Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación / https://revistahorizontes.org
Volumen 10 / N° 41 / enero-marzo 2026 / ISSN: 2616-7964 / pp. 1 – 19
https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1215

Review Article

Integración entre práctica reflexiva, planificación curricular y evaluación formativa en docentes de primaria, una revisión sistemática

Integration of Reflective Practice, Curricular Planning, and Formative Assessment in Primary Teachers: A Systematic Review

Mirta Yurema Moscoso Lima
yuremamoscosolima@gmail.com ✉
Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Edwing Mamani Esquivel
edwingmamaniesquivel@gmail.com
Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Resumen

Contexto: La calidad en la formación de futuros docentes determina directamente la excelencia educativa de las próximas generaciones. **Objetivo:** Analizar la evidencia científica disponible entre 2018 y 2025 sobre la integración entre la práctica reflexiva, la planificación curricular y la evaluación formativa en el desempeño docente de educación primaria. **Metodología:** Se implementó una revisión sistemática cualitativa con 21 estudios seleccionados mediante la guía PRISMA actualizada. **Resultados:** Se evidencia una integración inicial entre las variables, con correlación significativa entre reflexión docente y evaluación formativa. Persisten barreras tradicionales. Su efectividad requiere condiciones institucionales adecuadas, reflexión colaborativa, mentorías especializadas y planificación flexible centrada en competencias. **Conclusión:** Se evidencia la necesidad de desarrollar programas de formación docente que aborden estos tres componentes de manera articulada, superando enfoques fragmentados para lograr una transformación educativa sostenible.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente; Educación primaria; Evaluación formativa; Planificación curricular; Práctica reflexiva.

Abstract

Background: The quality of teacher training directly determines the educational excellence of future generations. **Objective:** To critically analyze scientific evidence (2018–2025) regarding the integration of reflective practice, curricular planning, and formative assessment in primary teacher performance. **Methods:** A qualitative systematic review was conducted following updated PRISMA guidelines, analyzing 21 selected studies. **Results:** Findings reveal an emerging integration among the variables, with a significant correlation between teacher reflection and formative assessment. Despite these advances, traditional barriers persist. Effectiveness depends on favorable institutional conditions, collaborative reflection, specialized mentoring, and flexible, competency-based planning. **Conclusion:** There is a critical need for teacher development programs that integrate these three components, moving beyond fragmented approaches toward a sustainable educational transformation.

Keywords: teacher professional development, primary education, formative assessment, curricular planning, reflective practice, systematic review.

Introducción

La educación primaria constituye un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, donde la calidad de la práctica docente determina en gran medida los logros de aprendizaje. En este nivel educativo, convergen múltiples dimensiones pedagógicas que, cuando se articulan coherentemente, potencian significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estas dimensiones, tres elementos relevantes incluyen la práctica reflexiva de los docentes, la planificación curricular y la evaluación formativa. El análisis de estos elementos en conjunto representa un campo de creciente interés en la investigación educativa actual.

La práctica reflexiva es reconocida como un elemento clave en el desarrollo profesional del docente. Se refiere a la capacidad de los educadores de," mirar críticamente su propio trabajo, probar sus decisiones para enseñar a sus alumnos, evaluar el resultado de estándares basados en la evidencia y, si es necesario, cambiar". Por otro lado, la planificación curricular es un "esquema general de lo que se va a llevar a cabo en una institución de formación".

Al mismo tiempo, la evaluación formativa se ve como un proceso constante que ayuda a seguir el avance de los alumnos. Da información útil para ajustar tanto la enseñanza como el aprendizaje (Alnaji, 2022).

La importancia de estudiar la relación entre estos tres conceptos está en su posible efecto combinado para mejorar la calidad de la educación. La unión entre reflexión sobre la práctica, diseño del currículo y evaluación que se hace durante el proceso se muestra como una necesidad urgente en el sistema educativo actual, especialmente en el nivel de enseñanza primaria donde se establecen las bases para un aprendizaje que dure toda la vida. Esta conexión es muy importante para dejar atrás maneras de trabajar que están separadas y que no han funcionado bien para entender lo complicado que es el proceso de enseñar y aprender (Alnaji, 2022).

