

LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE APRENDER A APRENDER: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN CON DOCENTES UNIVERSITARIOS

THE SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE OF LEARNING TO LEARN: ANALYSIS OF ASSESSMENT PRACTICES WITH UNIVERSITY TEACHERS

Enviado: 16/07/2025

Aceptado: 02/10/2025

*Hugo Armando Brito Rivera*¹

*Daniela Torti*²

*Rossana Pia Laccone*³

RESUMEN

El estudio discute la noción de AaA encuadrada como una competencia culturalmente formada. Se explora la relación entre las prácticas de evaluación realizadas por docentes universitarios y el desarrollo de AaA, considerando el sentido de la educación y los significados docentes como aspectos esenciales en su formación. Se presentan los resultados de una entrevista cualitativa realizada con 12 profesores adscritos a distintos campos disciplinares. El análisis da cuenta de categorías temáticas que engloban 72 prácticas de evaluación y cuatro aspectos clave de la evaluación: momento, agente, funciones y rol del estudiantado. Los datos señalan la necesidad de renovar la cultura evaluativa universitaria a fin de promover capacidades de aprendizaje permanente, útiles para la trayectoria personal y profesional del estudiantado.

Palabras clave: Aprender a aprender, evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje, competencias transversales, profesorado universitario.

ABSTRACT

The study discusses the notion of Learning to Learn (L2L) framed as a culturally formed competence. It explores the relationship between the assessment practices carried out by university teachers and the development of L2L, considering the meaning of

¹ (hugoarmando.britoivera@izt.uam.mx), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-5980>

² (daniela.torti@invalsi.it), INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7562-8113>

³ (rossana.laccone@unint.eu), Università degli Studi Internazionali di Roma, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-6100-3470>

La contribución de Rossana Pia Laccone deriva de las actividades desarrolladas durante su estancia de investigación en la UAM-I durante octubre-noviembre del 2024.

education and teaching meanings as essential aspects of their formation. The results of a qualitative interview involving 12 professors from different disciplinary fields are presented. The analysis reveals thematic categories that encompass 72 assessment practices and four key aspects of assessment: timing, agent, functions, and role of students. The data point to the need to renew the university assessment culture to promote lifelong learning skills that are useful for students' personal and professional trajectories.

Keywords: Learning to learn, assessment for learning, assessment as learning, cross-cutting competencies, university professors.

INTRODUCCIÓN

Aprender a Aprender (AaA) es un constructo de carácter multidisciplinar que ha permanecido vigente en el debate educativo durante las últimas cinco décadas (Ajello y Torti, 2019). Desde una perspectiva global (OECD, 2009, 2012; Comisión Europea, 2007, 2018), se reconoce como una competencia esencial para formar a las nuevas generaciones en la gestión de volúmenes crecientes de información y en la construcción activa del conocimiento, así como en el desarrollo de capacidades para el aprendizaje autónomo y el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo frente a los acelerados cambios tecnológicos. Entre estos desafíos, se incluyen aquellos derivados del uso de la inteligencia artificial en contextos educativos y profesionales (Chichekian y Benteux, 2022).

AaA puede ser considerado como la competencia más antigua de los sistemas escolares y ha sido conceptualizado de diversas formas a lo largo de su evolución histórica (Delors, 1997; Ajello, 2021). Así, por ejemplo, Hautamäki y Kupiainen (2014) lo definen como la "habilidad y voluntad para adaptarse a nuevas tareas, o como el dominio adaptativo y voluntario de la acción del aprendizaje" (traducción de los autores) (p. 172), mientras que Marcuccio lo describe como "la habilidad autodirigida para identificar, elaborar y utilizar modalidades subjetivamente originales, a fin de afrontar una tarea de aprendizaje a partir de la constatación, en una situación específica, de la ineficacia de las modalidades acostumbradas de aprendizaje" (traducción de los autores) (2016, p. 116).

Más recientemente, Kleimola y Leppisaari (2022, p. 13) definen el AaA en términos de “alfabetización del aprendizaje” (*learning literacy*), entendida como la capacidad para aprender, monitorear y controlar el propio proceso de aprendizaje. Otros autores subrayan la complejidad del constructo, considerándolo una híper-competencia que involucra un amplio conjunto de componentes y dominios cognitivos, metacognitivos, socioafectivos y motivacionales (Caena y Stringher, 2020). En perspectiva evolutiva, el AaA ha sido abordado mediante un extenso *corpus* conceptual, que incluye nociones afines como el aprendizaje autorregulado y la metacognición, así como el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje autónomo (Deakin Crick, Stringher y Ren, 2014). Un punto común en los estudios internacionales sobre el AaA es el reconocimiento de su carácter complejo, polisémico y “no concluyente” (García *et al.*, 2025).

En la educación superior, AaA ha sido reconocido por su relevancia para preparar a las nuevas generaciones para enfrentar desafíos asociados a escenarios de incertidumbre y rápida transformación tecnológica y social (Gargallo y Pérez, 2021). Diversas instituciones de educación superior destacan la importancia de dotar al estudiantado con habilidades útiles para el desempeño profesional y el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (UAM-I, 2022; Villaseñor, 2024), reconociendo al AaA como un recurso fundamental para fomentar la autonomía del estudiantado, mejorar su rendimiento académico y reducir los índices de abandono.

Estudios internacionales sobre AaA en contextos universitarios evidencian un panorama que puede dividirse en cuatro conjuntos, reconstruidos a partir del trabajo de Stringher (2024) y Stringher y Laccone (2024): (1) modelos teóricos y discusiones que resaltan la relevancia del AaA como competencia clave del siglo XXI (Mannion y Mercer, 2016; Gargallo *et al.*, 2020); (2) desarrollo de instrumentos estandarizados para su medición en estudiantes universitarios y docentes, como el Cuestionario de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender en Estudiantes Universitarios (CECAPEU) (Gargallo *et al.*, 2021) y el Cuestionario Aprender a Aprender (CAA) para evaluar esta competencia en profesores universitarios (Iñurrategi *et al.*, 2021); (3) intervenciones centradas en el fomento de componentes vinculados con AaA, tales como la gestión del tiempo o la autorregulación (Mannion, 2021); y (4) estudios enfocados en el análisis de

la percepción sobre el AaA y sus componentes asociados en estudiantes y docentes (Cebrián *et al.*, 2024; García, 2025).

De acuerdo con Stringher (2024), es posible distinguir dos perspectivas predominantes en los estudios que abordan el AaA en contextos de educación superior: el enfoque anglosajón, centrado en comprender las dificultades individuales del estudiantado (Mannion y Mercer, 2016), y el enfoque europeo, orientado a promover una formación holística y transformadora del alumnado universitario (Seguí y Galiana, 2023).

Otros estudios resaltan la importancia de una planificación pedagógica intencional y coherente para su desarrollo, así como el uso de tecnologías emergentes –como el “análisis del aprendizaje” (*learning analytics*)– para potenciar la metacognición y la autorreflexión. No obstante, las aplicaciones en este ámbito aún son incipientes (Kleimola y Leppisaari, 2022).

Paralelamente, comienzan a explorarse iniciativas basadas en inteligencia artificial, orientadas a fortalecer la autorregulación del estudiantado mediante el análisis de datos digitales y el diseño de intervenciones personalizadas (Hilpert *et al.*, 2023).

En contextos latinoamericanos (Stringher *et al.*, 2019), AaA ha sido reconocido como un aspecto estratégico en la formación superior, útil para fomentar la autonomía, el aprendizaje permanente y la capacidad de adaptación del estudiantado en universidades de Argentina, Cuba, Colombia y México (Morchio, 2013; Núñez *et al.*, 2017; Patarroyo y Navarro, 2017; UAM-I, 2022, respectivamente). Sin embargo, en términos generales, su aplicación pedagógica suele verse limitada por una conceptualización abstracta y poco operativa, como señala Fernández (2022). En este sentido, diversos estudios coinciden en señalar la escasa traducibilidad didáctica de los procesos centrados en el desarrollo del AaA en el aula, evidenciando cómo esta capacidad suele permanecer en un nivel retórico, sin concretarse en prácticas educativas específicas (Rubio y Jiménez, 2021; Escalante *et al.*, 2023).

Las dimensiones asociadas al AaA –como la reflexión metacognitiva, la motivación intrínseca y la gestión del tiempo o la autoevaluación– se mencionan con frecuencia, pero rara vez se integran en propuestas estructuradas, quedando su desarrollo, a menudo, relegado a la iniciativa individual del profesorado. Un aspecto ampliamente reconocido en dichos

estudios es el rol protagónico del profesorado en el desarrollo del AaA, así como la necesidad de diseñar e implementar procesos de formación docente que incluyan, entre otros aspectos, el diseño de actividades que favorezcan esta competencia, considerando estrategias de retroalimentación y evaluación formativa (Sáez *et al.*, 2022; Valencia, 2020).

Los estudios mencionados, tanto a nivel internacional como en perspectiva latinoamericana, representan dos grandes dimensiones mediante las cuales se ha abordado el AaA (Hautamäki y Kupiainen, 2014): investigaciones de énfasis cognitivo (e.g., razonamiento o comprensión) y estudios de connotación no cognitiva (e.g., habilidades socioemocionales y creencias asociadas con la personalidad y desarrollo personal) (Heckman *et al.*, 2006). En la mayoría de los casos, se identifican tradiciones de investigación centradas principalmente en el análisis de aspectos cognitivos (e.g., metacognición, gestión del tiempo, estrategias de estudio, etc.) (Sáez *et al.*, 2022) o estudios situados en la confluencia entre aspectos cognitivos y no cognitivos, como ocurre en el análisis de procesos de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios (Ruiz y Roncancio, 2023; Demuner *et al.*, 2023; Flores y López, 2022).

