

RECIBIDO: 14 DE MAYO DE 2026. REVISADO: 26 DE JUNIO DE 2026. ACEPTADO: 30 DE JUNIO DE 2026.

ESTRATEGIA REFLEXIVA SOBRE EVALUACIÓN PARA ENRIQUECER LA FORMACIÓN DOCENTE EN PSICOLOGÍA

*REFLECTIVE ASSESSMENT STRATEGY FOR
PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING*

Dra. Elsa Guadalupe López Morales

Doctorado en educación, Facultad de Estudios Superiores
Iztacala, UNAM

elsa.lopez@iztacala.unam.mx

ORCID: 0000-0002-0130-6787

Dra. Ana Elena Del Bosque Fuentes

Doctorado en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores
Iztacala, UNAM

elena.delbosque@iztacala.unam.mx

ORCID: 0000-0003-2170-3656

RESUMEN

La evaluación es uno de los procesos importantes en la actividad docente, permite la toma de decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se requiere una formación y actualización que favorezca la reflexión docente sobre la forma en que llevan a cabo la evaluación. El objetivo del presente trabajo fue analizar las aportaciones de tres conversatorios al pensamiento de seis docentes de psicología para reflexionar sobre las mejoras al proceso de evaluación del aprendizaje en sus tres momentos. Los datos se analizaron con los ejes que propone Van Manen sobre el proceso reflexivo; los resultados muestran que la reflexión práctica fue la que mayor incidencia tuvo en los docentes, seguida de la técnica y al final, la crítica. Estos hallazgos refieren que la reflexión que lograron los docentes transita hacia niveles más complejos en torno a la evaluación al buscar estrategias que mejoren los procesos educativos.

Palabras clave: Formación docente; Curriculum, Psicología; Reflexión; Evaluación.

ABSTRACT

Assessment is a crucial process in teaching, as it enables decision-making to improve both teaching and learning. Therefore, training and professional development that allows teachers to reflect on how they conduct assessments is essential. In this sense, the objective of this qualitative exploratory study is to analyze the contributions of three discussion groups to the thinking of six Psychology teachers regarding improvements to the learning assessment process at its three stages: diagnostic, formative, and summative. The data were analyzed using Van Manen's framework for reflective processes. The results show that practical reflection had the greatest impact on the teachers, followed by technical reflection, and finally, critical reflection. These findings suggest that the teachers' reflection is progressing toward more complex levels concerning assessment and the search for strategies to improve educational processes.

Keywords: Teacher training; Curriculum; Psychology; Reflection; Evaluation.

INTRODUCCIÓN



La evaluación del aprendizaje es un pilar de cualquier currículum, porque en este importante proceso se basa la toma de decisiones sobre otros elementos que se pueden mejorar. Existe un campo muy amplio referente al estudio de la evaluación como aquel componente que retroalimenta a un plan de estudios, en donde la evaluación formativa es el desarrollo más valioso en los últimos tiempos.

En este sentido, la evaluación formativa es un objetivo por alcanzar a través de la formación docente, de la investigación educativa y de identificar cómo aplicarla en el aula. A nivel superior, esto es consistente con la profesionalización que pueden obtener los docentes cuando aprenden sobre evaluación para el aprendizaje, sus técnicas, instrumentos y los porqués de utilizarla en la formación de futuros profesionales.

Ya en 2013, Felipe González Rizo consideraba las dificultades de generar un enfoque evaluativo que fomentara la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Martínez, 2013). En esos años se planteaba a nivel teórico que cuando alguien reflexiona sobre sus avances, puede identificar sus dificultades y valorar la calidad de su trabajo, así como desarrollar habilidades de autorregulación y metacognición para asumir mayor responsabilidad sobre su aprendizaje y fortalecer su capacidad para aprender de manera independiente a lo largo de la vida. Por eso, la evaluación formativa no solo contribuye a mejorar el rendimiento académico, sino que también favorece el desarrollo integral de los estudiantes al convertirlos en aprendices más reflexivos, autónomos y comprometidos.