En este sentido, surge la necesidad de indagar ¿cómo se manifiesta la interrelación entre la práctica reflexiva, la planificación curricular y la evaluación formativa en las prácticas docentes de educación primaria?, ¿qué factores facilitadores y barreras inciden en una integración efectiva de estos componentes por parte del docente de educación primaria? Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo analizar críticamente los hallazgos científicos publicados entre 2018 y 2025 sobre la integración entre práctica reflexiva, planificación curricular y evaluación formativa en el desempeño docente de educación primaria.

Metodología

La metodología se basó en una revisión sistemática cualitativa. Para esto, se hizo una búsqueda organizada en bases de datos especializadas para encontrar estudios que miraran cómo se relacionan la práctica reflexiva de los docentes, el diseño del currículo y la evaluación formativa en la educación primaria. La selección de documentos siguió las pautas de PRISMA, que ayudó a organizar la búsqueda en las etapas de identificación, preselección, verificación de relevancia e inclusión final.

La búsqueda bibliográfica se hizo en tres plataformas académicas muy reconocidas en el campo de las ciencias sociales y la educación: SciELO, Scopus y Dialnet. La estrategia

de búsqueda usó descriptores controlados y operadores lógicos para mejorar la recuperación de documentos importantes. Los términos usados para buscar en inglés fueron: "reflective teaching" OR "critical reflection" AND "instructional design" OR "curriculum development" AND "classroom assessment" OR "feedback" AND "elementary teachers" OR "primary school". Para las búsquedas en español se usaron las expresiones equivalentes: "enseñanza reflexiva" OR "reflexión pedagógica" AND "diseño instruccional" OR "desarrollo curricular" AND "evaluación en el aula" OR "retroalimentación" AND "docentes de primaria".

Los criterios de exclusión se aplicaron rigurosamente para filtrar los resultados iniciales. Se eliminaron: 1) documentos repetidos entre las diferentes fuentes consultadas; 2) textos que no eran investigaciones empíricas o revisiones sistemáticas; 3) literatura no indexada y ponencias de eventos académicos sin arbitraje; 4) publicaciones sin acceso al contenido completo; 5) estudios publicados en idiomas diferentes al inglés o español; y 6) trabajos que aunque mencionaban alguno de los conceptos no profundizaban en el análisis de las interconexiones entre reflexión docente, planificación educativa y sistemas evaluación formativa en el contexto específico educación básica.

Estrategias de búsqueda y proceso de selección de estudios

Debido a la diversidad de las plataformas, se elaboraron y pusieron en práctica protocolos de búsqueda personalizados, mejorando la estrategia para cada entorno con el uso de su sintaxis particular y los términos de su tesauro correspondiente.

1. Scopus

Se utilizó la interfaz avanzada. La estrategia se aplicó a los campos de Título, Resumen y Palabras clave.

- (TITLE-ABS-KEY ("reflective practice" OR "teacher reflection" OR "critical reflection") AND TITLE-ABS-KEY ("curriculum planning" OR "lesson design" OR "instructional design") AND TITLE-ABS-KEY ("formative assessment" OR "assessment for learning" OR "feedback") AND TITLE-ABS-KEY ("primary education" OR "elementary school" OR "primary teachers"))

Filtros Aplicados:

- Límite de fechas: 2018-2025
- Tipo de documento: Artículo y Revisión
- Área temática: Ciencias Sociales, Educación
- Idioma: Inglés

2. SciELO

Se empleó el buscador avanzado con términos en español y portugués, priorizando descriptores de la red SciELO.

- ("práctica reflexiva" OR "reflexión docente" OR "enseñanza reflexiva") AND ("planificación curricular" OR "diseño curricular" OR "plan de estudios") AND ("evaluación formativa" OR "evaluación para el aprendizaje" OR "retroalimentación formativa") AND ("educación primaria" OR "enseñanza básica" OR "docentes de primaria")

Filtros Aplicados:

- Rango temporal: 2018-2025
- Tipo de documento: Artículos de investigación
- Idiomas: Español, Inglés

3. Dialnet

Se implementó una búsqueda avanzada aprovechando su especialización en literatura iberoamericana.