Si bien estas investigaciones coinciden en destacar la relevancia del AaA en la educación universitaria, para los fines del presente artículo no se han identificado trabajos que se posicionen teórica y metodológicamente desde una perspectiva sociocultural (Wells y Claxton, 2001; Brito *et al.*, 2024). En este sentido, no parece existir evidencia significativa de estudios sobre AaA en el nivel superior que vinculen la dimensión cognitiva y la no cognitiva desde un enfoque centrado en la *actividad escolar cotidiana* (Ligorio y Pontecorvo, 2010) y, consecuentemente, en el análisis de los sentidos y significados culturales que la orientan y constituyen. Consideramos tal perspectiva sociocultural como un área necesaria de investigación, dado que ésta representa el campo de estudios más reciente sobre AaA (Ajello, 2021).

La perspectiva sociocultural de AaA conlleva concebir esta competencia como un proceso de doble dimensión (Claxton, 2002; Brito *et al.*, 2024), que involucra tanto al individuo en su singularidad como a su participación en los grupos y contextos de aprendizaje a los que pertenece. Este último aspecto destaca la relevancia de la cultura de pertenencia en la

configuración del AaA (Bruner, 1996), en tanto competencia que se articula mediante prácticas de interacción mediadas por sentidos y significados culturalmente situados.

Siguiendo esta línea de reflexión, AaA puede concebirse como un recurso culturalmente formado (Rogoff, 2003; Sfard y Prusak, 2005; Hager y Halliday, 2006), donde adquieren relevancia las similitudes y diferencias que esta noción presenta en distintos escenarios. Así, por ejemplo, mientras en algunos ámbitos educativos puede privilegiarse el desarrollo de habilidades de razonamiento o memorización, en otros podría otorgarse mayor importancia al fomento de la confianza en sí mismo y autonomía del estudiantado (Gardner, 1983; Ajello y Torti, 2018).

Desde la perspectiva sociocultural, AaA puede conceptualizarse como una competencia arraigada en el *sentido general de la educación* (Bruner, 1996). Tal sentido involucra aspectos que cada son valorados y considerados como significativos en función de la cultura de pertenencia (Bruner, 1990).

En consecuencia, las decisiones didácticas del profesorado reflejan e incluyen valores culturales, pudiendo manifestar preferencia, a modo de ejemplo, por el desarrollo del pensamiento crítico sobre el fomento de la perseverancia, o viceversa (Cárdenas et al., 2024).

El enfoque sociocultural de AaA sostiene que el proceso educativo parte de la premisa de que la enseñanza escolar tiene el potencial para conducir, simultáneamente, tanto a la adquisición de núcleos de aprendizajes específicos, de naturaleza disciplinar, como al desarrollo de capacidades y habilidades útiles para generar otros tipos de aprendizajes (Ajello y Torti, 2019). Este planteamiento retoma la noción vygotskiana de disciplina formal y generatividad (Vygotsky, 1986) destacando el potencial de las asignaturas escolares para desarrollar competencias de aprendizaje transferibles a otros contextos, dentro y fuera del escenario escolar (Tuomi y Engeström, 2003).

En este sentido, por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas puede contribuir a generar habilidades de razonamiento lógico y deductivo, útiles para el aprendizaje a lo largo de la vida, más allá del campo disciplinar. Por tal capacidad generativa, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo del AaA, al tratarse de una competencia

potencialmente transferible a distintos contextos y situaciones, tanto a nivel personal como laboral.

En el presente artículo adoptamos la perspectiva sociocultural como un enfoque idóneo para explorar los sentidos y significados docentes, por considerarlos aspectos estrechamente vinculados con la formación de AaA en el entorno educativo, particularmente en relación con las prácticas de evaluación (Torti & Scrocca, 2021). Sostenemos que dicha formación, en el contexto universitario, está profundamente relacionada con las prácticas de evaluación llevadas a cabo por el profesorado, entendidas como actividades connotadas por significados culturalmente situados.

Las prácticas de evaluación representan un aspecto central de la actividad educativa (Scriven, 1967), pues a través de éstas, más allá de verificar aprendizajes disciplinares, es posible fomentar en los estudiantes un conocimiento más profundo de sí mismos, de sus estilos cognitivos y procesos de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de componentes del AaA, tales como la autorregulación o la autonomía (Fabbri, 2019; Stringher *et al.*, 2021).

Así, las prácticas de evaluación se consideran un recurso fundamental para el desarrollo de la competencia de AaA, particularmente en relación a la función *formativa* que la evaluación puede tener por medio de la participación activa y el uso constante de retroalimentación (Dylan, 2006).

Diversos estudios, a nivel nacional como internacional, han evidenciado que las modalidades de evaluación pueden influir de manera significativa en la experiencia del estudiantado universitario (Luna, 2019), particularmente en la adopción de determinados enfoques de estudio, la obtención de resultados y la calidad del aprendizaje adquirido (Zavala *et al.*, 2020; Moreno, 2009; Navarro & Rueda, 2009; Talanquer, 2015; Cañadas, 2020).

Dado que la formación en AaA requiere habilidades vinculadas con la autonomía, el pensamiento crítico y la reflexividad sobre el propio proceso de aprendizaje (Black *et al.*, 2006), las prácticas de evaluación asumen un rol clave para el desarrollo de competencias transversales (Boud, 2000; Galliani, 2011; Montalbetti, 2018; Andrade & Brookhart, 2020; Torti, 2021a) en la medida en que ofrecen posibilidades de retroalimentación, monitoreo y autorregulación para el estudiantado (Pastore, 2012; Grion & Toto, 2018).

A este respecto cabe señalar tres enfoques pedagógicos en torno a la evaluación; la perspectiva de la evaluación *del* aprendizaje (*assessment of learning*) y los paradigmas de la evaluación *para* el aprendizaje (*assessment for learning*) y *como* aprendizaje (*assessment as learning*) (Trinche-ro, 2023c).

La evaluación *del* aprendizaje alude a la idea tradicional de verificar el aprendizaje disciplinar (Dylan, 2006), mientras que la evaluación *para* el aprendizaje, o evaluación formativa (Trinche-ro, 2023a), destaca el proceso de retroalimentación como un recurso educativo de gran potencia, al ofrecer información que permite al estudiantado mejorar su desempeño cuando no se ha alcanzado un objetivo de aprendizaje (Silver *et al.*, 2013; Grion *et al.*, 2017; Yorke, 2003).

La retroalimentación puede concebirse como un proceso generador mediante el cual el estudiantado construye valoraciones y conocimientos relacionados con sus propias actividades, implicando una comprensión más significativa y profunda de los objetos de aprendizaje (Nicol, 2018).

Las prácticas de evaluación formativa cobran relevancia como recursos útiles para facilitar la progresiva independencia del estudiantado, adquiriendo “capacidades de monitoreo, evaluación y autorregulación de su propio aprendizaje, de modo que estén preparados para integrarse de forma positiva al ámbito profesional al concluir la licenciatura” (traducción de los autores) (Evans, 2013, p. 72).

Por su parte, la evaluación *como* aprendizaje (Earl, 2014), pone énfasis en el papel de la evaluación como mecanismo idóneo para activar procesos cognitivos. Por *activación cognitiva*, siguiendo a Trinche-ro (2018), se entiende la capacidad del alumnado para recuperar y emplear recursos cognitivos con el fin de dar significado a nueva información, en función de una determinada fase de aprendizaje. Los recursos cognitivos movili-zados en este proceso representan, a su vez, una vía para “la formulación de significados y un objeto de reorganización y transformación de los mis-mos” (traducción de los autores) (Trinche-ro, 2018, p. 42). En el contexto de los cambios contemporáneos en las instituciones de educación superior, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), ha in-corporado el AaA y, particularmente, el paradigma de la evaluación *para* el

aprendizaje como principio pedagógico del Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA) (UAM-I, 2022). Este modelo busca responder a los desafíos educativos actuales -como el estar preparado para enfrentar escenarios de incertidumbre y rápida transformación- promoviendo habilidades para el aprendizaje autónomo y autorregulado, así como el pensamiento crítico.

Para ello, plantea la necesidad de innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, destacando la centralidad que las prácticas de evaluación adquieren durante la formación universitaria. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo explorar la relación entre las prácticas de evaluación y el desarrollo de la competencia de AaA con docentes universitarios adscritos a la UAM-I, valorando en ello su estado actual. Dichas prácticas han sido encuadradas como un *médium* para comprender los aspectos culturalmente valorados por el profesorado participante, representando en sí mismas prácticas culturalmente situadas.

Desde el enfoque sociocultural, dichas prácticas resultan especialmente relevantes por su potencial para acceder a los sentidos y significados que el profesorado construye en torno a su actividad educativa, involucrando componentes asociados con la competencia de AaA.

METODOLOGÍA

Tipo de metodología

Se desarrolló una metodología cualitativa, *interpretativa* y *descriptiva* (Miles et al., 2014).