Actualmente, la evaluación formativa se encuentra posicionada en todos los niveles escolares y los

docentes abordan de manera crítica sobre sus ventajas y dificultades para aplicarla (Cruzado, 2022). La evaluación de este tipo mantiene su esencia mediadora, constructiva y tendiente a favorecer la toma de decisiones sobre acciones posibles en el desempeño docente y se torna también en un proceso de comunicación sistemático y susceptible de aprenderse por parte de éstos. Por esta razón importante indagar nuevos aspectos de su relevancia dentro del currículum y cómo influye su desconocimiento en el aprovechamiento escolar.

Autores como Mayorga-Fernández, Sepúlveda-Ruiz y Ruiz-García (2022) señalan que aquel docente que conoce y aplica la evaluación formativa tiene una clara definición de lo que implica, una práctica consistente con el permitir que el alumno arribe a su propio aprendizaje, es decir, una metodología de evaluación que sigue a un plan establecido y unos instrumentos precisos para desarrollar en un período de tiempo la capacidad de evaluar un proceso, una autoevaluación y una evaluación compartida con los estudiantes. Cabe mencionar la importancia de que el docente tenga la disposición de dar guía, seguimiento y retroalimentación a las actividades de aprendizaje y en general a lo realizado en el marco del proceso de enseñanza.

A pesar de que existe evidencia sobre el gran poder de la evaluación formativa, Martínez-Rizo y Mercado (2015) señalan que no basta con que el docente declare que la aplica, es necesario investigar sobre las prácticas evaluativas reales y, además, porque estudiar la forma de evaluar implicaría revisar también su pensamiento y su práctica docente. Por esta razón cabe preguntarse ¿Qué aporta un espacio reflexivo a docentes de psicología para mejorar el proceso de evaluación? ¿Cómo cambia el pensamiento de los docentes que aprenden nuevas formas de evaluar en la carrera de psicología?

MARCO TEÓRICO

En cuanto al nivel superior, abundan evidencias sobre el papel del docente en la función de enseñante, pero sobre todo como evaluador, al lograr un gran protagonismo en la evaluación que también se refleja en el currículum académico, en la imagen institucional y en la educación en general (Pérez, 2023).

Por otra parte, la habilidad para reflexionar sobre el propio desempeño docente se encuentra en la literatura al destacar distintas dimensiones sobre la posibilidad de ser responsable de las acciones que se aplican al proceso de evaluar, tratándose de habilidades complejas y que se realizan al inicio, durante y al final del ciclo de enseñanza en un ciclo regular, ya sea en la modalidad presencial, en línea o a distancia. Esta habilidad de acuerdo con Velasco (2024) “debe tener como propósito fundamental la comprensión y la mejora del profesional. Este atributo deseable constituye una relación dialógica entre teoría y práctica, donde ambas se complementan, se validan mutuamente y se corrigen en un proceso continuo de reflexión intencional” (P. 2).

Para ser un docente que reflexiona sobre su práctica y sobre sus acciones en el proceso de evaluación, se recurre a los supuestos de Van Manen que contribuyen a la teoría del pensamiento reflexivo de Schon (Orakci, 2021), en donde se clasifica el tipo de reflexión que ocurre durante las actividades docentes. Estas son: Reflexionar en la práctica, reflexionar sobre la práctica y reflexionar para la práctica. Para fines del presente estudio se tomaron en cuenta tres ejes que permiten recuperar las experiencias docentes en torno a la evaluación que efectivamente aplican y que conceptualmente indican lo que hace el docente cuando reflexiona sobre el éxito o fracaso de las técnicas que utiliza, cuando reflexiona sobre los cambios que puede realizar al momento en que tiene dificultades en lo que realiza al exhibir ahí la experiencia obtenida previamente y cuando reflexiona en un modo crítico en donde no solo cuestiona el por qué hubo fallas y

como mejorarlas sino que avanza en un análisis del contexto que rodea a los fenómenos del aula.

Varios autores han planteado que el desarrollo de la reflexión docente sobre la enseñanza y la evaluación puede ocurrir a través de un proceso sociocognitivo que se impulse de manera intencional (Tagle, 2011; Candela-Rodríguez, 2023) donde se puede apreciar no solo la implementación de técnicas evaluativas sino la interpretación de alternativas que mejoren el desempeño a través de nuevas acciones.