- ("práctica reflexiva" OR "reflexión del profesorado") AND ("planificación curricular" OR "diseño del currículo") AND ("evaluación formativa" OR "evaluación continua") AND ("educación primaria" OR "escuela primaria")

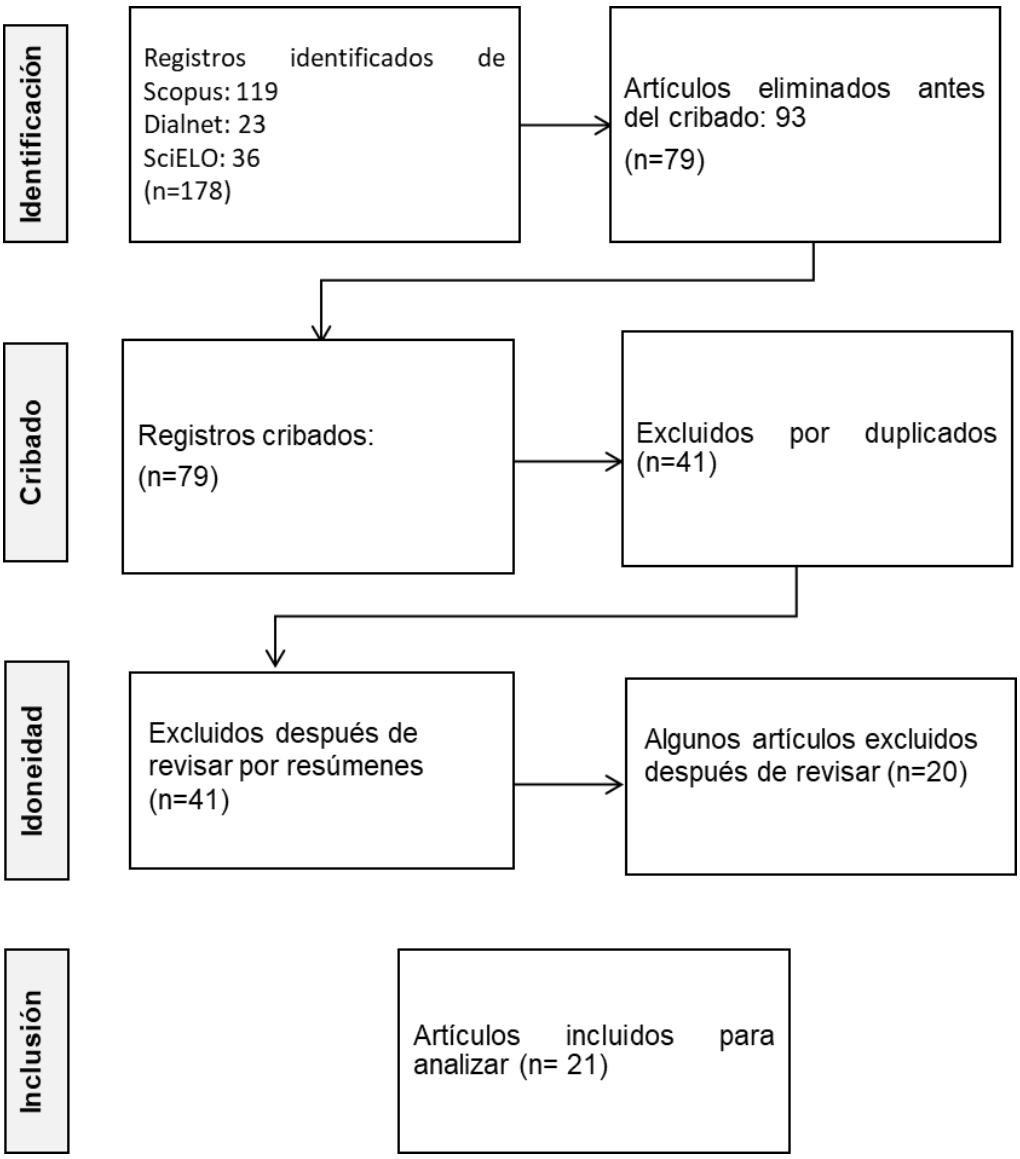
Filtros Aplicados:

- Período: 2018-2025
- Tipo de documento: Artículos científicos
- Idioma: Español

La selección de documentos comenzó con la identificación de 178 referencias que podrían ser importantes. Después de usar los criterios de inclusión y exclusión que se habían definido antes, se hizo una limpieza sistemática en varias etapas. En una primera fase de tamizaje inicial, se descartaron 79 trabajos que no cumplían con los requisitos básicos establecidos en el protocolo de revisión. Luego, durante la fase de cribado detallado, se eliminaron 41 estudios más porque no se ajustaban a los objetivos específicos de la investigación.

