

ARTÍCULO

Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria

Daniel Ríos Muñoz¹ 
David Herrera Araya¹ 

RESUMEN

En este artículo se analizan los resultados sobre el proceso retroalimentación docente y autoevaluación en el marco de una innovación de la práctica evaluativa en la formación de profesores. La innovación se realizó en dos cursos de la carrera de pedagogía general básica de una universidad pública chilena. Con una metodología mixta, se aplicaron dos escalas de apreciación a estudiantes para valorar la retroalimentación y autoevaluación. Además, se realizaron entrevistas individuales a estudiantes para profundizar la contribución de la innovación en sus aprendizajes. Los estudiantes valoran positivamente la retroalimentación y la autoevaluación ya que permiten una formación pedagógica reflexiva, crítica y autocrítica. No obstante, existen problemáticas sobre la capacidad de la retroalimentación para fortalecer sus desempeños y su integración al proceso metaevaluativo. Se concluye que es importante el desarrollo de innovaciones evaluativas para mejorar la formación inicial docente.

PALABRAS CLAVE

innovación educativa; retroalimentación docente; autoevaluación; formación inicial de profesores.

¹Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

TEACHER FEEDBACK AND SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: EVALUATIVE INNOVATION IN THE INITIAL TRAINING OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

This article analyzes the results of the teacher feedback and self-evaluation process within the framework of an innovation in evaluative practice in teacher training. The innovation was carried out in two courses of the primary education Pedagogy of a Chilean public university. With a mixed methodology, two rating scales were applied to students to assess feedback and self-assessment. In addition, individual interviews were conducted with students to deepen the contribution of innovation in their learning. Students positively value feedback and self-evaluation since they allow the development of a reflective, critical, and self-critical pedagogical training. However, there are problems regarding the ability of feedback to strengthen its performance and its integration into the meta-evaluation process. It is concluded that the development of evaluative innovations is important to improve the initial training of teachers.

KEYWORDS

educational innovation; teacher feedback; self-appraisal; initial teacher training.

FEEDBACK DO PROFESSOR E AUTOAVALIAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: A INOVAÇÃO AVALIATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

RESUMO

Este artigo analisa os resultados do processo de *feedback* e autoavaliação dos professores no quadro de uma inovação na prática avaliativa na formação de professores. A inovação foi realizada em dois cursos de Pedagogia geral básica de uma universidade pública chilena. Com uma metodologia mista, duas escalas de avaliação foram aplicadas aos alunos para avaliar o *feedback* e a autoavaliação. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais com os alunos para aprofundar a contribuição da inovação em sua aprendizagem. Os alunos valorizam positivamente o *feedback* e a autoavaliação, uma vez que permitem o desenvolvimento de uma formação pedagógica reflexiva, crítica e autocrítica. No entanto, existem problemas quanto à capacidade de *feedback* para fortalecer seu desempenho e sua integração no processo de meta-avaliação. Conclui-se que o desenvolvimento de inovações avaliativas é importante para melhorar a formação inicial dos professores.

PALAVRAS-CHAVE

inovação educacional; *feedback* do professor; autoavaliação; formação inicial de professores.

INTRODUCCIÓN¹

La evaluación en la educación superior presenta nuevos desafíos para la docencia en la formación de profesores (Cañadas, 2020; Pereira *et al.*, 2022). Las prácticas tradicionales de evaluación basadas en perspectivas positivistas que relevan la heteroevaluación para la medición y monitoreo de los resultados académicos necesitan de una revisión con la finalidad de mejorar los procesos de formación de profesores (Marcelo y Vaillant, 2018; Tatto, 2021). De esta manera, el desarrollo de prácticas evaluativas descentralizadas en la docencia orientada a la formación de profesores es fundamental para consolidar trayectorias académicas y profesionales que aporten con conocimientos, aprendizajes y actitudes para enfrentar las exigencias actuales del sistema escolar (Pedraja-Rejas *et al.*, 2012; Luckesi, 2013; Vaillant, 2019).

Esta exigencia sobre el mejoramiento de las prácticas evaluativas en la formación de profesores es una temática relevante para los sistemas educativos (Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura — Unesco, 2015; Sanahuja Ribés y Sánchez-Tarazaga Vicente, 2018) porque es necesario fortalecer los conocimientos disciplinares, pedagógicos y profesionales de los futuros profesores (Pereira *et al.*, 2022). La irrupción de la evaluación formativa para la mejora de los procesos de aprendizaje en los sistemas escolares ha provocado transformaciones en las carreras de pedagogía (Vaillant, 2019). Para el caso chileno, la creación de los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica y Media (Mineduc, 2012) y el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2018) han establecido exigencias y lineamientos específicos para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de asegurar el progreso y producto del aprendizaje en todos los estudiantes (Mineduc, 2019).

Para avanzar en este desafío se requieren innovaciones en la práctica evaluativa orientadas a fortalecer la formación de profesores (Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021a). Por lo tanto, la retroalimentación docente articulada con instancias de autoevaluación colabora con la autorregulación de los aprendizajes (Andrade, 2019), la corresponsabilidad en la formación (Carless, 2022) y el desarrollo de habilidades complejas (Boud, 2017). Estos agentes permiten la co-construcción de conocimiento y habilidades complejas desde una perspectiva crítico-reflexiva en los estudiantes (DeLuca, Chapman-Chin y Klinger, 2019). La evaluación es un factor que incide directamente en el proceso, progreso y producto del aprendizaje (Ruiz-Primo y Brookhart, 2018) por lo que toda innovación en la docencia en educación superior centrada en la formación de profesores requiere de una reestructuración de las prácticas evaluativas (Rawlussyk, 2018; Panadero *et al.*, 2019).

1 Este artículo se basa en la ponencia de Ríos, D. y Herrera, D. (2021) “Innovación en la práctica evaluativa en docencia universitaria: autoevaluación y retroalimentación para la formación de profesores de educación primaria en Chile”, presentada en el VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CINDU), 14 al 17 de junio 2021, Vigo (España), Universidad de Vigo.

Estas prácticas evaluativas para promover la construcción de conocimiento académico y profesional-pedagógico (Pereira, Flores y Niklasson, 2016) necesitan consolidar diseños de evaluación formativa orientada al acompañamiento de los estudiantes; realizar procesos evaluativos continuos que permitan en desempeños auténticos evidenciar el logro de los aprendizajes y valorar el proceso y progreso del aprendizaje con una perspectiva ideográfica que sea un complemento a las acciones evaluativas nomotéticas (López Pastor, 2012; Xu y Carless, 2017; Villarroel y Bruna, 2019). Por lo tanto, es primordial incorporar la participación activa de los estudiantes en la evaluación para el desarrollo de competencias profesionales en el marco de experiencias formativas prácticas y dinámicas (Tobón, 2013) ya que colabora con una formación profesional integral de los futuros profesores (Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Thuillier, 2017; Villarroel y Bruna, 2019).