Con estos antecedentes, el interés del presente trabajo fue analizar las aportaciones de tres conversatorios al pensamiento de docentes de psicología para reflexionar sobre las mejoras al proceso de evaluación del aprendizaje.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio, de corte cualitativo para obtener conocimiento sobre los cambios que ocurren en las estrategias de evaluación a partir de la reflexión como dispositivo principal. De acuerdo con Tovar, Trujillo, Gutiérrez y Villanueva (2026) el diseño cualitativo:

se caracteriza por su flexibilidad ante los retos que surgieron en el desarrollo del estudio...implica una planificación general que evoluciona, así como formatos narrativos distintos a los tradicionales, que incluyen relatos extensos y cuidadosamente justificados con evidencia empírica, mediante la incorporación de citas y voces de los participantes (P. 558-559).

Con base a estas características se eligió el tipo conversacional para acercarse a la subjetividad del docente que ha tenido experiencias significativas en el tiempo y proceso de la evaluación educativa.

MUESTRA

Seis docentes de psicología integrantes de distintos enfoques teóricos, que accedieron voluntariamente a participar en tres sesiones de conversatorio a lo largo del semestre 2025-2. La mayoría de estos docentes asistieron a un curso de profesionalización institucional que tomó en cuenta el aprendizaje de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de tipo formativo, así como estrategias de retroalimentación.

INSTRUMENTOS

Se utilizó un documento en Google drive que permitió el trabajo colaborativo durante el tiempo que se realizaron los tres conversatorios, uno en el período de evaluación diagnóstica, otro en la etapa intermedia del semestre o evaluación formativa y al final del mismo el de evaluación sumativa. Los elementos discursivos que se trabajaron en los conversatorios y que los docentes plasmaron en el documento incluyeron:

- ¿Qué hacemos para llevar a cabo la evaluación formativa?
- ¿Hay diferencia en cómo se llevaba a cabo la evaluación formativa antes y ahora?
- Si es así, ¿qué ha cambiado, que mantengo y por qué?
- ¿He incorporado algún instrumento o técnica?
- ¿Cuál y por qué?
- ¿Qué beneficios presentan en este momento de la evaluación?
- ¿Qué logros se alcanzaron con esa forma de evaluación?
- ¿Qué limitantes se presentan en este momento de evaluación?
- ¿Qué limitantes se presentaron en este momento de evaluación?
- ¿Qué puedo hacer para concluir esta etapa de evaluación?
- ¿Qué cambios puedo hacer a futuro?
- ¿Qué puedo recomendar a otros profesores?

Las respuestas a estas preguntas se aglutinaron para proceder a su análisis, al establecer aquellas categorías propuestas para el estudio acordes a la tipología de Van Manen. La elección de las preguntas que se estudiaron partió del análisis de la literatura sobre evaluación,

evaluación formativa, retroalimentación y pensamiento docente, dicha fase de documentación apoyó para alinear los pares pregunta-respuesta que se consideró pertinente procesar en la fase de análisis de resultados.

PROCEDIMIENTO

De acuerdo con Santamaría (2022), el conversatorio entre docentes y alumnos o entre docentes ofrece un espacio donde la estrategia discursiva llamada par pregunta respuesta expone a través del diálogo la evidencia de una praxis conversacional, la cual resulta muy valiosa porque atenúa las relaciones de poder dentro del aula e incorpora al docente a un trabajo reflexivo, interactivo y cara a cara, lo cual beneficia al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El hecho de conversar puede considerarse como un proceso para el fomento de la reflexión (Ayala, 2008) lo que permite al investigador el análisis descriptivo y profundo de la experiencia docente. Debido a estas ventajas, se incorporó como estrategia para conversar con los docentes y entre ellos en torno a cómo pusieron en acción lo aprendido y su reflexión a partir del curso de evaluación dialógica.

Una vez que los docentes llenaron el documento correspondiente se reunieron con las investigadoras y los demás profesores para realizar un conversatorio con una duración de dos horas. Las sesiones fueron videograbadas con el fin de realizar la transcripción de los diálogos e integrar esta información al análisis del documento de trabajo en el drive y proceder a triangular el contenido de las transcripciones y cumplir con el criterio de validez al buscar el consenso entre las investigadoras sobre los datos y su interpretación.