En la etapa de evaluación de idoneidad, se revisaron cuidadosamente los títulos y resúmenes de las 58 referencias que quedaban; excluyendo 20 trabajos después del análisis más profundo sobre su contenido metodológico y temático. Este proceso progresivo ayudó a confirmar la pertinencia y calidad metodológica en 21 investigaciones que cumplieron completamente con todos los criterios necesarios para su inclusión definitiva dentro esta revisión sistemática (Figura 1).

Figura 1. *Diagrama de flujo para la selección de los artículos según PRISMA*



Después de la selección final de los estudios, se realizó un análisis documental sistemático. Para organizar y sintetizar la información, se diseñaron matrices de extracción de datos que incluyeron las siguientes categorías de análisis: año de publicación, autoría, título del trabajo, principales hallazgos en relación con la integración entre los tres componentes analizados y conclusiones relevantes para la revisión sistemática.

Resultados

La revisión sistemática de los 21 estudios mostró un entramado complejo en las relaciones entre la práctica reflexiva, la planificación curricular y la evaluación formativa en educación primaria. Si bien la conceptualización y la evidencia empírica han avanzado considerablemente, existen tensiones estructurales y culturales que condicionan la efectiva implantación de estos enfoques. La Tabla 1 sintetiza la distribución regional, temática y de indexación de los estudios examinados. En lo que respecta al origen

geográfico, sobresalen las investigaciones iberoamericanas, con Perú como país más representado 8 estudios seguidos por España 3 estudios. Frente a estas concentraciones geográficas y temáticas, es posible inferir que la temática responde a problemas concretos de los sistemas educativos inmersos en procesos de reforma curricular. En el caso peruano, estas investigaciones se caractiza, sobre el estudio de la implementación de políticas ministeriales, la identificación de brechas entre el discurso normativo y la realidad.

Las investigaciones europeas (España, Países Bajos, Suecia e Italia) muestran mayor desarrollo en aspectos metodológicos y validación instrumental mientras que los estudios latinoamericanos priorizan diagnóstico barreras contextuales. La presencia limitada de investigaciones asiáticas (China) y del Pacífico Sur (Fiyi) indica oportunidades para futuros estudios comparativos.

Se identifican tres ejes temáticos principales. El primero corresponde a prácticas reflexivas docentes, donde destacan los estudios sobre la espiral reflexiva, el segundo eje aborda la planificación curricular, revelando tensiones entre flexibilidad pedagógica y exigencia de cumplimiento normativo y el tercer eje se centra en la evaluación formativa, con estudios que van desde el desarrollo de instrumentos de medición hasta análisis de efectos en autorregulación estudiantil. La interrelación entre estos tres constructos emerge como hallazgo transversal, particularmente en investigaciones recientes que conceptualizan su integración como condición para la mejora educativa.

La indexación de los estudios en Dialnet (5), SciELO (11) y Scopus (5) refleja distintas tradiciones investigativas. SciELO concentra principalmente estudios iberoamericanos con enfoque en diagnóstico y propuestas de intervención, mientras que Scopus incluye investigaciones con diseños metodológicos más diversos y desarrollos instrumentales. Dialnet actúa como repositorio complementario, con especial presencia de estudios españoles. Esta distribución sugiere que la investigación iberoamericana privilegia revistas regionales, posiblemente por su orientación hacia problemáticas contextuales específicas, mientras los estudios europeos muestran mayor internacionalización. La escasa presencia en bases de datos como WoS indica oportunidades para fortalecer la visibilidad global de esta línea de investigación.