Objetivos

Identificar las prácticas de evaluación utilizadas por docentes adscritos a la UAM-I, con el objetivo específico de examinar su potencial contribución, implícita o explícita, al desarrollo de la competencia de AaA.

Instrumento

Se aplicó una entrevista semiestructurada diseñada para estudiar la competencia de AaA desde una perspectiva sociocultural (Torti *et al.*, 2021). La entrevista fue desarrollada originalmente como parte de un estudio internacional con docentes de educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria (Stringher, 2021; Brito *et al.*, 2020). Para su uso en el contexto universitario, se realizó un proceso de validación y adecuación, obteniendo un nivel satisfactorio para su aplicación con docentes del nivel de educación superior (Brito y Stringher, 2023).

Participantes y muestra

Participaron 12 docentes adscritos a la UAM-I, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo cualitativo por conveniencia (Silverman, 2024). Los criterios de inclusión fueron: 1) participación voluntaria mediante invitación; 2) interés en participar, y 3) contar con al menos cinco años de experiencia docente.

Las y los participantes enseñan a estudiantes de entre 18 y 24 años y pertenecen a diversas áreas disciplinares: 4 a la División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), 4 a la de Ciencias Básicas e Ingenierías (CBI) y 4 a la de Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS). La experiencia docente de los participantes varía entre 8 y 34 años, como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Datos de los participantes.

	Participante	Grado máximo de estudios	Experiencia docente	Licenciatura / Área donde enseña	División
P1	Saúl	Doctorado	8 años	Geografía Humana	CSH
P2	Frankreich	Doctorado	12 años	Geografía Humana	CSH
P3	Sandra	Doctorado	14 años	Psicología social	CSH
P4	Claudia	Doctorado	30 años	CELEX (enseñanza de lenguas extranjeras)	CSH

	Participante	Grado máximo de estudios	Experiencia docente	Licenciatura / Área donde enseña	División
P5	Gael	Doctorado	37 años	Química	CBI
P6	Posmo	Doctorado	13 años	Física	CBI
P7	Luis	Doctorado	10 años	Física Ciencias Atmosféricas	CBI
P8	Alejandra	Doctorado	22 años	Ingeniería Biomédica Ciencias Atmosféricas	CBI
P9	Elizabeth	Maestría	12 años	Hidrobiología	CBS
P10	Eduardo	Doctorado	12 años	Hidrobiología Producción Animal	CBS
P11	Sabrina	Doctorado	34 años	Biología Experimental	CBS
P12	Kupffer	Doctorado	26 años	Biología Experimental	CBS

Nota. CSH: Ciencias Sociales y Humanidades; CBI: Ciencias Básicas e Ingenierías; CBS: Ciencias Biológicas y de la Salud. Fuente: elaboración propia.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron el análisis fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las prácticas de evaluación empleadas por las y los docentes entrevistados?
2. ¿Estas prácticas tienen una finalidad *formativa* que permita vincularlas con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender (AaA)?

Tipo de análisis

Se llevó a cabo una estrategia de análisis de contenido de carácter exploratorio (Mayring, 2015; Flick, 1998; Silverman, 2024). La unidad de análisis estuvo constituida por las respuestas a las preguntas 10, 11 y 12 de la entrevista, correspondientes a la categoría “evaluación del estudiantado”⁴ (P10: ¿Cuándo se da cuenta de que los estudiantes en verdad han entendido?; P11: ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?; P12: ¿Cuál es la modalidad, el instrumento de evaluación que la convence más y que usted utiliza con mayor frecuencia?).

Procedimiento

1. Se realizó un proceso de lectura recursiva de las entrevistas y codificación *in vivo* de fragmentos sobre prácticas de evaluación, sin considerar referencias teóricas específicas (enfoque de “abajo hacia arriba”). El proceso, en esta fase y subsiguientes, se llevó a cabo por tres investigadore/as de forma independiente.
2. Se atribuyeron códigos a los segmentos identificados a través del uso de rejillas abiertas de análisis (codificación abierta) (Miles et al., 2014).
3. Se definieron categorías descriptivas y relativos códigos en base a los criterios de asimilación y similitud, siempre en consideración del objetivo y preguntas de investigación.
4. Se contabilizó la frecuencia de las prácticas de evaluación mencionadas -técnicas, prácticas, herramientas o medios de evaluación- considerando los objetivos y ámbitos de aplicación de las mismas. El conteo de frecuencia se realizó del siguiente modo: Si una práctica de evaluación fue mencionada varias veces en un extracto con

.....
⁴ La entrevista se compone de 21 preguntas organizadas en 9 categorías temáticas: 1) Diferencias entre estudiantes de ayer y de hoy; 2) Actividades que implican al estudiantado; 3) Casos positivos de estudiantes que han salido adelante; 4) Casos negativos; 5) Características del estudiantado que preanuncian éxito o fracaso; 6) Evaluación del estudiantado; 7) Diferencias entre grupos; 8) Continuar aprendiendo; 9) Definición de AaA (para mayores detalles, ver Torti et al., 2021a).

distintos objetivos o contextos, se asignó una frecuencia de 2; si se repitió dos veces, pero en el mismo contexto y con el mismo objetivo, se asignó una frecuencia de 1.

5. Para comprender la función y finalidad de las prácticas de evaluación declaradas por las y los participantes, se llevó a cabo un proceso de codificación interpretativo “de arriba hacia abajo” orientado por cuatro categorías (momento de la evaluación, agente que lleva a cabo la evaluación, función de la evaluación, y rol del estudiante en el proceso evaluativo) y respectivos sub-códigos, a partir las nociones de evaluación *del* aprendizaje, *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje (Earl, 2014; Trincheró, 2023b), consideradas como *conceptos sensibilizantes* (Blumer, 1982). Se realizó un conteo de frecuencia simple y se verificó la presencia o ausencia de acepciones que remitieran, en forma explícita o implícita, a cualquiera de tales categorías mediante una lógica comparativa y abductiva (Salvini, 2015).
6. Se verificaron los códigos construidos mediante un procedimiento de control de fiabilidad dialógica (Sandberg, 1997; Cope, 2004) que condujo a un *acuerdo de codificación* entre investigadores (Åkerlind, 2005). Para lograr lo anterior, se realizaron encuentros de análisis entre codificadores, durante los cuales se acordó un esquema final de codificación acompañado de extractos ejemplares.

Aspectos éticos

La totalidad de participantes aceptó participar voluntariamente mediante una carta de consentimiento sobre el uso de datos y derechos como participantes. Se emplearon pseudónimos para garantizar confidencialidad y anonimato.

RESULTADOS

El análisis de las 12 entrevistas restituyó un *corpus* de datos rico y articulado, útil para explorar las prácticas de evaluación utilizadas por el profesorado entrevistado. En la siguiente tabla (tabla 2) se presentan 72

códigos relacionados con las prácticas de evaluación que, tanto de manera implícita como explícita, permiten conocer aspectos que constituyen el proceso evaluativo en sus actividades escolares. El total de segmentos representan un conjunto de, a su vez, 31 códigos de primer nivel (cuarta columna de izquierda a derecha, tabla 2) organizados en 8 categorías basadas en el criterio de similitud. De tales categorías siete corresponden a macro tipologías de prácticas evaluativas similares y solamente en un caso la práctica mencionada por la participante (“seguimiento al trabajo realizado en clase”) resultó ambiguo y no fue posible asignarlo a ninguna de las categorías identificadas.

Tabla 2. *Categorías y frecuencia de códigos de prácticas de evaluación identificadas*

Número	Categoría	Descripción	Códigos de primer nivel y frecuencia	Total
1	Exámenes y cuestionarios	Instrumentos con preguntas cerradas, abiertas u opción múltiple diseñados para verificar conocimientos declarativos.	Examen (12) Cuestionarios (2) Quizzes en formato digital (1)	15
2	Comunicación oral y dialogicidad en clase	Prácticas basadas en la interacción oral (preguntas, discusiones, exposiciones, diálogos), mediante las que las y los participantes buscan evidenciar la comprensión y aprendizaje de los contenidos abordados en el curso.	Evaluación oral del docente al estudiante (2) Verificación del docente de discusiones en equipo (1) Preguntas del docente durante la clase (2) Comentarios o aportaciones del estudiante en clase (4) Exposición (2) Diálogos orales de memoria elaborados por el estudiante (1) Presentación oral del resumen de una novela por parte del estudiante (1) Grabación de descripciones personales (1) Participación del estudiante mediante preguntas (1)	15