Con base en los pares pregunta - respuesta que se presentaron durante los conversatorios, se establecieron categorías que permitieron identificar el tipo de reflexión que suscitó en los docentes el haber puesto en acción nuevas estrategias e instrumentos de evaluación formativa, en este sentido, la codificación

partió de la clasificación de las respuestas de manera deductiva a partir de relacionarlas con las categorías creadas a priori con base los tres ejes de pensamiento reflexivo que propone Van Manen y que son:

- Reflexión técnica. - Cuando el participante se refiere a instrumentos, métodos, planificación o procedimientos de evaluación.
- Reflexión práctica. - Cuando se refiere a descripción de acciones en contexto, interacción pedagógica y toma de decisiones en la práctica.
- Reflexión crítica. - Cuando se emiten cuestionamientos, valoración, identificación de limitaciones o propuestas de mejora.

Las investigadoras revisaron y seleccionaron, tras un proceso descriptivo, analítico y de síntesis interpretativa, de acuerdo con el proceso sugerido por Viramontes (2024) a partir de las transcripciones, aquellos fragmentos discursivos obtenidos de las sesiones realizadas con los docentes que ilustran claramente el tipo de reflexión que siguieron y que se pudieron unificar de forma representativa para cada uno de los ejes de análisis. Esta etapa permitió a las autoras posicionarse sobre los datos obtenidos, se procedió a reducir la información de acuerdo con lo descrito por Barraza (2023) sobre la segmentación, codificación y agrupación de fragmentos para el trabajo con las unidades de análisis a integrar con las categorías que ya estaban establecidas.

RESULTADOS

A partir del análisis de los segmentos discursivos, se calcularon matrices de saturación de frecuencias por cada participante en el vaciado de respuestas que se estudiaron a profundidad, al tomar en cuenta si el fragmento discursivo refería una reflexión técnica, práctica o crítica (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de saturación por participante.

Docente	Técnica	Práctica	Crítica	Total
1	9	12	7	28
2	12	14	9	35
3	11	13	8	32
4	8	11	6	25
5	13	15	9	37
6	9	10	7	26
Total	62	75	46	183

Fuente: Elaboración propia a partir de la frecuencia de códigos presentes por categoría.

En esta tabla se observa que la reflexión práctica es más significativa porque es la más referida en la conversación del docente, seguida de la técnica y finalmente de la crítica. Entre las respuestas que dieron y que se orientan a la reflexión práctica, se observa de manera importante que mencionan a la acción docente en el contexto de la práctica supervisada, así como también reflexionan en la evaluación como un proceso dialógico.

En cuanto a la reflexión técnica, sus respuestas aluden al uso explícito del instrumento evaluativo, justifican su elección y planifican el momento de obtener las evidencias de aprendizaje para ser evaluadas, ya sea en la evaluación diagnóstica, en la formativa o incluso en la sumativa.

Por otro lado, las respuestas que refieren a la reflexión crítica se centran en el reconocimiento de las limitaciones estructurales, el considerar la diversidad del grupo al momento de evaluar, así como también se observa una autocrítica orientada a la mejora.

En la Tabla 2 se muestran algunos de los fragmentos más significativos de las respuestas que dieron los participantes y que ilustran la recurrencia de los códigos analizados que se relacionan con el tipo de reflexión que hicieron.

Tabla 2. Ejemplos de citas sobre las categorías estudiadas.

Cita textual	Código(s)	Categoría	Memo analítico
"Incorporé lista de cotejo para autoevaluación y coevaluación"	TEC	Técnica	Uso explícito de instrumento evaluativo
"Las rúbricas me permiten darle un enfoque más objetivo"	TEC, CRI	Técnica / Crítica	Justificación del uso de instrumentos
"Programamos conjuntamente cuándo recoger evidencias de aprendizaje"	TEC, PRA	Técnica / Práctica	Articulación entre planificación y acción
"Observación y retroalimentación inmediata"	PRA	Práctica	Acción docente directa en contexto
"Conversar con los estudiantes sobre los avances que tienen"	PRA	Práctica	Evaluación como proceso dialógico
"Trato de adaptarme al grupo"	PRA, CRI	Práctica / Crítica	Conciencia de diversidad en el aula
"El tiempo es una limitante"	CRI	Crítica	Reconocimiento de limitación estructural
"Antes me enfocaba solo en productos, ahora también en el proceso"	CRI, PRA	Crítica / Práctica	Cambio de paradigma evaluativo
"No aceptaron el diálogo como tal"	CRI	Crítica	Identificación de tensión pedagógica
"Necesito sistematizar más las estrategias"	CRI, TEC	Crítica / Técnica	Autocrítica orientada a mejora
"Las preguntas guía ayudan a ser conscientes de áreas de mejora"	TEC, PRA, CRI	Integrada	Alta densidad reflexiva