La investigación avala que este tipo de prácticas evaluativas promueven la adquisición de habilidades (Zundert, Slujsmans y Merriënboer, 2010); una trayectoria positiva del rendimiento académico (Boud y Falchkov, 2007; Taras, 2010) y una mayor participación e interacción entre los sujetos (Panadero, 2016). Los hallazgos señalan seis variables que se tienen que considerar para una gestión adecuada de la evaluación para el aprendizaje en la educación superior: integrar a la toma de decisiones a los estudiantes sobre las instancias evaluativas; articulación entre la formación académica con los conocimientos profesionales; la generación de espacios para el aprendizaje entre pares; la organización de los grupos de trabajo; el diseño y gestión de los procedimientos evaluativos, y las características contextuales de los cursos (Adachi, Tai y Dawson, 2018; Panadero y Alqassab, 2019).

Además, la evidencia indica que la retroalimentación docente es relevante para potenciar los aprendizajes (Hattie y Timperley, 2007; Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020). Sin embargo, las prácticas de retroalimentación docente son escasas y se implementan como un modelo de pregunta-respuesta con bajo nivel cognitivo (Henderson *et al.*, 2019). Estas consisten en extensos monólogos y recitaciones compuestos por secuencias de preguntas y respuestas cortas, rápidas y cerradas (Carless y Boud, 2018). Cuando es escrita la retroalimentación, el tipo, estilo y patrón no genera diferencias significativas para el aprendizaje (Ball, 2010) por cuanto los comentarios, frases y signos están centrados en declaraciones imperativas (*ibidem*; Agius y Wilkinson, 2014).

Considerando este contexto, se presentan los principales resultados en el marco de la implementación de una innovación para fortalecer las prácticas evaluativas en la docencia en educación superior. El problema de innovación se relaciona con las limitadas instancias formales de retroalimentación docente y autoevaluación en la formación inicial de profesores de educación primaria. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar los efectos de la innovación de la práctica evaluativa en la formación de profesores respecto al desarrollo de la retroalimentación docente y la autoevaluación.

RETROALIMENTACIÓN DOCENTE

Las perspectivas actuales sobre retroalimentación han transitado de enfoques unidireccionales y monológicos centrados en la información proporcionada por el profesor hacia enfoques socio-constructivistas que conciben la retroalimentación como una interacción social en la cual participan estudiantes y profesores para construir aprendizajes (Ajjawi y Boud, 2017). La retroalimentación es un proceso dinámico, interactivo y de comunicaciones múltiples entre los sujetos (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2020). Esto implica la importancia de la participación de los estudiantes para la mejora de sus desempeños mediante la decodificación y uso de la información desarrollada en la retroalimentación (Nicol, Thomson y Breslin, 2014; Carless, 2016).

La retroalimentación es un proceso en el cual los estudiantes construyen conocimiento y dan sentido a la información respecto a sus desempeños con el propósito de fortalecer sus estrategias de trabajo y mejorar sus aprendizajes (Boud y Molloy, 2013). Una retroalimentación efectiva (Shute, 2008) requiere que los estudiantes construyan la capacidad de juzgar y reflexionar para reducir la brecha de aprendizaje y fortalecer la decodificación, interpretación y uso del conocimiento (Winstone y Boud, 2019). Una retroalimentación efectiva considera estándares de aprendizaje; criterios de evaluación pertinentes; proporciona información sobre el desempeño logrado según el producto, proceso o tarea realizada y se hace cargo de estrategias evaluativas para reducir la brecha del aprendizaje (Sadler, 1989; Carless, 2015). En efecto, el potencial de la retroalimentación es favorecer la autorregulación del aprendizaje (Panadero, Jonsson y Botella, 2017) como uno de los componentes centrales para fortalecer las trayectorias formativas de los estudiantes (Boud, Lawson y Thompson., 2015; Carless, 2022).

En la actualidad existen diferentes propuestas y modelos para la mejora de las prácticas de retroalimentación docente en la educación superior (Beaumont, O'Doherty y Shannon, 2011; Yang y Carless, 2013; Winstone *et al.*, 2017; Carless y Winstone, 2023). Esta propuesta de innovación en las prácticas evaluativas docentes en la formación de profesores se sustenta en el modelo desarrollado por Hattie y Timperley (2007), ya que propone una alternativa para integrar la valoración y evaluación sobre los niveles de comprensión y aplicación de la información producto de la retroalimentación junto con procesos evaluativos formativos para la mejora del aprendizaje. Para Hattie y Timperley (2007) una retroalimentación efectiva se organiza con las siguientes preguntas: *¿adónde voy? ¿cómo voy? y ¿cómo sigo avanzando?* Estas preguntas se relacionan con los cuatro niveles de la retroalimentación: *centrado en la tarea, en el proceso, en la autorregulación y en la persona* (Hattie y Timperley, 2007; Hattie, 2009). Los tres primeros permiten reducir la brecha de aprendizaje en los estudiantes (Panadero y Alqassab, 2019). La descripción de estos niveles y su relación con la docencia en educación superior en contextos de formación de profesores se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Niveles de retroalimentación: oportunidades para la docencia y la formación de profesores.

Niveles de retroalimentación	Características	Oportunidades para la docencia universitaria	Incidencia en la formación de futuros profesores
Centrada en la tarea (primer nivel)	Proporciona información específica sobre la tarea (respuestas son correctas/incorrectas). Entrega instrucciones o precisa las secuencias para el logro de la tarea.	Priorizar qué tipo de información se entrega a los estudiantes que permita el logro de la tarea en forma autónoma.	Desarrolla estrategias para la decodificación de información, comentarios y orientaciones. Esto permite incentivar la toma de decisiones para el logro del aprendizaje y refuerza una formación con impacto en las competencias profesionales.
Centrada en el proceso (segundo nivel)	Orientada al análisis y reflexión sobre la tarea. Busca la reestructuración y reevaluación de los procesos de aprendizaje, la toma de decisiones y las estrategias utilizadas.	Ofrece oportunidades para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando la detección de errores, superar obstáculos, analizar las decisiones tomadas para el desarrollo de la tarea y colaborar con la reflexión crítica.	Genera un espacio formativo-procesual en función de: (a) planificación y consecución de las metas de aprendizaje; (b) proceso crítico-reflexivo sobre la toma de decisiones; (c) concepción social e individual para el desarrollo de la tarea, y (d) apunta a la mejora continua.
Centrada en la autorregulación (tercer nivel)	Aborda las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes. Para ello, moviliza factores como el autoconcepto, la confianza, compromiso y la motivación para lograr el aprendizaje.	Implica mayores esfuerzos por parte del profesor para la apropiación y uso de estrategias metacognitivas con foco al contenido, al proceso y a la actitud/compromiso frente a la tarea.	Depende de la interacción profesor-estudiante y hace énfasis en cómo el soporte socioafectivo es fundamental para la construcción de la autocrítica sobre el aprendizaje. Esto es clave para la futura práctica pedagógica.
Centrada en la persona (cuarto nivel)	Se vincula con los comentarios y/o refuerzos positivos al estudiante. Incluye frases imperativas de apruebo/desapruebo.	No es efectiva para orientar el aprendizaje y, por tanto, la práctica de retroalimentación debe especificar los logros y los aspectos por mejorar en función de la experiencia evaluativa. Esto requiere considerar la interacción profesor-estudiante con foco en la construcción de conocimiento y su importancia para la formación.	