Número	Categoría	Descripción	Códigos de primer nivel y frecuencia	Total
3	Tareas y ejercicios sistemáticos	Actividades recurrentes, individuales o en equipo, que promueven la ejercitación constante a lo largo del curso y son utilizadas para evaluar aprendizajes de la asignatura impartida.	Tareas (7) Ejercicios escritos de resolución de problemas (5) Apuntes de la clase en el cuaderno (1) Escritura de diarios (1)	14
4	Actividades prácticas y de laboratorio	Actividades basadas en el "hacer" donde las y los entrevistados buscan evaluar mediante la realización y verificación de procedimientos, prácticas de laboratorios o actividades prácticas en base a contextos simulados o reales.	Proyectos de implementación y simulación (4) Prácticas de laboratorio (2) Observación de videos en grupo (1) Participación en talleres (1) Pasar al pizarrón (1)	9
5	Producciones escritas extensas y reflexivas	Textos desde los que las y los entrevistados buscan promover la argumentación, análisis, crítica o síntesis, de énfasis reflexivo y con carácter integrador.	Ensayos (3) Trabajo final (2) Reporte de lectura (2) Monografía (1)	8
6	Proyectos escritos	Trabajos escritos que, a manera de proyecto, integran varias fases (e.g., planificación, ejecución, documentación), orientados a resolver problemas o a "aplicar" conocimientos a partir de los contenidos disciplinares abordados en el curso.	Proyecto final (5) Proyecto de investigación (2)	7
7	Actividades lúdicas	Actividades de énfasis lúdico mediante las que las y los entrevistados buscan evaluar lo aprendido a partir de dinámicas de juego en la clase.	Crucigrama (1) Completar conceptos (1) Lotería (1)	3
8	Sin categoría	Actividades cuya ambigüedad no permite una codificación coherente con alguna categoría.	Seguimiento al trabajo realizado en clase (1)	1
Total				72

Nota. Frecuencia de códigos de primer nivel entre paréntesis. Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior (tabla 2) da cuenta de un proceso de codificación y categorización colaborativo y recursivo, mismo que permitió integrar observaciones desde el punto de vista de tres codificadores y afinar progresivamente la clasificación de prácticas, hasta alcanzar un vocabulario compartido. Las categorías con mayor número de extractos son “Exámenes y cuestionarios” (n=15) y “Comunicación oral y dialogicidad en clase” (n=15). La primera incluye pruebas escritas y orales, cuestionarios, exámenes parciales o finales. La segunda abarca interacciones dialógicas, interrogaciones, preguntas en clase, retroalimentaciones orales y momentos de intercambio, ya sea a solicitud del docente o por iniciativa espontánea del estudiante, configurando la evaluación como un área transversal que se entrelaza con la actividad escolar cotidiana.

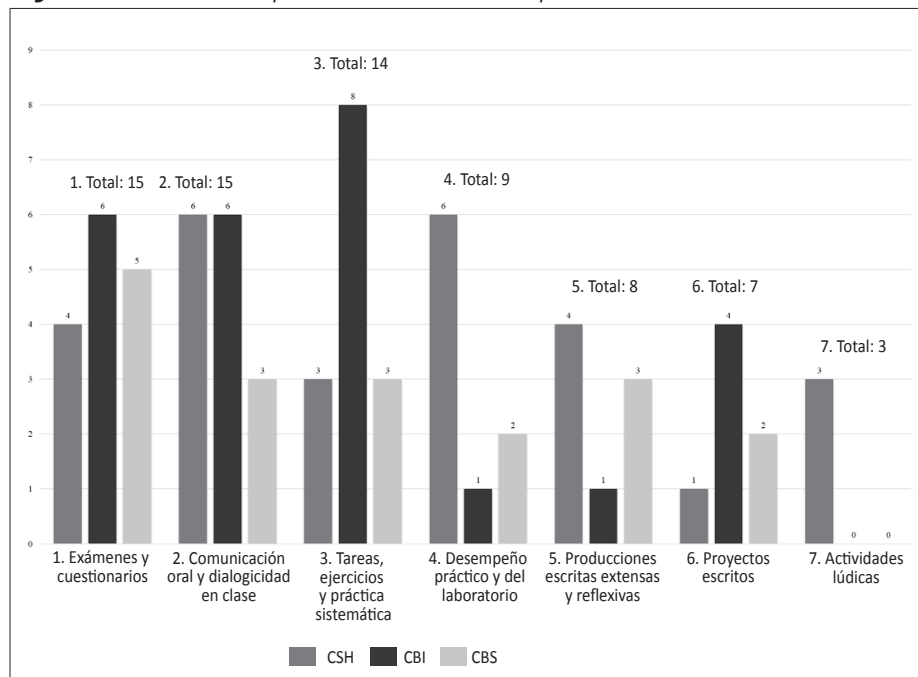
La tercera categoría en número de extractos corresponde a “Tareas y ejercicios sistemáticos” (n=14) e integra los códigos concernientes a tareas periódicas, ejercicios semanales y revisiones continuas, a menudo integradas de forma estable en la rutina de la clase. Las categorías 4, 5 y 6 incluyen actividades basadas en el “hacer” cotidiano y destacan por hacer referencia a procesos de evaluación continuos. En “Actividades prácticas y de laboratorio” (n=9) (categoría 4) las y los entrevistados buscan evaluar mediante la ejecución y verificación de procedimientos, prácticas de laboratorio o actividades prácticas en contextos simulados o reales.

En “Producciones escritas extensas y reflexivas” (n=8) (categoría 5) las y los participantes solicitan textos que implican argumentación, análisis, crítica o síntesis, con un énfasis reflexivo y una naturaleza integradora. En “Proyectos escritos” (n=7) (categoría 6) el profesorado plantea la elaboración de documentos en forma de proyecto, integrando diferentes fases (e.g., planificación, ejecución, documentación) y orientando esta actividad hacia la resolución de problemas y aplicación de conocimientos adquiridos en los contenidos disciplinares abordados en el curso.

Por último, en la categoría 7, “Actividades lúdicas” (n=3), se incluyen prácticas mediante las que se busca evaluar lo aprendido a través de dinámicas de juego en el aula. En relación a ésta última categoría cabe señalar la disparidad de frecuencia en relación al resto de prácticas codificadas, donde solamente 3 de 72 prácticas incluyeron lo lúdico como el eje principal de la modalidad de evaluación.

En la siguiente figura (figura 1) se presenta la distribución de las prácticas codificadas en función de la división académica a la que se adscriben las y los entrevistados (CSH, CBI o CBS, respectivamente). El objetivo de tal figura es el de destacar las similitudes y diferencias entre divisiones al interior de cada categoría temática.

Figura 1. Frecuencia de prácticas de evaluación por división académica.



Nota. Totales de frecuencias señalados por categorías y división académica. Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la figura 1, las categorías con mayor frecuencia en relación a las y los participantes de la división de CSH son “Comunicación oral y dialogicidad en clase” y “Desempeño práctico y de laboratorio”, ambas con frecuencia de 6. En cuanto al profesorado de la división CBI, la categoría más frecuente es “Tareas y ejercicios sistemáticos” (n=8) y, con una frecuencia de 6 cada una, se encuentran “Exámenes y cuestionarios” y “Comunicación oral y dialogicidad en clase”. Para las y los entrevistados de

la división CBS, la categoría más frecuente es “Exámenes y cuestionarios” (n=5), continuando con una frecuencia de 3 códigos las categorías “Comunicación oral y dialogicidad en clase”, “Tareas y ejercicios sistemáticos” y “Producciones escritas extensas y reflexivas”. En términos generales, se observa un uso de múltiples prácticas evaluativas en las tres divisiones, con una frecuencia total de 27 códigos para la división de CSH, 26 en la división de CBI y 18 en la división de CBS.

En la siguiente tabla (tabla 3) se presenta el resultado de la exploración de cuatros aspectos clave de la evaluación (Trincherero, 2023a; Eral, 2014): (1) el momento de la evaluación, (2) el agente que lleva a cabo la evaluación, (3) la función de la evaluación, y (4) el rol del estudiante en el proceso evaluativo. Los datos se presentan tanto en relación con las prácticas descritas por cada participante, como en correspondencia con la división académica de adscripción. Extractos significativos de aspectos clave de la evaluación se presentan en la tabla 4 (participantes P9, P3 y P5, respectivamente), donde se presentan fragmentos ejemplares de dos “modelos” de evaluación: prácticas de evaluación sin función formativa (evaluación *del* aprendizaje) (P9) y prácticas de evaluación con aspectos formativos (evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje) (P3 y P5).

Tabla 3. Categorías y códigos relacionados con aspectos que caracterizan la evaluación.

N	Categoría	Códigos de primer nivel	Participantes y división de pertenencia												Total*	
			CSH				CBI				CBS					
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12		
1	Momento de la evaluación	Inicial														1 de 12
		Continua														11 de 12
		Sumativa														12 de 12
2	Agente	Heteroevaluación													12 de 12	
		Auto-evaluación													1 de 12	
		Co-evaluación													1 de 12	

N	Categoría	Códigos de primer nivel	Participantes y división de pertenencia												Total*
			CSH				CBI				CBS				
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
3	Función de la evaluación	Verificar el aprendizaje disciplinar	■				■				■				12 de 12
		Retroalimentación del docente al estudiante			■				■						2 de 12
		Autorregulación para el docente	■	■		■	■	■		■					6 de 12
		Autorregulación para el estudiante		■	■	■	■		■						5 de 12
4	Rol del estudiante	Rol activo del estudiante		■	■	■	■								4 de 12
		Reflexividad y autonomía del estudiantado.			■		■	■	■						3 de 12
Total**:			5	7	9	7	10	6	6	5	4	4	4	3	

Nota. Participantes numerados en forma consecutiva (P1, P2, etc., ver tabla 1). Total* equivale a la frecuencia simple en base al total de participantes (N=12). Total** equivale a la frecuencia de códigos por participante. Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Extractos ejemplares de aspectos que caracterizan la evaluación y su función

Características de la evaluación:	Extracto:
Evaluación del aprendizaje, continua y sumativa, cuyo agente es el docente por medio de la heteroevaluación.	Extracto 1: “Tengo que poner una forma de evaluarlos, que son los exámenes, que te digo que no me gustan mucho [...] ahora ya me he metido a hacer jueguitos para evaluarlos ¿no? a ver si jugando la lotería o haciendo un crucigrama les es más fácil ¿no? o donde yo les doy los conceptos ya y ellos ya me tienen que decir de qué les estoy hablando [...] también les pido que hagan un ensayo donde involucren la información lo más global posible, sobre un tema en particular, o sea, abarquen todo lo que hemos visto a lo largo del trimestre en un tema en particular [...] el trabajo final, porque ahí tiene que tomar en consideración todo lo que hemos visto al trimestre [...] o sea tiene que tener una serie de pautas, una serie de criterios para que veamos que realmente entendieron lo que se fue dando a lo largo del trimestre, les pongo ahí una serie de características para que las cumplan y de esta manera me es más fácil ¿no?, ver si realmente entendieron lo que se fue dando a lo largo del trimestre” (P9: Elizabeth, profesora de Hidrobiología, CBS, 12 años de experiencia docente).