Fuente: Elaboración propia, TEC (Reflexión Técnica), PRA (Reflexión Práctica), CRI (Reflexión Crítica).

De acuerdo con los fragmentos que aluden al tipo de reflexión que hacen los docentes, se observa que en algunos de estos pueden combinarse dos y hasta los tres tipos reflexivos, por ejemplo, en el segmento: “*Programamos conjuntamente cuándo recoger evidencias de aprendizaje*”, se observa que hay una articulación entre la planeación (*Programamos conjuntamente cuándo*), referente a una reflexión práctica (descripción de acciones en contexto, interacción pedagógica y toma de decisiones en la práctica), y la acción (*recoger evidencias de aprendizaje*), que refiere una reflexión técnica (instrumentos, métodos, planificación o procedimientos de evaluación).

Un elemento que puede relacionarse con el tipo de reflexión que prevalece de manera más significativa en el discurso de los docentes, es que los seis participantes consiguen evaluar la práctica docente que llevan a cabo sus estudiantes, además de que en el curso de profesionalización que ellos tomaron se abordó la importancia de apropiarse y utilizar métodos, técnicas e instrumentos de evaluación de tipo formativo, algo que se refleja en las respuestas que dieron en los conversatorios, así como el papel fundamental que tiene la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación refieren cierto cambio en el planteamiento de Candela-Rodríguez (2023), a partir de lo propuesto por Van Manen, en el que se establece que la investigación sobre la práctica reflexiva en los docentes permite identificar el desarrollo de ésta, la cual comienza por una reflexión técnica, seguida de la reflexión de la práctica y al finalizar con la crítica. En la investigación que se reporta, los profesores participantes priorizaron la reflexión práctica, seguida de la técnica y, al igual que el planteamiento del autor, finalmente, se presenta la reflexión crítica.

En contraste, la reflexión crítica, aunque presente, muestra una menor densidad, lo que indica un nivel emergente de problematización de la práctica.

Este hallazgo permite inferir que los docentes se encuentran en un proceso de transición hacia niveles más complejos de reflexividad profesional en torno al proceso de evaluación, lo cual confirma lo planteado por Tagle (2011) y Candela-Rodríguez (2023) sobre la necesidad de realizar acciones intencionales para fomentar la reflexión docente.

Lo anterior puede hacer explícita una cultura de evaluación que tiende a ser muy automatizada y centrada en la verticalidad de los docentes que son quienes establecen la forma de evaluar, al incluir técnicas e instrumentos tradicionales para ello, sin tomar en cuenta al estudiantado, ni considerar un tiempo para reflexionar la posibilidad de hacer ajustes en sus estrategias que permitan mejorar los procesos evaluativos y, por ende, los procesos educativos. De esta forma los hallazgos coinciden con lo planteado por Mayorga-Fernández, Sepúlveda-Ruiz y Ruiz-García (2022) cuando señalan que si el docente que conoce y aplica la evaluación formativa y además reflexiona sobre el actuar práctico facilita al alumno formar parte de una metodología de evaluación y de aprendizaje autónomo.