Fuente: Ríos-Muñoz y Herrera-Araya (2021b, p. 9).

Esta operacionalización de la retroalimentación efectiva desde el modelo propuesto por Hattie y Timperley (2007) permite articular las exigencias de una retroalimentación como interacción y, a su vez, propiciar el desarrollo de procesos reflexivos-críticos que colaboran con la autorregulación del aprendizaje (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2020).

AUTOEVALUACIÓN

En la literatura especializada existen diferentes tipologías y acepciones sobre la autoevaluación (Panadero, Brown y Strijbos, 2016). Brown y Harris (2013) la definen como una acción descriptiva y evaluativa que realiza el estudiante respecto a su propio trabajo y aprendizaje. Panadero, Brown y Strijbos (2016) señalan que es un proceso que involucra una diversidad de mecanismos y técnicas por la cual los estudiantes valoran sus propias cualidades sobre el proceso y producto de aprendizaje alcanzado. Andrade (2010) señala que la autoevaluación es una retroalimentación que tiene como propósito informar sobre el ajuste del proceso de aprendizaje y el rendimiento académico. Esto implica que es formativa y se encuentra orientada al ajuste y corrección del aprendizaje (Andrade, 2019). Si bien estas definiciones presentan matices, es posible detectar aspectos comunes sobre las características de la autoevaluación: como una capacidad personal para valorar habilidades, conocimientos y actitudes; una evaluación alternativa que colabora con los procesos de aprendizaje y como una estrategia que favorece el aprendizaje productivo (Yan *et al.*, 2019).

Desde un enfoque pedagógico la autoevaluación es un proceso de valoración sobre el propio trabajo según el desempeño logrado (*ibidem*). Por lo tanto, puede ser considerado como una acción crítica basada en la autorreflexión (Ríos Muñoz y Herrera Araya, 2020) por cuanto implica un juicio evaluativo respecto al trabajo realizado (Tai *et al.*, 2018). De esta manera, la autoevaluación incide en el rendimiento académico (Brown y Harris, 2013); la autorregulación del aprendizaje (Panadero *et al.*, 2017) y actúa como un eje transversal para la trayectoria formativa (Yan, 2020).

Los procesos de autoevaluación consisten en acciones que involucran análisis de la tarea, ejecución para el logro del desempeño y la valoración o reflexión sobre los resultados (*ibidem*). Esto significa que la autoevaluación supone una autorreflexión a través de acciones de retroalimentación interna (Nicol, 2021) y externa (Yan, 2020). Por lo tanto, la autoevaluación requiere de la articulación de criterios sobre la tarea, procesos de retroalimentación y autorreflexión respecto al logro del aprendizaje (Yan y Brown, 2017). Esto implica factores críticos, emocionales y motivacionales (Andrade, 2019).

METODOLOGÍA

ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

El enfoque metodológico es mixto para describir y comprender los resultados de la innovación evaluativa (McMillan y Schumacher, 2005; Creswell, 2014)

mediante un estudio de caso para abordar en profundidad las particularidades de la situación estudiada (Simons, 2011). La fase cuantitativa tiene como propósito describir tendencias generales sobre la práctica de retroalimentación docente y de la autoevaluación. La fase cualitativa tiene por objeto profundizar respecto a los hallazgos generales con énfasis en las valoraciones, significados y aspectos por mejorar con relación a estas experiencias evaluativas.

PARTICIPANTES

Participaron 13 estudiantes del curso Evaluación para el Aprendizaje y 7 de Innovación Educativa de la carrera de pedagogía general básica de una universidad pública chilena. Esto representa la matrícula total de estudiantes en ambos cursos (16 mujeres y 4 hombres). Sus edades fluctúan entre los 20 y 21 años. Los cursos fueron impartidos por el mismo académico que es docente titular de la carrera.

DISEÑO DE INNOVACIÓN

El diseño de la innovación consistió en el desarrollo de prácticas de retroalimentación en diferentes talleres de aprendizaje. Para ambos cursos se desarrollaron las siguientes estrategias:

1. Estrategia de enseñanza. Incorpora exposición-docente dialogada sobre referentes teórico-prácticos, presentación de problemáticas educativas asociadas a los cursos, ejemplificaciones y diseño, implementación y evaluación de cuatro talleres por productos didácticos en función de un marco evaluativo auténtico.
2. Estrategia de aprendizaje. Incluye aprendizaje colaborativo entre estudiantes para la realización de talleres con relación a los conocimientos teórico-prácticos de los cursos involucrados en la innovación. Asimismo, se incorporan procesos de co-construcción sobre el diseño de los procedimientos evaluativos (autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares) y sobre las expectativas y características que debe tener una retroalimentación docente efectiva.

En función de estas estrategias, se procedió a organizar las etapas de la innovación a partir del Cuadro 2.

Las retroalimentaciones se realizaban en los espacios formales de presentación de avance de los trabajos grupales y se ejecutaba clase a clase según el tipo de avance que tenían los trabajos. Mientras que, se implementaron dos instancias de autoevaluación, una relacionado a un taller práctico y otra al término del proceso del curso. La retroalimentación docente y autoevaluación se realizaron en cuatro talleres para los cursos de Evaluación para el Aprendizaje (tercer año) e Innovación Educativa (cuarto año).

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Para la fase cuantitativa se elaboraron dos escalas Likert con cuatro niveles de desempeño. La escala para la retroalimentación docente tiene tres dimensiones:

Cuadro 2 – Etapas de la innovación.

Etapas	Característica	Acciones
N° 1: Diseño evaluativo-didáctico	Elaboración de guía evaluativa-didáctica para los talleres de los cursos. Co-construcción de procedimientos evaluativos. Diseño de la retroalimentación docente en función de los procedimientos y los productos didácticos por taller.	Ajuste del programa de los cursos desde una articulación evaluativa-didáctica. Elaboración de instrumentos y proceso de validación por juicio de expertos. Planeación de retroalimentación en función de talleres y determinación de momentos.
N° 2: Ejecución de la innovación	Implementación de talleres evaluativos-didácticos desde el aprendizaje colaborativo. Aplicación de procedimientos evaluativos auténticos. Ejecución transversal del diseño de retroalimentación.	Talleres organizados por una secuencia evaluativa-didáctica focalizados en un producto junto con sus borradores: propuesta de innovación pedagógica (curso 1) y diseño de experiencias de evaluación (curso 2).
N° 3: Sistematización y evaluación de la innovación	Producción y codificación de información. Análisis de resultados de la innovación. Evaluación de la innovación.	Análisis de contenido de instrumentos (escalas) y valoración de la innovación según información de instrumentos y entrevistas individuales.