Tabla 1. *Distribución regional, temática y de indexación de los estudios analizados*

Región/País	N° Estudios	Temáticas Principales	Bases de Datos	Enfoque Predominante
Perú	8	Implementación de políticas, brechas práctica-discurso, evaluación formativa	SciELO (6), Dialnet (2)	Diagnóstico y propuestas de intervención contextualizada
España	3	Competencia reflexiva, comunidades de aprendizaje, formación docente	Dialnet (2), Scopus (1)	Desarrollo profesional y modelos de formación
Resto Europa	3	Validación instrumental, efectos en autorregulación, programas formativos	Scopus (3)	Investigación metodológica y medición de efectos

Otros Latinoamérica	3	Competencias docentes, prácticas reflexivas, planificación curricular	SciELO (3)	Análisis curricular y desarrollo competencial
Asia/Oceanía	2	Estrategias de implementación, creencias docentes	Scopus (1), Dialnet (1)	Estudios de caso y análisis de prácticas
Colombia	1	Evaluación formativa y contextualización	SciELO (1)	Propuesta de modelo integrado
Costa Rica	1	Perfil competencias y formación docente	SciELO (1)	Análisis de políticas de formación

Este análisis evidencia la necesidad de fortalecer redes de investigación internacional que permitan contrastar experiencias entre contextos diversos, así como impulsar estudios longitudinales que superen las limitaciones de los diseños transversales predominantes. La complementariedad entre bases de datos regionales e internacionales sugiere rutas promisorias para la difusión de futuras investigaciones en este campo. En la Tabla 2, se analizan críticamente los hallazgos organizados en cuatro ejes temáticos que se detallan a continuación.

Práctica reflexiva: entre el discurso y la sistematización

Los estudios revisados Medina y Deroncele (2019), Sánchez et al. (2025) y Pang (2022), coinciden en señalar la reflexividad docente como un pilar fundamental para transformar las prácticas evaluativas y curriculares. Sin embargo, se identifica una brecha significativa entre su valoración teórica y su implementación real en los contextos escolares. La investigación de Revatta et al. (2025), en Perú documenta que solo el 25.7% del profesorado evidencia reflexión sobre la práctica, lo que sugiere dificultades generalizadas para sistematizar procesos de análisis crítico post-acción. Esta limitación parece relacionarse con diversos factores estructurales: la falta de instancias formales institucionalizadas, donde las reuniones docentes priorizan el análisis de resultados estandarizados sobre la reflexión pedagógica colaborativa; la sobrecarga administrativa que reduce el tiempo disponible para la reflexión sistemática; y la insuficiente formación específica para articular procesos reflexivos con la mejora concreta de las prácticas de aula.

El modelo de la espiral reflexiva propuesto por Pang (2022), emerge como una alternativa prometedora al integrar secuencialmente la planificación, acción, observación y reflexión en ciclos iterativos. No obstante, su efectividad parece depender críticamente de condiciones habilitantes específicas: mentorías especializadas, tiempo institucional protegido para la colaboración y el desarrollo de una cultura organizacional que valore sistemáticamente la indagación sobre la práctica.

Planificación curricular: rigidez normativa frente a flexibilidad pedagógica

Los estudios examinados destacan la planificación curricular como el eslabón clave que falta entre la reflexión pedagógica y la evaluación formativa. A pesar de eso, el enfoque conservador en la práctica limita en gran medida su potencial transformativo. Tanto Falcón et al. (2021) como Valdivia y Fernández (2020) revelan la desconexión persistente entre la planificación “real” y la evaluación formativa, ya que los docentes luchan bien para identificar criterios de evaluación o relacionarlos con los objetivos de aprendizaje.

Este abismo se manifiesta a través de varios problemas: una incapacidad obvia para recopilar evidencias de aprendizaje significativas durante el proceso instruccional, la elaboración de comentarios insustanciales y la continuación del enfoque de la planificación curricular en contenido y no en competencias.

La presión del estado sobre los educadores para seguir las programaciones curriculares inviolables es un factor significativo en estos problemas; los participantes en los dos estudios sienten limitaciones en espacio y tiempo para reprocesar la evidencia obtenida a través de la evaluación formativa e implementar situaciones de aprendizaje basadas en ella. De esta forma, la tensión entre los conceptos de evaluación formativa y programaciones rígidas se mantiene sin resolver.