Características de la evaluación:	Extracto:
Evaluación del aprendizaje y <i>formativa</i> , continua y sumativa, cuyo agente es el docente (heteroevaluación) y el estudiantado (auto-evaluación).	Extracto 2: “Les reviso el proyecto de investigación dos o tres veces al trimestre, para que lo entreguen lo más completo y corregido posible, califico con mucha ejecución [...] la entrega de una intervención comunitaria con todo y presupuesto y su exposición, el proyecto final de metodología, con todos los elementos que eso implica, siempre eso pesa más, o en conducción grupal, pues que conduzcan al grupo, que hagan un proceso con sus compañeros y siempre al final de que lo hacen siempre la reflexión de qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor, eso, siempre es eso [...] yo no hago ensayo, o sea, como trabajo final jamás les voy a pedir un ensayo, nunca, se me hace aburridísimo, copia y pega, no, nunca les pido un ensayo, jamás hago eso” (P3: Sandra, profesora de Psicología Social, CSH , 14 años de experiencia docente.)
Evaluación del aprendizaje y <i>formativa</i> , inicial, continua y sumativa, cuyo agente es el docente (heteroevaluación) y el estudiantado (co-evaluación).	Extracto 3: “Antes yo era de la idea de un examen, o sea, lo aprendiste muy bien, entonces en el último examen lo tienes que hacer bien ¿no?, pero no, la verdad es que, porque hay diferentes niveles, de cuando llega alguien, pues apenas estaba empezando a aprender, algunas cosillas, pues hay que preguntarle sobre eso, para ver si efectivamente está avanzando, entonces, ¿cómo lo hace uno? [...] en CBI tenemos a mitad del trimestre, y a final del trimestre, unos ejercicios integradores, [...] entonces se hace un examen, un ejercicio, que no tiene que ver exactamente con el tema, pero debe de saber resolverlo ¿no? [...] entonces la manera en que yo hago la evaluación, es básicamente en pruebas rápidas [...] ejercicios que son a través de tareas [...] ahí mismo lo calificamos en clase, ¿cómo lo hacemos?, es, ya están todos los alumnos, pásaselo a tu compañero y califiquémonos cómo está ¿no?, y entonces, ahí al vuelo, vemos cuáles son los posibles errores, dentro del aula virtual también tengo ahí pequeños examencitos, cuestionarios, y luego ya propiamente con exámenes, diríamos que en tres o cuatro evaluaciones para asentar una calificación final [...] los voy guiando, o sea, o voy viendo si lo están haciendo bien, hasta que llegan al proyecto y tienen que resolver el proyecto ¿no?, y ya después de eso, pues un examen” (P5: Gael, profesor de Química, CBI , 37 años de experiencia docente.)

Nota. En cursivas secciones asociadas a aspectos significativos de la evaluación. Fuente: elaboración propia.

En relación al momento en que se lleva a cabo la evaluación (categoría 1, tabla 3), solamente un docente considera momentos de evaluación *al inicio* del curso, 11 docentes consideran procesos de evaluación continua y la totalidad de participantes refirieron el uso de la evaluación en la parte final del curso. Con respecto a la segunda categoría, “agente” que realiza la evaluación, en todas las respuestas emergió la referencia a la heteroevaluación (n=12), es decir, al proceso en el cual un estudiante es evaluado *por el docente*. Solamente en un caso emergió la referencia a la autoevaluación (P3)(tabla 3), es decir, al proceso mediante el cual el estudiante evalúa su propio desempeño, competencia, progreso y resultados,

reflexionando críticamente sobre su aprendizaje: *“siempre la reflexión de qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos”* (tabla 4, extracto 2, P3). En un solo caso emergió la referencia a la co-evaluación (P5)(tabla 3), es decir, al proceso mediante el cual los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros: *“pásaselo a tu compañero y califiquémonos cómo está”* (tabla 4, extracto 3, P5).

Con respecto a la función de la evaluación, en las respuestas de los 12 participantes surgieron elementos, tanto implícitos como explícitos, que hacen referencia a verificar el aprendizaje de contenidos disciplinares (i.e., evaluación *del* aprendizaje). En 2 casos (P3 y P7)(tabla 3) los participantes evidenciaron la función de retroalimentación del docente al estudiantado, mientras que 6 docentes describieron prácticas de evaluación cuya función es la de permitir que el docente *“autorregule”* su propio rol y gestión de la materia (P1, P2, P4, P5, P6 y P8)(tabla 3).

Por último, en cinco participantes (P2, P3, P4, P5 y P7)(tabla 3) se identificaron extractos correspondientes a la función que la evaluación puede tener en términos de autorregulación para el estudiante, siendo un extracto significativo el correspondiente a P3 (tabla 4): *“[...] qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor”* (tabla 4, extracto 2, P3).

Finalmente, al considerar el rol del estudiante en el proceso de evaluación, se evidenció la referencia a un rol activo en las respuestas de cuatro docentes (P2, P3, P4 y P5)(tabla 3), así como a la reflexión y a la autonomía del estudiante en los casos de tres participantes (P3, P5 y P6)(tabla 3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos representan parte significativa del repertorio de prácticas de evaluación en esta comunidad profesional (Wenger, 1998). Tal repertorio, sintetizado en la tabla 2 y en la figura 1, debe entenderse como culturalmente situado (Zucchermaglio y Alby, 2006), por lo que el énfasis en la solicitud de exámenes o las modalidades comunicativas realizadas en clase (categoría 1 y 2, tabla 2), por ejemplo, son elocuentes de la *cultura de evaluación* en este contexto universitario y, en amplia escala, representativo de la cultura educativa subyacente al desarrollo de la competencia

de AaA (Bruner, 1996). Las prácticas referidas por el profesorado participante dan cuenta de un uso culturalmente amplio, diversificado y flexible de los recursos de evaluación, reflejando la naturaleza “híbrida, contextual y en evolución” que tales prácticas conllevan en términos de su integración en el proceso de enseñanza y evaluación, como sostiene Bearman et al. (2017, p. 9).

Con respecto al *momento* en que se realiza la evaluación, se observa una tendencia a utilizarla al final del proceso formativo con fines sumativos y certificativos, en términos de la denominada “evaluación del aprendizaje” (Trincheró, 2018). Aunque parece existir una fuerte connotación en términos de verificar el aprendizaje del estudiantado (12 de 12 participantes, tabla 3), se identifican asimismo evidencias significativas de prácticas de evaluación continua que remiten a su uso *formativo* (Evans, 2013). Tal uso se relaciona con la puesta en marcha de un proceso de monitoreo constante en torno al progreso de los estudiantes a lo largo del curso, particularmente en relación con la retroalimentación del docente al estudiante a fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Como señalan Trincheró (2023a) y Moreno (2021), la función de retroalimentación que deriva del ejercicio de determinados recursos de evaluación representa una parte esencial de la evaluación formativa, distinguible en los participantes P3 y P7 (tabla 3) y asimismo en los participantes P2, P3, P4, P5 y P7 (tabla 3) en relación al vínculo entre evaluación y autorregulación del estudiantado. En perspectiva más amplia, la evaluación continua, identificada en 11 de 12 participantes (tabla 3), interpela un proceso mediante el cual los estudiantes reciben información sobre la calidad de su desempeño, generado por la comparación entre dicho desempeño y el estándar de calidad esperado, con miras a una mejora futura, como señala Sadler (1989). A través de la realización de pruebas evaluativas continuas y sistemáticas (P3: “*les reviso el proyecto de investigación dos o tres veces al trimestre, para que lo entreguen lo más completo y corregido posible*”, extracto 2, tabla 4), los participantes parecen promover, de forma implícita, la activación cognitiva y elaboración profunda y significativa de los contenidos disciplinares (Trincheró, 2018).

Sin embargo, en términos generales, cabe señalar que cuando las y los participantes refieren a la evaluación continua, no han descrito de

forma detallada el uso de la retroalimentación ni sus características, aspectos que la literatura reconoce como fundamentales para su uso eficaz (Hounsell, 2008). Por lo tanto, considerando el nivel de descripción en las respuestas analizadas, parece existir una falta de conciencia en el profesorado participante sobre cómo hacer efectivo este recurso a través de lo solicitado al estudiantado. Es en este sentido que la función formativa a través de la retroalimentación se ha identificado en un nivel implícito (P5 “los voy guiando, o sea, o voy viendo si lo están haciendo bien, hasta que llegan al proyecto y tienen que resolver el proyecto”, extracto 3, tabla 4).