Fuente: Elaboración de los autores.

conocimiento sobre los resultados de aprendizaje y/o desempeño; información sobre el desempeño y orientación sobre el proceso de aprendizaje. La escala de autoevaluación considera los siguientes tópicos: *compromiso, participación y facilitadores/obstaculizadores.* Los instrumentos fueron validados por tres juicios de experto con la aplicación de una pauta según el criterio de pertenencia (grado de integración lógica del o los aspectos que constituyen el indicador) y coherencia (grado de articulación lógica con su dimensión evaluativa). Las pautas se acompañan con una escala de puntuación de 0 (no cumple con el criterio) a 3 (alto nivel de cumplimiento con el criterio). Ambos instrumentos fueron evaluados en el alto nivel para cada una de sus dimensiones e indicadores.

Para la fase cualitativa se seleccionaron dos estudiantes (un hombre y una mujer) por cada uno de los cursos (n=4). Se utilizó una entrevista individual semi-estructurada para profundizar respecto a los resultados obtenidos en la fase cuantitativa. Los ejes de las entrevistas individuales fueron comprender la experiencia de retroalimentación docente según: *conocimiento del docente sobre resultados de aprendizaje; información entregada por el docente sobre el desempeño; orientación sobre el proceso de aprendizaje y fortalezas/debilidades del proceso de retroalimentación docente.* Para la autoevaluación las preguntas se orientaron a las siguientes temáticas: *formación académica, formación profesional, valoración instancia evaluativa y fortalezas/debilidades en la implementación de la autoevaluación.* Las preguntas se construyeron según la matriz diseñada para cada una de las escalas con propósito de asegurar su articulación y coherencia con el objeto a evaluar.

APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y TÉCNICA

Se aplicaron los instrumentos con Google Forms. La escala para valorar la práctica de retroalimentación docente se realizó al cierre de ambos cursos. La autoevaluación se ejecutó en dos momentos para cada curso (taller práctico y al término). Cada momento de autoevaluación consideró una autocalificación a partir de las respuestas de los estudiantes con relación a la reflexión realizada.

Las entrevistas individuales tienen una duración entre 40 a 60 minutos y se realizaron con una pauta de preguntas según las dimensiones descritas.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos con la aplicación de las escalas de retroalimentación docente y autoevaluación se analizaron con parámetros tendenciales según cada una de las dimensiones que constituyen los instrumentos. La información se sistematizó según cada uno de los indicadores que componen las dimensiones de las escalas para determinar relaciones porcentuales descriptivas (McMillan y Schumacher, 2005) respecto a la experiencia de innovación de la práctica evaluativa.

Las entrevistas individuales se codificaron con un análisis de contenido cualitativo en forma deductiva (Mayring, 2014). El protocolo para el tratamiento sistemático de la información contempló la transcripción textual; codificación de la información en fragmentos de texto según las subcategorías de las preguntas e interpretación de los fragmentos de texto según las dimensiones de la matriz de preguntas.

PROTOCOLO ÉTICO

Los participantes dieron sus consentimientos para la implementación de la innovación, así como también, para el uso de datos derivados de ella. Se resguardó el anonimato tanto de sus respuestas, productos asociados y valoraciones realizadas al proceso.

RESULTADOS

Los resultados de la fase cuantitativa se presentan según las dimensiones de cada una de las escalas.

RETROALIMENTACIÓN DOCENTE

Los estudiantes de ambos cursos concuerdan en indicar que la práctica de retroalimentación docente es pertinente para comunicar en forma explícita los objetivos de aprendizajes; señalar las orientaciones y/o lineamientos de las experiencias evaluativas y que se explican los objetivos específicos de cada una de las actividades que se desarrollan en la clase. En general, están muy de acuerdo y en acuerdo con la práctica de retroalimentación, lo que en promedio representa para la dimensión un rango entre el 90% al 100% de respuestas positivas (Figura 1). No obstante, existe un 6% que indica que está en desacuerdo sobre el ejercicio de comparación que realiza el docente en su práctica de retroalimentación entre el proceso de aprendizaje y el objetivo general del curso, así como también, con la explicación de los criterios de evaluación para el logro de las metas de aprendizaje.

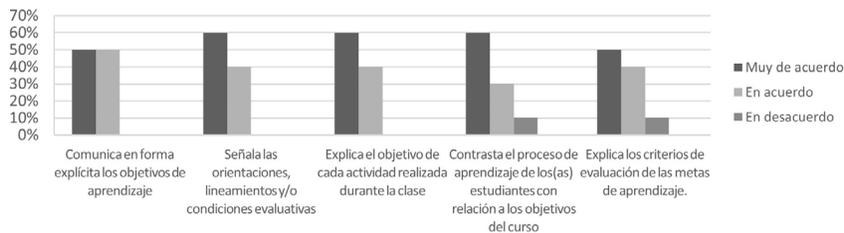


Figura 1 – Conocimiento sobre los resultados de aprendizaje y/o desempeño.

Fuente: Elaboración de los autores.

Los resultados muestran que los estudiantes de ambos cursos evalúan positivamente -100% muy de acuerdo/en acuerdo- cada uno de los indicadores sobre las acciones de retroalimentación docente (Figura 2) que se relacionan con la supervisión de las actividades desarrolladas; identificación del estado de avance del aprendizaje; mención a las debilidades de las actividades para su mejora; entrega de información y sugerencias relevantes para el fortalecimiento del aprendizaje; el desarrollo regular de la retroalimentación con su respectivo registro (verbal, escrito, visual u otro).

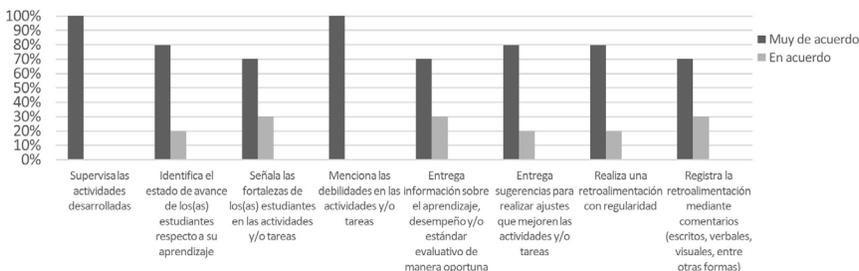


Figura 2 – Información sobre el desempeño.

Fuente: Elaboración de los autores.