El análisis de los resultados permite considerar la importancia que tiene el abrir espacios de reflexión sobre los procesos evaluativos que llevan a cabo los docentes, en este caso a través de los conversatorios. Al coincidir con Santamaría (2022), esta modalidad de conversación trajo a la interpretación un conjunto de prácticas en torno a la evaluación a las que de otro modo no sería posible acceder. En esta forma, se hace necesario trabajar en un cambio de paradigma sobre la evaluación, las prácticas más que las técnicas y la crítica que puede emerger, de tal manera que no se centre solamente en una actividad a cubrir para asentar una calificación, sino que se identifiquen áreas de oportunidad para trabajar en ellas, con la posibilidad de que esta evaluación tenga un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de que la estrategia del conversatorio demostró su utilidad para promover e instaurar un proceso reflexivo en los participantes, no debe soslayarse lo que advertía Martínez-Rizo y Mercado (2015) en cuanto a que no basta con lo declarado por el docente, sino que se debe profundizar en el estudio de las acciones evaluativas de tipo formativo

y la manera de que el docente las asuma como parte de un proceso que lo conduzca a un espacio crítico dentro de la función que realiza en las aulas.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados no solo se identificaron los tres tipos de pensamiento docente que propone Van Manen, sino que también se pudieron establecer algunos indicadores de la evidencia del tipo de reflexión que emergió en los participantes, estos son: *Indicadores de reflexión técnica*: uso de instrumentos (rúbricas, listas, diarios, FODA) sistematización, criterios de evaluación, planificación. *Indicadores de reflexión práctica*: retroalimentación, observación en aula, diálogo con estudiantes, adaptación al grupo. *Indicadores de reflexión crítica*: identificación de problemas, autocrítica, cambios futuros, tensiones (tiempo, organización). Esto es muy importante para reorientar la formación docente dentro de la carrera.

Debido a que los datos evidencian una alta recurrencia de la reflexión práctica y técnica en el pensamiento docente, se sugiere que prevalece una orientación hacia la acción

pedagógica situada y el uso sistemático de instrumentos de evaluación mayormente diversificados y tendientes a producir retroalimentación y metacognición, no obstante, se propone considerar acciones profesionalizantes que conduzcan hacia el pensamiento crítico docente en particular sobre el tema de la evaluación formativa.

A partir de lo anterior, es importante considerar que investigaciones como esta que se reporta, permiten, por un lado determinar la importancia que tienen los cursos que aborden temas actuales de evaluación educativa, de tal manera que los docentes incorporen estrategias que favorezcan el aprendizaje, pero también la reflexión sobre la forma en que realizan la evaluación de los aprendizajes que logran sus estudiantes; por otro lado, es necesario abrir líneas de investigación relacionadas que favorezcan la posibilidad de identificar el tipo de reflexión que se genera en los docentes al considerar diferentes factores, por ejemplo, las concepciones en torno a la evaluación, los cursos que imparten, sea teóricos o prácticos, la antigüedad docente, entre otros.

Finalmente, cabe mencionar la aportación del conversatorio como estrategia dialógica que fomenta el análisis, la retroalimentación y el compromiso docente para mejorar el proceso de evaluación en la carrera de psicología.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala Carabayo, R., (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Barraza Macías, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa una perspectiva interpretativa*. UPD. <https://editorialupd.mx/index.php/libros/catalog/book/7>
- Candela-Rodríguez, B. F. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 339-354. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>
- Cruzado, S. J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n2.a991>
- Martínez, R. F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>
- Martínez-Rizo, F., & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15532949002>
- Mayorga-Fernández, M. J., Sepúlveda-Ruiz, M. P. & García-Vila, E. (2023). La evaluación formativa: una actividad clave para tutorizar, acompañar y personalizar el proceso de aprendizaje. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(1), 80-97. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Orakci, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-149. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88>
- Pérez, L. E. (2023). Pertinencia, calidad e innovación en la educación superior. *InterSedes*, 24(49), 255-275. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v24n49/2215-2458-is-24-49-255.pdf>
- Santamaría, M. D. M. (2022). El conversatorio: una práctica que se construye desde la interacción. *LETRAS*, 62(100), 137-172. <https://doi.org/10.56219/letras.v62i100.1417>
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>
- Tovar, C. S. E., Trujillo, T. L. E., Gutiérrez, E. O. & Villanueva, J. V. R. (2026). Problematicar para investigar en la formación docente. *Ibero Ciencias Revista Científica y Académica*, 5(2), 551-574. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n2.a991>
- Velasco-Arboleda, J. A. (2024). ¿Hacia una práctica profesional reflexiva? Cuatro estrategias para la educación superior. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 9-29. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024002>
- Viramontes, A. E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074