Evaluación formativa: entre la retroalimentación técnica y la construcción de autonomía

La revisión de la literatura confirma un significativo progreso en la comprensión conceptual de la evaluación formativa, aunque, al mismo tiempo, existen considerables dificultades para implementarla de manera efectiva. Según Granberg et al. (2021) y Largo y Henao (2022) las intervenciones integrales de la evaluación formativa tienen un efecto significativo en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, lo que lleva a un notable aumento en la percepción de la autonomía, autoeficacia, y comportamientos autorreguladores entre estudiantes. Sin embargo, otros estudios Falcón et al., 2021 indican limitaciones críticas, ya que identifican barreras a la implementación, incluido desconocimiento de los propósitos formativos, resistencia al cambio pedagógico y persistencia concepciones tradicionales basadas en la calificación.

Uno de los hallazgos más relevantes fue reportado por Yan y Pastore (2022) que, al crear la Escala de Práctica de Evaluación Formativa Docente, confirmaron la distinción entre el enfoque directo del docente y la dirección del estudiante en la evaluación formativa, lo que crea diferentes niveles de autonomía y autorregulación en los estudiantes. Los autores encontraron que, si bien lo primero debe ser un paso inicial, lo segundo está asociado con niveles más altos de autonomía. Sin embargo, la transición probablemente enfrentará obstáculos en condiciones reales, donde un foco centrado en los estudiantes todavía es minoritario.

Interdependencias y tensiones entre los tres constructos

El análisis integrado de los estudios sondea complejas interdependencias entre la práctica reflexiva, la planificación curricular y la evaluación formativa. En primer lugar, las conclusiones de la investigación de Revatta et al. (2025) se limitan a una correlación positiva fuerte entre evaluación formativa y práctica reflexiva, con rho=0,764; p <,01, lo que implica una relación establecida positiva con un aumento relativo conjunto. Sin embargo, en la práctica, esta interrelación común ideal se ve profundamente mediada por las tensiones estructurales no resueltas.

Los estudios de Morales y Fernández (2024) y Pang (2022), destacan que el tránsito desde el docente reflexivo individual hacia comunidades profesionales de aprendizaje reflexivas enfrenta importantes desafíos organizativos y culturales. La efectividad de este tránsito parece depender críticamente de condiciones específicas: la existencia de estructuras colaborativas institucionalizadas, el desarrollo de liderazgos pedagógicos distribuidos y la implementación de mecanismos sistemáticos de mentoría entre pares.

Simultáneamente, la investigación de Tigelaar y Sins (2021), identifica factores moderadores

clave en estos procesos, particularmente la motivación intrínseca docente y el grado de colegialidad institucional, que median significativamente la efectividad de los programas de evaluación formativa. Estos hallazgos sugieren que las iniciativas de formación docente que abordan estos tres constructos de manera aislada, sin considerar sus complejas interconexiones y los factores contextuales que las moderan, tienen una probabilidad limitada de generar transformaciones sostenibles en las prácticas pedagógicas.

Limitaciones metodológicas y agenda de investigación futura

El análisis crítico de los estudios incluidos permite identificar notables limitaciones metodológicas que condicionan la interpretación de los hallazgos. Predominan los diseños transversales y los estudios de caso, con escasa presencia de investigaciones longitudinales que permitan establecer relaciones causales. La investigación de Carrillo y Hortigüela (2023), ejemplifica esta limitación, al identificar correlaciones entre percepciones estudiantiles y rendimiento académico sin poder establecer mecanismos causales. Otra limitación significativa radica en el predominio de metodologías auto-reportadas, con escaso uso de observaciones directas sistemáticas que permitan triangular las percepciones declaradas con las prácticas reales implementadas. El estudio de Granberg et al. (2021) constituye una excepción notable al complementar cuestionarios con observaciones de aula, proporcionando así evidencia más robusta sobre los efectos en el aprendizaje autorregulado.

Tabla 2. *Investigaciones incluidas en la revisión sistemática sobre la práctica reflexiva, planificación curricular y evaluación formativa en docentes de primaria*