Los estudiantes valoran positivamente la orientación que realiza el docente en su práctica de retroalimentación (Figura 3). Para cada uno de los indicadores, concuerdan en el 100% (muy de acuerdo/en acuerdo) que comunica recomendaciones para la mejora del aprendizaje; utiliza un lenguaje claro y preciso en los comentarios que realiza en la retroalimentación; expresa recomendaciones en forma constructiva para motivar; la retroalimentación es oportuna y permite a los estudiantes tomar decisiones sobre el desarrollo de sus tareas ya que están articuladas entre sí. Por último, indican que las recomendaciones y/o sugerencias del docente favorecen la reflexión sobre el aprendizaje.

AUTOEVALUACIÓN

Para las dos instancias de autoevaluación, los estudiantes están muy de acuerdo (71%) y en acuerdo (29%) que su compromiso con el curso ha sido importante (Figura 4). Los resultados señalan que han comprendido las orientaciones

del profesor para desarrollar en forma sistemáticas los talleres. Además, indican que se han planificado y organizado sus tiempos para realizar los trabajos lo que permite cumplir con las fechas de entrega. Manifiestan que su compromiso con el curso significó mejorar sus aprendizajes y aprobar el curso.

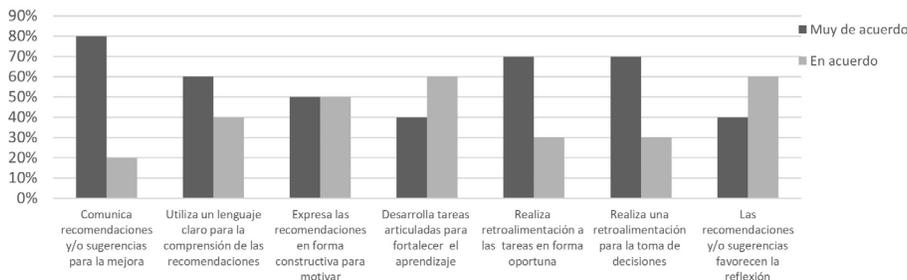


Figura 3 – Orientación sobre el proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración de los autores.

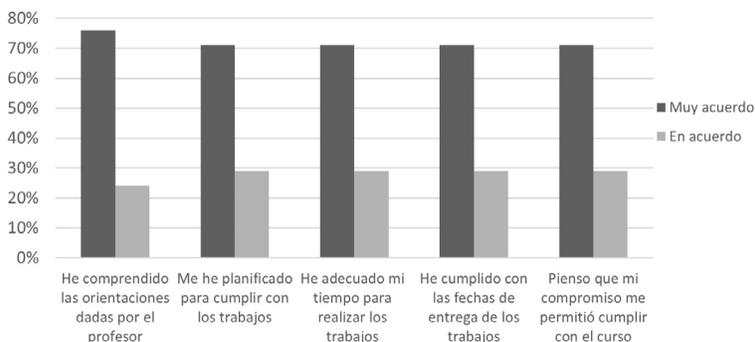


Figura 4 – Compromiso con el curso.

Fuente: Elaboración de los autores.

Los resultados generales muestran que los estudiantes están muy de acuerdo (59%) y en acuerdo (35%) sobre su participación en las clases (Figura 5). Indican que su participación activa permitió comprender mejor los contenidos; contribuyeron con ideas o experiencias con relación a las temáticas discutidas en los talleres; mantuvieron una disposición cognitiva y afectiva frente a los comentarios de otros y que su autonomía se fortaleció por las actividades formativas. Sin embargo, el 6% manifiesta que no estuvo concentrado en las sesiones; que su participación fue pasiva y que no contribuyó con ideas para la discusión.

Tal como presenta el Cuadro 3, para la dimensión de facilitadores y obstaculizadores, los estudiantes respondieron dos preguntas abiertas. Se identificaron como facilitadores: retroalimentación docente; los talleres formativos; recursos didácticos utilizados y otros aspectos relacionados con factores socioemocionales y el vínculo con el académico. Los obstaculizadores mencionados se pueden agrupar en los siguientes: trabajo online; el alto nivel de exigencia académica; la motivación personal y otro tipo de situaciones — personales, familiares y laborales.



Figura 5 – Participación.

Fuente: Elaboración de los autores.

Cuadro 3 – Facilitadores y obstaculizadores.

Facilitadores		Obstaculizadores	
<i>Dimensión</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Porcentaje</i>
Retroalimentación docente	60%	Trabajo online	45%
Talleres formativos	10%	Nivel de exigencia	15%
Recursos didácticos	5%	Motivación personal	10%
Otros factores	25%	Otras situaciones	30%

Fuente: Elaboración de los autores.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Los resultados de la fase cualitativa se presentan según las preguntas respecto a la valoración que realizaron los estudiantes sobre la retroalimentación docente y la autoevaluación.

Valoración sobre la retroalimentación docente

Los estudiantes entrevistados señalan que la retroalimentación realizada por el docente fue sistemática. Esto colaboró con sus procesos reflexivos y fortalecer los trabajos que se desarrollaban en los talleres. Esta situación se observa a continuación:

La retroalimentación iba clase a clase. Eso es muy bueno que no sea un hecho aislado en nuestra evaluación, sino que sea un proceso constante. Nos hacía la retroalimentación antes de [la entrega del trabajo] Esto me sube la autoestima y además no me castiga con una nota. (Estudiante 1)

Es sumamente importante tener la capacidad de retroalimentar todos los trabajos. Retroalimenta muy bien los trabajos y esto ayuda a los procesos reflexivos y en la autoevaluación para mejorar. (Estudiante 3)

Sin embargo, los estudiantes concuerdan en la importancia de retroalimentar en forma individual para reforzar la autorreflexión sobre el aprendizaje y atender a

situaciones de inseguridad o vulnerabilidad respecto a los trabajos que se construyen en los talleres.

Retroalimentación individual de los aspectos que uno puede desarrollar porque ayuda a la autorreflexión. (Estudiante 3)

Me gustaría que fuera más personal porque al menos yo, me siento más vulnerable. (Estudiante 4)

En síntesis, los estudiantes valoran positivamente una retroalimentación sistemática y oportuna orientada a la mejora de los trabajos. Asimismo, destacan que la práctica de retroalimentación era constructiva lo que permitió comprender los contenidos trabajados y fortalecer sus desempeños en las experiencias de aprendizaje que se desarrollaron en los talleres. En contraposición, plantean que es importante consolidar prácticas de retroalimentación docente individual para atender necesidades de aprendizaje específicas.

Valoraciones sobre la autoevaluación

Los estudiantes en las entrevistas señalan que las instancias de autoevaluación son fundamentales para la reflexión personal sobre el aprendizaje y los desempeños logrados. Manifiestan que son espacios para la autocrítica y requieren de una ética que permita procesos de valoración para la mejora continua.

La autoevaluación es un proceso de reflexión sobre cómo desarrollé mi enseñanza y aprendizaje. Me ayuda a identificar mis fortalezas y de las cosas que tengo que seguir mejorando. (Estudiante 2)

La autoevaluación para mí es súper importante. Yo me doy el tiempo para leer las preguntas y cuestionar mi proceso de aprendizaje. (Estudiante 4)

Por el contrario, los estudiantes manifiestan que la autoevaluación al incorporar una autocalificación impide desarrollar un proceso autocrítico transparente y ético. Sostienen que la calificación perjudica el proceso ya que la certificación determina la aprobación o reprobación del curso.