En cuanto al agente que lleva a cabo la evaluación (Scriven, 1967) se desprende que, para casi todas las y los docentes entrevistados, la gestión y la responsabilidad de la evaluación recae exclusivamente en sí mismos, a través de la heteroevaluación (12 de 12 participantes)(tabla 3). De hecho, solo un docente declaró utilizar prácticas de autoevaluación y otro, de co-evaluación entre estudiantes (P3 y P5, respectivamente)(tabla 3 y 4). Retomando los presupuestos teóricos asociados con el paradigma de la “evaluación para el aprendizaje” (*assessment for learning*) (Black et al., 2003), un papel fundamental en el proceso evaluativo se relaciona con la participación activa y el rol reflexivo y autoevaluativo del estudiantado, por lo que, en contraparte, la fuerte connotación de la modalidad de “heteroevaluación” del docente al estudiante puede ser considerado, simultáneamente, como indicativo de una eventual debilidad respecto a la finalidad formativa de la evaluación y como un aspecto cultural que distingue a este grupo de participantes, donde el rol central y protagónico del docente al momento de evaluar es claramente identificable como un aspecto culturalmente valorado (Claxton, 2014). En este sentido, los docentes participantes se representan a sí mismos como el principal agente verificador del aprendizaje, desdibujando las posibilidades co-constructivas del proceso evaluativo y la importancia que el estudiantado tiene en relación a la ponderación de su propio aprendizaje.

En contraparte, solamente una participante (P3)(tabla 3 y 4) refirió a la autoevaluación, ofreciendo al estudiantado la oportunidad de superar un conocimiento meramente operativo, inconsciente o mecánico, para abrir posibilidades constructivas de un conocimiento consciente y reflexivo (P3: “siempre al final de que lo hacen, siempre la reflexión de qué

hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor, extracto 3, tabla 4), mediante el cual las y los estudiantes cuentan con la posibilidad de tomar el control de su propio proceso de aprendizaje (Strollo y Capobianco, 2022). Tal recurso se considera particularmente útil, en tanto que conduce al desarrollo de competencias de alfabetización evaluativa y autorregulación (Carless y Boud, 2018; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Desde una óptica general, en contra parte, los datos indican una posición marginal del estudiantado en el proceso evaluativo (4 de 12 participantes reconocen un rol activo del estudiantado, y 3 de 12 un rol reflexivo y autónomo, tabla 3), potencialmente conducente a la merma en la capacidad de gestionar situaciones nuevas de aprendizaje, tanto en contextos formales como informales, privando a los y las estudiantes de momentos de autonomía y habilidades a partir la falta de oportunidades de autoevaluación (Pastore, 2012).

En cuanto a la *función* de la evaluación (tercera categoría, tabla 3), para todos los docentes entrevistados emerge el verificar el nivel de aprendizaje disciplinar como aspecto principal, en concordancia con la adherencia al modelo de heteroevaluación. Por otra parte, para 5 de 12 participantes (P2, P3, P4, P5 y P7) la evaluación cumple también una función de autorregulación provechosa para el estudiante, y para cuatro de tales entrevistados (P2-P5) conlleva asimismo reconocer al estudiantado un rol activo que, en proporción al total de participantes en la entrevista evidencia una escasa atención a la implicación activa de quien aprende, como ha sido señalado.

Tal connotación se ha verificado en la escueta tematización de las y los participantes al describir sus prácticas de evaluación, donde el vínculo explícito entre evaluación y desarrollo de competencias transversales (Zimmerman y Schunk, 2011), tales como la reflexión crítica, colaboración y comunicación, no cobró notoriedad, sugiriendo una concepción transmisiva de la evaluación por parte de la mayoría del profesorado entrevistado.

Tal tendencia al modelo transmisivo de enseñanza, circunscrito al ámbito de la heteroevaluación *del* aprendizaje, como discuten Baartman *et al.* (2013), y asimismo en los estudios sobre AaA en contextos universitarios en Latinoamérica (Rubio y Jiménez, 2021; Fernández, 2022; Morchio, 2013),

muestra cómo AaA puede ser evocado de forma declarativa en documentos y normativas, pero rara vez respaldado por actividades estructuradas y participativas orientadas a tal fin.

El riesgo de ello, como parecen indicar los datos analizados, es limitar la evaluación al ámbito estrictamente disciplinar, reduciendo su potencial *formativo* para el desarrollo de competencias más amplias y transferibles (Ajello, 2021).

Con respecto a las diferencias entre ámbitos disciplinares, el análisis evidencia posibles divergencias, tanto cuantitativas como cualitativas, en las prácticas evaluativas utilizadas por las y los participantes. En general, parece existir una leve tendencia entre el profesorado de la división de CSH hacia una epistemología que valora el razonamiento argumentativo, estimulando un aprendizaje profundo y autorregulado (tabla 3 y extracto 2 de la tabla 4).

Sin embargo, es importante señalar que las diferencias en los totales de frecuencias por categorías y códigos en base a la división (tabla 2 y 3) no permiten establecer conclusiones determinantes, en términos generales, respecto a los aspectos que caracterizan la evaluación y las prácticas evaluativas. Sin embargo, como subraya Neumann *et al.* (2002), las prácticas evaluativas del profesorado participante reflejan los valores epistémicos de cada disciplina, y los docentes entrevistados tienden a centrarse en aquellos aspectos considerados más significativos según su conocimiento disciplinar, ya sean contenidos, enfoques o modalidades argumentativas.

En este sentido, los criterios y prácticas evaluativas manifiestan una expresión directa de la identidad disciplinar del propio campo académico, lo cual es evidente en la comparación entre los posicionamientos de P3 (*"en conducción grupal, pues que conduzcan al grupo, que hagan un proceso con sus compañeros y siempre al final de que lo hacen siempre la reflexión de qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor"*) (extracto 2, tabla 3) y P5 (*"en CBI tenemos a mitad del trimestre, y a final del trimestre, unos ejercicios integradores, [...] entonces se hace un examen, un ejercicio, que no tiene que ver exactamente con el tema, pero debe de saber resolverlo"*) (extracto 3, tabla 3), docentes de Psicología Social y Química, respectivamente.

A la luz de lo discutido, resulta asimismo evidente la presencia de elementos clave en las respuestas del profesorado, en su mayoría implícitos, que remiten a un uso formativo (*assessment for learning*) y formador de la evaluación (*assessment as learning*), como es la presencia de aspectos asociados con la autorregulación, reflexión y autonomía en los estudiantes, por ejemplo en P3, P5 y P6 (tabla 3), y por ende, conducentes al desarrollo de competencias de orden superior, como es AaA (Hautamäki y Kupiainen, 2014; Caena y Stringher, 2020).

Dichos elementos, si se apoyan y desarrollan adecuadamente, podrían actuar como recursos estratégicos para la renovación del sistema universitario y consecuente innovación de las prácticas evaluativas (Moreno, 2021). A este respecto, cabe considerar el estado de necesidad de la transformación de las prácticas de evaluación que remarca el modelo MACCA (UAM-I, 2022), desde donde se establece la importancia de fomentar un proceso de evaluación *para* el aprendizaje. Sin embargo, los datos indican que tal proceso, en su estado actual, se encuentra en ciernes y es aún incipiente, toda vez que ninguna de las y los entrevistados hizo referencia espontánea al MACCA, como parte de sus respuestas a la entrevista.

A manera de conclusión, es necesario señalar la pertinencia de apoyar al profesorado en el desarrollo de una *cultura renovada de prácticas evaluativas* (Grion y Serbati, 2019), lo cual requiere de implementar procesos de formación que incluyan el diseño de instrumentos y procedimientos de evaluación, tanto cualitativos como cuantitativos, con la consecuente creación de un nuevo repertorio de prácticas, significados y sentidos profesionales vinculados con la evaluación (Wenger, 1998; Ligoro y Pontecorvo, 2010). La fuerte connotación transmisiva del proceso de enseñanza-aprendizaje identificada en el grupo participante, de carácter tradicional y de énfasis hetero-evaluativo, indica la necesidad de incrementar la conciencia profesional en torno al valor formativo de la evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje, a fin de activar estrategias cognitivas, metacognitivas, reflexivas, críticas, eficaces y sólidas en el estudiantado (Trincheró, 2023b; Grion y Tino, 2018).

En esta dirección, puede resultar útil recuperar, desde una perspectiva crítica, lo señalado por la literatura sobre aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002) que, a diferencia del amplio constructo de AaA (García

et al., 2025), se presenta como una noción más operativa y respaldada por modelos estructurados y fácilmente traducibles en prácticas pedagógicas. El modelo cíclico de Zimmerman (2002), por ejemplo, propone herramientas concretas para activar autorregulación, metacognición y conciencia dentro del proceso evaluativo (Sáez et al., 2022), sugiriendo herramientas formativas aplicables en mayor medida en el contexto universitario de la UAM-I y, en amplia escala, en México y América Latina con el propósito de reducir la brecha entre teoría y práctica.