Lo que cuestiono es que va acompañado por una nota [Esto genera] que tu autoevaluación esté hecha con poca ética y poco profesionalismo. Piensas más en la nota que autoevaluarte y uno tiende a engañarse. (Estudiante 1)

Falta de ética. Yo creo que parte con el tema de ética y también la mala educación que hemos tenido por replicar las prácticas de [autoevaluación] del colegio. (Estudiante 2)

Si bien las autoevaluaciones son los espacios para realizar la autocrítica, tampoco nos queremos perjudicar por [la importancia de] las notas. No creo que generalmente sea sincero esto de la autoevaluación. (Estudiante 3)

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los estudiantes valoran positivamente la práctica de retroalimentación docente y las instancias de autoevaluación. Señalan la relevancia que tienen estos espacios evaluativos para la participación y la co-construcción de aprendizaje ya que colabora con el fortalecimiento de sus trayectorias académicas y profesionales. Destacan que la innovación en las prácticas evaluativas en la formación de profesores es fundamental para el desarrollo de la reflexión crítica y autocrítica lo que permite la mejora continua por cuanto colaboran con la autorregulación de los aprendizajes. Estos resultados son coherentes con otras investigaciones (Pereira, Flores y Niklasson, 2016; Panadero, Jonsson y Batella, 2017; Cañadas, 2020) y propuestas (Beaumont, O'Doherty y Shannon, 2011; Boud y Molloy, 2015; Andrade, 2019).

Los resultados sobre la retroalimentación docente son similares con la evidencia empírica (Boud, Lawson y Thompson, 2015; Forsythe y Johnson, 2017; Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020). Los estudiantes valoran procesos de retroalimentación sistemática y oportuna (Evans, 2013), orientada a la mejora del aprendizaje (Yang y Carless, 2013), con un lenguaje claro y preciso que permita el uso de la información de la retroalimentación para el desarrollo de las actividades y/o trabajos (Dawson, Carless y Lee, 2021) lo que posibilita la adquisición de habilidades y competencias para fortalecer su formación académica y profesional (Carless *et al.*, 2023). Los hallazgos indican la importancia de integrar una retroalimentación oportuna, detallada, descriptiva y dialógica centrada en comentarios constructivos para la reflexión entre profesor y estudiantes respecto a las fortalezas y debilidades de los talleres (Winstone *et al.*, 2017). Asimismo, se evidencia una relación significativa entre una práctica de retroalimentación continua y procesual con el desarrollo de la autoevaluación por cuanto se convierte en un facilitador para reflexionar sobre el propio aprendizaje. Esta evidencia es coherente con otro tipo de investigaciones (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2020; Nicol, 2021).

Los hallazgos respecto a la autoevaluación muestran que no solo contribuye a la identificación de fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje, sino que también promueve la autorreflexión, la comprensión de los contenidos trabajados y el compromiso con el curso. De esta manera, la autoevaluación implementada en la innovación colabora con los aprendizajes individuales. Este resultado es coherente con otros estudios que sostienen la importancia que la autoevaluación se realice en instancias formales y con criterios evaluativos claros (Panadero, Brown y Strijbos, 2016) ya que permite la mejora de la trayectoria formativa (Yan, 2020) individual/colectiva (Adachi, Tai y Dawson, 2018), la autorregulación del aprendizaje (Yan, Brown y Lee, 2019; Harrison *et al.*, 2022) y los procesos de autoaprendizajes para una formación integral (Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021a).

Sin embargo, para cada una de estas experiencias evaluativas también se evidencian problemáticas y desafíos. Respecto a la retroalimentación docente, los estudiantes entrevistados manifiestan la importancia de realizar retroalimentaciones individuales por tres factores: características particulares sobre el proceso de aprendizaje, inseguridad y vulnerabilidad. Estos factores remiten a lo que han señalado los estudios sobre las problemáticas socioafectivas que tienen estudiantes

de educación superior para enfrentar la crítica (Ryan y Henderson, 2018). Con relación a la autoevaluación, plantean que la calificación incide negativamente en sus procesos autocríticos y autorreflexivos. Esto afecta la ética en el desarrollo de la autoevaluación ya que esta calificación puede determinar la aprobación o reprobación del curso. Situación que influye en la efectividad de la autoevaluación (Panadero, 2016; Yan *et al.*, 2021).

Considerando los resultados, es necesario potenciar el desarrollo de aprendizajes reflexivos en función de la construcción del conocimiento y su comprensión mediante el proceso de retroalimentación y autoevaluación. Esto implica, tal como lo manifiestan los estudiantes, que un proceso efectivo de innovación evaluativa en la formación inicial docente requiere de una concepción cíclica o de bucle de retroalimentación y autoevaluación. Es por ello muy relevante considerar cuándo, cómo y qué información y contenidos constituyen un ciclo efectivo de retroalimentación desde la perspectiva de los estudiantes (Hattie, Gan y Brooks, 2011).

Por último, los resultados obtenidos en la innovación no evidencian procesos reflexivos críticos y/o autocríticos con relación a la construcción de conocimiento, autonomía académica y profesional que problematice el desarrollo de habilidades y competencias más allá de una perspectiva normativa. Los estudiantes reportan que estas experiencias significan una formación reflexiva-crítica sin que esto signifique un cuestionamiento profundo sobre la construcción de aprendizaje y movilizar el conocimiento para integrar cómo la formación académica se articula con el desarrollo profesional de los futuros profesores.

LIMITACIONES

Las limitaciones del estudio se relacionan con los resultados obtenido. Dado que el número de participantes es reducido, los resultados no permiten sostener procesos de generalización pese a la aplicación de una metodología mixta, por lo que, es fundamental seguir desarrollando estudios que permitan robustecer y ampliar la discusión que plantea este artículo. Sin embargo, la información recopilada y discutida es un aporte para la investigación en la formación inicial docente, particularmente para las carreras de educación básica ya que existen escasas investigaciones sustentadas con acciones de innovación evaluativa en el campo.

CONCLUSIONES

Innovar en la práctica evaluativa en docencia centrada en la retroalimentación docente y autoevaluación es fundamental para la mejora en la formación de profesores de educación primaria. Los resultados muestran la importancia de realizar una retroalimentación oportuna y sistemática que permita la participación activa de los estudiantes para fortalecer sus trayectorias formativas y como un facilitador para los procesos de autoevaluación. Estas consideraciones son efectivas cuando se contempla la retroalimentación respecto al momento, contenido, rol del estudiante y el profesor y en cómo la naturaleza de la información proporcionada implica un desafío para su uso en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

La participación y el aprendizaje de estrategias para la comprensión y uso de la retroalimentación es un aspecto relevante que debe estar contemplado en el diseño y planificación de la docencia universitaria. Esto porque es fundamental para mejorar la práctica académica y los resultados de aprendizaje en las carreras de pedagogía, ofreciendo oportunidades significativas para innovar en el aula universitaria.

Por su parte, la autoevaluación contribuye con el compromiso, participación e identificación de fortalezas y debilidades. No obstante, la experiencia de innovación también reporta desafíos respecto a cómo estos espacios evaluativos permiten fortalecer la ética evaluativa, la reflexión crítica y autocrítica en los estudiantes para la construcción de conocimiento y un juicio evaluativo sobre el rol de la autonomía académica y profesional en la formación pedagógica.

Esto implica innovar en las prácticas evaluativas de docentes formadores, para lo cual es importante fortalecer aspectos como la elaboración de técnicas e instrumentos de evaluación auténticos para dar cuenta de las complejidades del proceso, progreso y producto del aprendizaje en un doble nivel de valoración: a la construcción del conocimiento en perspectiva crítica y la apropiación de competencias profesionales. El diseño de experiencias evaluativas (de aprendizaje y por competencias) de alta exigencia cognitiva y procedimental y generar una orientación a la reflexividad, la autocrítica y el análisis sobre el desempeño logrado y sus posibilidades para generar transferencias hacia otros contextos educativos presentes o futuros (Sokhanvar, Salehi y Sokanvar, 2021). La necesidad de reforzar las formas evaluativas obliga a los docentes a innovar constantemente en sus prácticas pedagógicas para colaborar con los procesos de aprendizaje integral y autónomo, a través del reforzamiento de evaluaciones de carácter auténtico y contextual (Adachi, Tai y Dawson, 2018).

A partir de estos resultados, es necesario diseñar futuras innovaciones centradas en fortalecer los procesos evaluativos orientados a la construcción de aprendizajes académicos y cómo se movilizan e integran a los conocimientos profesionales en la formación inicial docente.

REFERENCIAS

- ADACHI, C.; TAI, J.; DAWSON, P. A framework for designing, implementing, communicating and researching peer assessment. **Higher Education Research & Development**, v. 37, n. 3, p. 453-467, 2018. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1405913>
- AGIUS, N. M.; WILKINSON, A. Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. **Nurse Education Today**, v. 34, n. 4, p. 552-559, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.005>
- AJJAWI, R.; BOUD, D. Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 42, n. 2, p. 252-265, 2017. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- ANDRADE, H. Formative Assessment: Concepts and Applications for Student Self-Assessment and Self-Regulation of Learning. In: ANDRADE, H.; CIZEK, G. (ed.). **Handbook of Formative Assessment**. New York: Routledge, 2010. p. 90-105.

- ANDRADE, H. L. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. **Frontiers in Education**, v. 4, art. 87, p. 1-13, 2019. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- BALL, E. C. Annotation an effective device for student feedback: A critical review of the literature. **Nurse Education in Practice**, v. 10, n. 3, p. 138-143, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2009.05.003>
- BEAUMONT, C.; O'DOHERTY, M.; SHANNON, L. Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning? **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 6, p. 671-687, 2011. <https://doi.org/10.1080/03075071003731135>
- BOUD, D. Standards-Based Assessment for and Era of Increasing Transparency. *In*: CARLESS, D.; BRIDGES, S. M.; CHAN, C. K. Y.; GLOFCHESKI, R. (ed.). **Scaling up Assessment for Learning in Higher Education**. Springer: Singapore, 2017. p. 19-31.
- BOUD, D.; FALCHIKOV, N. (ed.). **Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term**. New York: Routledge, 2007.
- BOUD, D.; LAWSON, R.; THOMPSON, D. G. The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. **Higher Education Research & Development**, v. 34, n. 1, p. 45-59, 2015. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- BOUD, D.; MOLLOY, E. Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 38, n. 6, p. 698-712, 2013. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- BOUD, D.; MOLLOY, E. (coord.). **El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien**. Madrid: Narcea Ediciones, 2015.
- BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. R. Student self-assessment. *In*: McMillan, J. H. (ed.). **SAGE handbook of research on classroom assessment**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013. p. 367-393. <https://doi.org/10.4135/9781452218649>
- CAÑADAS, L. Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1214>
- CARLESS, D. **Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Practice**. London: Routledge, 2015.
- CARLESS, D. Feedback as dialogue. **Encyclopedia of educational philosophy and theory**, p. 1-6, 2016. Disponible en: <http://davidcarless.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Feedback-as-dialogue-Encyclopedia-of-Educational-Philosophy-and-Theory.pdf>. Acceso el: 18 jun. 2021.
- CARLESS, D. From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. **Active Learning in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 1-11, 2022. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

- CARLESS, D.; TO, J.; KWAN, C.; KWOK, J. Disciplinary perspectives on feedback processes: towards signature feedback practices. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 6, p. 1158-1172, 2023. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863355>
- CARLESS, D.; WINSTONE, N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 1, p. 150-163, 2023. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- CRESWELL, J. W. **A concise introduction to mixed methods research**. London: SAGE, 2014.
- DAWSON, P.; CARLESS, D.; LEE, P. P. W. Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 46, n. 2, p. 286-296, 2021. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- DELUCA, C.; CHAPMAN-CHIN, A.; KLINGER, D. A. Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. **Educational Assessment**, v. 24, n. 4, p. 267-285, 2019. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1670056>
- EVANS, C. Making sense of assessment feedback in higher education. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 1, p. 70-120, 2013. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- FORSYTHE, A.; JOHNSON, S. Thanks, but no-thanks for the feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 42, n. 6, p. 850-859, 2017. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>
- GALLARDO-FUENTES, F. J.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; THUILLIER, B. C. ¿Hay evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. **Psychology, Society, & Education**, v. 9, n. 2, p. 227-238, 2017.
- HARRISON, R.; MEYER, L.; RAWSTORNE, P.; RAZEE, H.; CHITKARA, U.; MEARS, S.; BALASOORIYA, C. Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review. **Studies in Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 80-96, 2022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>
- HATTIE, J. **Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**. London: Routledge, 2009.
- HATTIE, J.; GAN, M.; BROOKS, C. (ed.). **Instruction based on feedback: Handbook of research on learning and instruction**. New York: Routledge, 2011.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HENDERSON, M.; MOLLOY, E.; AJJAWI, R.; BOUD, D. Designing Feedback for Impact. In: HENDERSON, M.; AJJAWI, R.; BOUD, D.; MOLLOY, E. (ed.). **The Impact of Feedback in Higher Education**. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. p. 267-285.
- IBARRA-SÁIZ, M. S.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; BOUD, D. Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. **Higher Education**, v. 80, p. 137-156, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>