Finalmente, una conclusión coherente con la perspectiva sociocultural (Brito et al., 2024) discutida en el presente trabajo consiste en señalar, siempre en base a los datos analizados, que ha sido posible verificar cómo AaA se encuentra implícito en las actividades escolares y es promovido, de distintos modos, por el profesorado.

En este sentido, todos los participantes, inclusive quienes se alinean en mayor medida al sistema de evaluación tradicional, como P9 (*"tengo que poner una forma de evaluarlos, que son los exámenes, que te digo que no me gustan mucho [...] ahora ya me he metido a hacer jueguitos para evaluarlos ¿no?, a ver si jugando la lotería o haciendo un crucigrama les es más fácil ¿no?, o donde yo les doy los conceptos ya y ellos ya me tienen que decir de qué les estoy hablando"*)(extracto 1, tabla 4) promueven, implícita o explícitamente, determinados componentes reconducibles al desarrollo de AaA.

En el extracto de P9, por ejemplo, es posible recuperar la modalidad lúdica de evaluación como un elemento que apoya el interés, motivación y participación del estudiantado, considerados como aspectos no-cognitivos cruciales para continuar aprendiendo (Ajello, 2018).

En el caso de P9, lo lúdico es asimismo elocuente de una connotación cultural mediante la que se reconoce el valor de realizar la evaluación de forma dinámica y activa en el campo disciplinar de CBI. Consideramos que tal valorización es indicativa de la progresiva transformación de la cultura de la evaluación en la universidad, reflejando un "cambio cultural en curso" (Zucchermaglio y Alby, 2006). En este orden de ideas, como señala Torti (2021b), los componentes de AaA en las prácticas evaluativas analizadas interpelan valores dinámicos del grupo profesional participante y reflejan parte de la prehistoria de esta competencia en el contexto universitario

de la UAM-I (Vygotsky, 1986): “es como si nos encontráramos en una fase de prehistoria del AaA en la cual el profesorado promueve prácticas educativas indicativas de esta competencia, aunque situándose más en el plano de los presupuestos que en el de una intencionalidad profesional explícita” (traducción de los autores) (Torti, 2021b, p. 45). Como parte del tránsito de las prácticas transmisivas de evaluación hacia prácticas formativas que apoyen el AaA de forma intencional, los datos analizados pueden ser útiles para diseñar de procesos de formación docente y socializar nuevas herramientas de evaluación, reconfigurando progresivamente el *sentido de la educación universitaria*, parafraseando a Bruner (1996).

Para favorecer un proceso de cambio auténtico, se propone adoptar enfoques formativos que estimulen la reflexión crítica, la experiencia práctica y la consciencia profesional del profesorado. Entre tales enfoques, la participación en comunidades de práctica (Wenger, 1998) se presenta como particularmente eficaz: tales espacios colaborativos permiten a los docentes crecer profesionalmente a través de compartir experiencias, discutir casos concretos y reflexionar con otros colegas de forma continua (Schön, 1983). La reflexión compartida y el aprendizaje recíproco en una comunidad de prácticas contribuyen a revisar posicionamientos preexistentes, desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y consolidar prácticas innovadoras y sostenibles a lo largo del tiempo. Los resultados obtenidos se encuentran alineados con estudios cualitativos realizados a nivel internacional, como es el caso del contexto italiano (Coggi y Ricchiardi, 2020; Corsi et al., 2023; Maniero et al., 2025), donde se ha evidenciado cómo los docentes reconocen la necesidad de evaluar no solamente los contenidos disciplinares, sino asimismo competencias de carácter complejo, tales como la autonomía, la capacidad de juicio, resolución de problemas y procesos metacognitivos, entre otros.

Sin embargo, prevalece una distancia significativa entre tal consciencia profesional y su respectiva traducción operativa: el desarrollo e implementación de instrumentos y criterios de evaluación coherentes tanto con la evaluación auténtica como respecto a la evaluación de competencias resulta todavía poco estructurada. Desde esta perspectiva, emerge de forma clara la relevancia de la evaluación formativa y formante, aunque la implementación de tales prácticas por parte del profesorado es aún

limitada. Sin embargo, sostenemos que los resultados analizados en el presente estudio representan un punto de partida promisorio, en tanto parte de una espiral sobre la cual diseñar y llevar a cabo acciones orientadas a traducir la intencionalidad docente en una transformación real y operativa conducente a nuevas prácticas de evaluación, tanto formativas como formantes.

Dentro de los límites del presente trabajo es necesario señalar el número limitado de entrevistas (N=12), por lo que el estudio no pretende extrapolar generalizaciones en torno a los resultados obtenidos. En este sentido los puntos de vista expresados por las y los participantes hacen referencia a su propio contexto, tanto cultural, organizacional como normativo, en línea con el contexto universitario donde desempeñan sus actividades.

Otro límite del estudio actual concierne a su alcance, ceñido al análisis de la noción de AaA entendida, de forma amplia, como una competencia formada culturalmente. Considerando la complejidad del tema explorado, podría ser útil dedicar un espacio de investigación enfocado específicamente y a profundidad en la exploración y análisis de la conexión entre las prácticas de evaluación y AaA. Tal paso contribuiría obtener y sistematizar conocimiento relacionado con la línea de investigación acerca de procesos de evaluación y desarrollo del AaA (Stringher et al., 2021).

Dado el carácter innovador del presente proyecto, los datos cualitativos presentados constituyen un punto de partida para futuras investigaciones, ya sea en óptica cualitativa, en la UAM-I o en otros contextos universitarios, como cuantitativa a amplia escala, intercultural y/o longitudinal. Una investigación longitudinal permitiría restituir de forma más precisa el proceso de transición de una cultura de evaluación "tradicional" a una transformativa y de carácter formante, incluyendo la observación de cambios en los comportamientos, representaciones y sentidos docentes que ello conlleva, así como en los contextos que influyen en tales cambios.

Por otra parte, consideramos que los temas identificados y el lenguaje utilizado por los participantes de nuestro estudio, tienen el potencial para orientar el desarrollo de nuevos instrumentos de investigación, tales como cuestionarios o escalas, adheridos de mayor forma a la realidad observada y al significado atribuido por los participantes implicados (Denzin

y Lincoln, 2011). A manera de cierre, consideramos necesario reconocer asimismo la pertinencia de prever futuras investigaciones en perspectiva comparativa con el objetivo de explorar similitudes y diferencias en las prácticas de evaluación y desarrollo de AaA, con la participación de otros centros de educación superior y en consideración de distintas culturas universitarias.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al grupo internacional que ha desarrollado la fase inicial del proyecto, profesora Anna Maria Ajello (ex-presidente de INVALSI), Cristina Stringher (coordinadora del proyecto, INVALSI), Salvatore Patera (profesor de la Università degli Studi Internazionali di Roma), María del Carmen Huerta y Francesca Scrocca (ex colaboradoras de INVALSI).

REFERENCIAS

- Ajello, A. M. (2018). L'imparare a imparare come competenza chiave nella società globale. *ValueEnews*, 1: 3-5. Disponible en: <http://adiscuola.it/limparare-a-imparare-come-competenza-chiave-nella-societa-globale/>
- Ajello, A. M. (2021). Prefazione. *Apprendere ad apprendere verso una competenza globale*. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Ajello, A., y Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica, learning for democracy*, 1, 63-82. doi:10.12828/93392
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334.
- Andrade, H. L., y Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 27(4), 350-372.

- Baartman, L. K. J., Gulikers, J. T. M., & Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 978-997.
- Bearman, M., Dawson, P., Bennett, S., Hall, M., Molloy, E., Boud, D., & Joughin, G. (2017). How university teachers design assessments: a cross-disciplinary study. *Higher Education*, 74(1), 49-64. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0027-7>
- Biggs, J. B. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272-272.
- Biggs, J.B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(1), 5-22.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). Formative and summative assessment: Can they serve learning together. *AERA Chicago*, 23.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Brito, H., Cárdenas, V., Stringher, C., Silva, M. y Patera, S. (2024, del 27 al 30 de agosto). The socio-cultural approach of Learning to Learn: analysis of two cases with preschool teachers in Italy and Mexico [ponencia]. *International Society for Cultural-historical Activity Research*, Rotterdam, Holanda.
- Brito, H., Stringher C., Huerta M., y Scrocca F. (2021). Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Brito, H., Torti, D. y Carvalho, A. M. F. (2020). Design, translation and adaptation of a socio-cultural interview with teachers on learning to learn. *Aula Abierta*, 49(3), 252-259.
- Brito, H., y Stringher, C. (2024, del 17 al 19 de octubre). Learning to Learn at University: Cultural adaptation and piloting of a semistructure interview [abstract]. *IX Seminar INVALSI*, Roma,

- Italia. https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2024/10/Libro_abstract_Didattica_2024_ENG.pdf
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Caena F. y Stringher C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49, 3, 199-216.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2).
- Cárdenas, V., Brito, H. y Silva, I. (2024). Creencias y concepciones docentes sobre aprender a aprender en preescolar: Una aproximación sociocultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 38, 1-27.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Cebrián, S., Guerrero, E., y Gargallo, B. (2024). Aprender a aprender en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 488-503. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5761>
- Chichekian, T. y Benteux, B. (2022). The potential of learning with (and not from) artificial intelligence in education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5:903051. doi: 10.3389/frai.2022.903051
- Claxton G. (2002). Education for the learning age: A sociocultural approach to learning to learn. En G. Wells y G. Claxton, G. (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Blackwell.
- Claxton G. (2014). La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construyendo el poder para el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 227-247.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca [Teacher training in Higher Education to improve learning assessment: theoretical issues and research outcomes]. *Form@re*, 20(1), 11-29.

- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea. (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189/7. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5-18.
- Corsi, M., Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Winstone, N. (2023). University didactics, innovation and inclusion: Assessment and feedback. *Education Sciences & Society - Open Access*, 14(1), 15-20. <https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa16111>
- Deakin Crick, R., Stringher, C., y Ren, K. (Eds.). (2014). *Learning to Learn International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- Delors J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando.
- Demuner, M., Ibarra, M., y Nava, R. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XIV (39), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dylan, W. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11:3-4, 283-289, doi: 10.1080/10627197.2006.9652993
- Earl L.M. (2014). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Hawker Brownlow.

- Ehlers, U.D. (2020). *Future skills: the future of learning and higher education*. Springer.
- Emerson R.M., Fretz R.I. y Shaw L. (2011). *Writing Ethnographic Field Notes*. University of Chicago Press.
- Escalante, A. E., Coronado, S. E., y Moctezuma, E. E. (2023). La dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender en titulaciones españolas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (60), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-004)
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Fernández, S., (2022). ¿Son los videojuegos herramientas adecuadas para aprender a aprender? *Revista Colombiana de Educación*, (85), 101-121. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12500>
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Flores, K., y López, M. C. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 1-24. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2224>
- García, E., Gracia, A., Farinho, P. y Picado, L. (2023). Analyzing teachers' perception of the development of lifelong learning as personal, social and learning to learn competence in university students. *Education Sciences*, 13, 1086.
- García, F. J., López, I., Molla, C., Moctezuma, E. E. y Gargallo, B. (2025). How University Teachers and Students Understand the Learning to Learn Competence: An Exploratory Study Through Text Mining Techniques. *Estudios sobre Educación*, 48, 73-92. <https://doi.org/10.15581/004.48.004>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gargallo, B. et al., (2023), "Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico", *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 457-487.

- Gargallo, B., Pérez, C., García, F. J., Giménez, J. A., y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Gargallo, B., Suárez, J. M., Pérez, C., Almerich, G., y García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment y Evaluation / Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-28. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gargallo, B., y Pérez, C. (Eds.). (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento: Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *La valutazione come pratica riflessiva. Culture valutative e qualità degli apprendimenti universitari*. FrancoAngeli.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., y Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 209-226.
- Grion, V., y Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 31(14), 38-55.
- Hager P. y Halliday J. (2006). *Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgment and Community*. Springer.
- Hautamäki J. y Kupiainen S. (2014), Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. En Deakin Crick R., Stringer C. y Ren K. (Eds.). *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- Heckman J., Stixrud J., y Urzúa S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 3, 411-482.
- Hilpert, J. C., Greene, J. A., y Bernacki, M. (2023). Leveraging complexity frameworks to refine theories of engagement: Advancing

- self-regulated learning in the age of artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1204–1221. <https://doi.org/10.1111/bjet.13340>
- Hounsell, D. (2008). The trouble with feedback: New challenges, emerging strategies. *Interchange*, 2, 1–10.
- Iñurrategi, N., Martínez, A., y Muela, A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario (CAA) sobre la facilitación del desarrollo de la competencia aprender a aprender en el profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 37(2), 298–310. <https://doi.org/10.6018/analesps.345151>
- Kleimola, R. y Leppisaari, I. (2022). Learning analytics to develop future competences in higher education: a case study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 17. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00318-w>.
- Ligorio, B. y Pontecorvo, C. (Eds.). (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Carocci.
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997–1026.
- Maniero, S., Perzoli, S., Agostini, D., Venuti, P., & Serbati, A. (2025). Pratiche didattiche dei docenti: risultati di un questionario proposto all'Università di Trento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(31), 131–151.
- Mannion, J. (2021). The learning skills curriculum: an eight-year evaluation of a complex intervention. *Buckingham Journal of Education*, 3, 33–58.
- Mannion, J. y Mercer, N. (2016). Learning to learn: improving attainment, closing the gap at Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 27(2), 246–271.
- Marcuccio M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando.
- Mayring P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. En A. Bikner., C. Knipping y N. Presmeg (Eds.). *Approaches to qualitative research in mathematics education*. Springer Nature.

- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. SAGE.
- Morchio, I. L. (Ed.). (2013). *Aprender a aprender como meta de la educación superior*. Teseo.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. UAM Cuajimalpa.
- Navarro, G. I., y Rueda, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles educativos*, 31(126), 30-55.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. En V. Grion y A. Serbati (Eds.). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Pensa Multimedia.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Núñez, C., Quinzan, A., Valle, W., y González, M. (2017). Aprender a aprender en la universidad cubana actual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(6), 140-147.
- OECD (2009). *Informe PISA 2009: Aprendiendo a aprender*. OCDE.
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: The OECD Skills Strategy*. OECD.
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 62-73.

- Patarroyo, C. y Navarro, M. (2017). Aprender a Aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario. *Reflexiones Pedagógicas*, 9.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rubio, D. A., y Jiménez, J. E. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. <https://doi.org/10.19053/01227238.12854>
- Ruiz, L., y Roncancio, M. (2023). Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 447-461. <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sáez, F., López, Y., y Arias, N. (2022). Proceso de diseño de un cuestionario de aprendizaje autorregulado para estudiantes de educación secundaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 62(3), Art. 1249. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1249>
- Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*. UTET.
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203-212.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Seguí, L., y Galiana, M. (2023). The challenge of developing and assessing transversal competences in higher education engineering courses. *International Journal of Engineering Education*, 39(1), 2-13.
- Sfard A., y Prusak A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34(4): 14-22.

- Silver, N., Kaplan, M., LaVaque-Manty, D., y Meizlish, D. (Eds.). (2023). *Using reflection and metacognition to improve student learning: Across the disciplines, across the academy*. Taylor & Francis.
- Silverman, D. (2024). *Interpreting qualitative data*. SAGE.
- Stringher, C. (2024, 2 de octubre). Aprender a aprender: ¿Cuáles son sus desafíos en la educación universitaria? [conferencia]. *Seminario Internacional sobre aprender a aprender en la universidad*, Ciudad de México, México. <https://www.youtube.com/watch?v=gLTakuPvoeA&t=2s>
- Stringher, C. (Ed.) (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Stringher, C. Di Rienzo, Brito, R. H., Davis, C. y García, E. (2019). Aprender a aprender en América Latina. En R. Deakin Crick, C. Stringher y K. Ren (Eds.). *Aprende a aprender hoy*. Editorial Trillas.
- Stringher, C. y Laccone, R. (2024). Learning to learn in tertiary education: a systematic literature review on assessment tools and interventions to support students' agency [abstract]. *XVII ESPANet Conference*, Nápoles, Italia. <https://www.espanet-italia.net/images/allegati/Abstract%20paper%202024/Sessione%2022/Learning%20to%20learn%20in%20tertiary%20education%20a%20systematic%20literature%20review%20on%20assessment%20tools%20and.pdf>
- Stringher, C., Brito, H., Patera, S., Silva, I., Castro, A., Davis, C., Torti, D., Huerta, M. y Scrocca, F. (2021). Learning to learn and assessment: complementary concepts or different worlds? *Educational Research*, 63(1), 26-42
- Stollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242-252.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179.
- Torti, D. (2021a). Didattica innovativa e valutazione tramite portfolio digitale nel contesto universitario: il punto di vista degli studenti. *IUL Research*, 2(3), 38-58.

- Torti, D. (2021b). Le opinioni degli insegnanti sulla valutazione e le implicazioni con il concetto di "Apprendere ad Apprendere": un'analisi preliminare su interviste svolte in alcune scuole italiane. En P. Falzetti (Ed.), *I dati INVALSI come strumento per migliorare e valutare le competenze trasversali*. Franco Angeli.
- Torti, D., Brito, H. y Patera, S. (2021). Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: sviluppo di un'intervista semi-strutturata con gli insegnanti. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Torti, D., y Scrocca, F. (2021). Le pratiche valutative utilizzate dai docenti e la loro connessione con l'apprendere ad apprendere. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2018). Assessment-as-learning for cognitive activation. Issues for effective use of learning technologies in the classroom. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Trincherò, R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. QuiEdit.
- Trincherò, R. (2023a). Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108-117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>
- Trincherò, R. (2023b). *La valutazione formativa e formante: verso una nuova cultura valutativa nella scuola e nell'università*. Carocci.
- Trincherò, R. (2023c). *La valutazione formativa. Teorie, strumenti, contesti*. Carocci.
- Tuomi-Grohn T. Y. y Engeström (Eds.). (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Pergamon.
- UAM-I. (2022). *Modelo académico de la UAM Iztapalapa*. UAM Iztapalapa. Disponible en: https://uam-iztapalapa.arting-web.com/images/sitio/macca/MACCA_UAMI.pdf
- Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje auto-regulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>

- Villaseñor, M. (2024). *Manual para aprender a aprender de manera estratégica y significativa*. UNAM.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Wells, G., y Claxton, G. (Eds.). (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470753545>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Zavala, M. A., González, I., y Vázquez, M. A. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zuccheromaglio, C. y Alby, F. (Eds.). (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Carocci.