- LÓPEZ PASTOR, V. M. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. **Psychology, Society, & Education**, v. 4, n. 1, p. 117-130, 2012. Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2887/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>. Acceso el: 12 mar. 2021.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 489, p. 27-32, 2018. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/325909333_La_formacion_inicial_docente_problemas_complejos_respuestas_disruptivas. Acceso el: 10 abr. 2021.
- MAYRING, P. **Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution**. Klagenfurt: GESIS, 2014.
- MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Investigación educativa: una introducción conceptual**. Madrid: Pearson, 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios**. Santiago: MINEDUC, 2012.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas — CPEIP. **Marco para la Buena Enseñanza: Actualización**. Santiago: CPEIP, 2018.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar**. Santiago: MINEDUC, 2019.
- NICOL, D. The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 46, n. 5, p. 756-778, 2021. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- NICOL, D.; THOMSON, A.; BRESLIN, C. Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 102-122, 2014. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA — UNESCO. **Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?** París: Unesco, 2015.
- PANADERO, E. Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. *In*: BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. R. (ed.). **Handbook of Human and Social Conditions in Assessment**. New York: Routledge, 2016. p. 247-266.
- PANADERO, E.; ALQASSAB, M. An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 44, n. 8, p. 1253-1278, 2019. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- PANADERO, E.; BROADBENT, J.; BOUD, D.; LODGE, J. M. Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. **European Journal of Psychology of Education**, v. 34, p. 535-557, 2019. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>

- PANADERO, E.; BROWN, G. T. L.; STRIJBOS, J. W. The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. **Educational Psychology Review**, v. 28, p. 803-830, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- PANADERO, E.; JONSSON, A.; BOTELLA, J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. **Educational Research Review**, v. 22, p. 74-98, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- PEDRAJA-REJAS, L. M.; ARANEDA-GUIRRIMAN, C. A.; RODRÍGUEZ-PONCE, E. R.; RODRÍGUEZ-PONCE, J. J. Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. **Formación Universitaria**, v. 5, n. 4, p. 15-26, 2012. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- PEREIRA, D.; CADIME, I.; BROWN, G.; FLORES, M. A. How do undergraduates perceive the use of assessment? A study in higher education. **European Journal of Higher Education**, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2022. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1871393>
- PEREIRA, D.; FLORES, M. A.; NIKLASSON, L. Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 41, n. 7, p. 1008-1032, 2016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>
- RAWLUSYK, P. E. Assessment in higher education and student learning. **Journal of Instructional Pedagogies**, v. 21, p. 1-24, 2018. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194243.pdf>. Acceso el: 11 may. 2021.
- RÍOS MUÑOZ, D.; HERRERA ARAYA, D. La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>
- RÍOS-MUÑOZ, D.; HERRERA-ARAYA, D. Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática e integral del estudiante. **Revista Electrónica Educare**, v. 25, n. 3, p. 1-15, 2021a. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>
- RÍOS-MUÑOZ, D.; HERRERA-ARAYA, D. Evaluación para el aprendizaje en educación superior: desafíos e implicancias para la formación de profesores. 2021b (inédito).
- RUIZ-PRIMO, M. A.; BROOKHART, S. **Using feedback to improve learning**. New York: Routledge, 2018.
- RYAN, T.; HENDERSON, M. Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 43, n. 6, p. 880-892, 2018. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119-144, 1989. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- SANAHUJA RIBÉS, A. S.; SANCHEZ-TARAZAGA VICENTE, L. S. T. La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, n. 2, p. 95-116, 2018. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- SIMONS, H. **El estudio de caso: teoría y práctica**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- SOKHANVAR, Z.; SALEHI, K.; SOKHANVAR, F. Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. **Studies in Educational Evaluation**, v. 70, p. 101030, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030>
- TAI, J.; AJJAWI, R.; BOUD, D.; DAWSON, P.; PANADERO, E. Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. **Higher Education**, v. 76, p. 467-481, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- TARAS, M. Student self-assessment: Processes and consequences. **Teaching in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 199-209, 2010. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- TATTO, M. T. Comparative research on teachers and teacher education: global perspectives to inform UNESCO's SDG 4 agenda. **Oxford Review of Education**, v. 47, n. 1, p. 25-44, 2021. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842183>
- TOBÓN, S. **Los proyectos formativos: Transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento**. México D.F.: Instituto CIFE, 2013.
- VAILLANT, D. E. Formación inicial del profesorado de educación secundaria en américa latina-dilemas y desafíos. **Profesorado**, v. 23, n. 3, p. 35-52, 2019. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- VILLARROEL, V.; BRUNA, D. ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. **Calidad en la Educación**, n. 50, p. 492-509, 2019. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- WINSTONE, N.; BOUD, D. Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. **Higher Education Research & Development**, v. 38, n. 2, p. 411-425, 2019. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532985>
- WINSTONE, N. E.; NASH, R. A.; PARKER, M.; ROWNTREE, J. Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. **Educational Psychologist**, v. 52, n. 1, p. 17-37, 2017. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- WISNIEWSKI, B.; ZIERER, K.; HATTIE, J. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. **Frontiers in Psychology**, v. 10, art. 3087, 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- XU, Y.; CARLESS, D. 'Only true friends could be cruelly honest': cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 42, n. 7, p. 1082-1094, 2017. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1226759>
- YAN, Z. Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 224-238, 2020. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- YAN, Z.; BROWN, G. T. L. A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 42, n. 8, p. 1247-1262, 2017. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>

YAN, Z.; BROWN, G. T.; LEE, J. C. K.; QIU, X.-L. Student self-assessment: Why do they do it? **Educational Psychology**, v. 40, n. 4, p. 509-532, 2019. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>

YAN, Z.; LI, Z.; PANADERO, E.; YANG, M.; YANG, L.; LAO, H. A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 28, n. 3, p. 228-260, 2021. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

YANG, M.; CARLESS, D. The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 3, p. 285-297, 2013. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>

ZUNDERT, M.; SLUIJSMANS, D.; MERRIËNBOER, J. Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. **Learning and Instruction**, v. 20, n. 4, p. 270-279, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>

SOBRE LOS AUTORES

DANIEL RÍOS MUÑOZ es doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesor de la Universidad de Santiago de Chile (Chile).

Correo electrónico: daniel.rios@usach.cl

DAVID HERRERA ARAYA es doctor en Educación por las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales (Chile). Profesor de la Universidad de Santiago de Chile (Chile).

Correo electrónico: david.herrera@usach.cl

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que representen un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiación: Proyecto PID-USACH009-2019 “Innovación de evaluación auténtica orientada a la retroalimentación efectiva sobre los aprendizajes a través de la autoevaluación, coevaluación y la evaluación entre pares” (2020–2021). Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación (USACH).

Contribuciones de los autores: Conceptualización, Análisis formal, Metodología, Software, Visualización, Escrita — Primera Redacción, Escrita — Revisión y Edición: Herrera Araya, D. Consultoría de datos, Investigación: Ríos Muñoz, D.; Herrera Araya, D. Obtención de financiamiento, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Validación: Ríos Muñoz, D.

Recibido el 19 de junio de 2021
Aprobado el 7 de diciembre de 2022