Autor / País / Año	Título	Hallazgos
1. Medina y Deroncele (2019) / Perú	La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo	Los hallazgos reconocen que la evaluación formativa solo se materializa al potenciar el aprendizaje y la autopercepción del alumno como aprendiz. Su esencia no radica en el mero cumplimiento normativo o la aplicación instrumental automatizada. Programar actividades o usar recursos asociados no garantiza su comprensión ni aplicación efectiva. Es crucial reconocer sus dimensiones y bases epistemológicas. El docente debe liderar esta práctica, asegurando una retroalimentación constante que instaure una nueva cultura evaluativa, donde el estudiante tome conciencia de sus logros y desafíos.
2. Saiz y Susinos (2018) / España	Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un *practicum* reflexivo de maestros	En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, se diseñó un *practicum* centrado en la competencia reflexiva. El análisis demuestra que la evaluación formativa y la coevaluación funcionan como mecanismos facilitadores para el aprendizaje reflexivo y la construcción colaborativa de conocimiento. Este enfoque promueve una participación horizontal del alumnado. Sin embargo, se identifican obstáculos estructurales (limitaciones de tiempo y espacio) y barreras culturales (inercia de prácticas tradicionales) que dificultan su implementación. El principal desafío implica, por tanto, una transformación actitudinal además de metodológica.
3. Valdivia y Fernández (2020) / Perú	La evaluación formativa en un contexto de	Los hallazgos de este estudio de caso en una institución peruana evidencian que el profesorado de primaria ha integrado características clave de la evaluación formativa

Autor / País / Año	Título	Hallazgos
	renovación pedagógica: prácticas al servicio del éxito	ministerial, manifestando una concepción continua del proceso evaluativo. Se identificaron microprocesos de recolección-procesamiento-juicio-retroalimentación en tiempo corto, y en 50% de los casos, macroprocesos de autoevaluación y coevaluación. No obstante, persiste un desafío crítico: la escasa transferencia de responsabilidad regulativa al estudiantado. La investigación sugiere que la autorregulación del aprendizaje requiere mayor desarrollo mediante estrategias específicas y distanciamiento reflexivo del profesorado sobre su práctica.
4. Carrillo y Hortigüela (2023) / España	Prácticas evaluativas formativas del docente y rendimiento académico en escolares de primaria	Los resultados de este estudio transversal indican una asociación entre la percepción estudiantil sobre la evaluación sumativa del docente y su rendimiento en Matemáticas y Lengua. Estas correlaciones, aunque no causales, sugieren que intervenciones dirigidas a desarrollar la evaluación formativa podrían mejorar el aprovechamiento académico. Las limitaciones metodológicas (muestreo, autoinformes) requieren cautela en la generalización. Futuras investigaciones deberían emplear diseños longitudinales, ampliar la muestra e incorporar la perspectiva docente para validar estos hallazgos y diseñar itinerarios formativos en evaluación formativa.
5. Revatta et al. (2025) / Perú	Evaluación formativa y su relación con la práctica reflexiva docente en instituciones públicas peruanas	Los resultados confirman una correlación positiva fuerte (rho=0,764; p<0,01) entre evaluación formativa y práctica reflexiva docente en Perú. No obstante, se identifican brechas críticas: la evaluación formativa presenta una implementación parcial con persistencia de enfoques sumativos, y la reflexión sobre la práctica es deficitaria (25,7%). Para una integración efectiva, se propone un marco tripartito: 1) capacitaciones que equilibren las dimensiones reflexivas y fortalezcan estrategias anticipatorias, 2) mentorías para sistematizar experiencias, y 3) políticas educativas integradas con monitoreo coherente. Esta articulación superaría las brechas actuales.
6. Sánchez y Solís (2023) / Perú	La evaluación formativa: un proceso reflexivo y sistemático de la práctica docente	La revisión bibliográfica establece que la evaluación formativa es un proceso sistemático que provee información crucial para la reflexión docente y la conciencia del estudiante sobre sus progresos. Su implementación efectiva requiere una planificación flexible centrada en los aprendizajes donde la interacción docente-estudiante y la retroalimentación reflexiva son centrales para generar autonomía y ajustar estrategias didácticas. Las técnicas e instrumentos de evaluación no solo contrastan aprendizajes sino también permiten al docente identificar fortalezas y debilidades en su propia práctica pedagógica cerrando el ciclo de mejora continua.
7. Arreola (2019) / Costa Rica	Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica	Esta propuesta subraya que el cambio educativo trasciende lo técnico impactando las relaciones y dimensiones emocionales del aula. Se concluye que las competencias docentes especialmente las socioafectivas afectan críticamente el aprendizaje estudiantil. Se postula que un perfil de competencias que integre el "saber ser" es vital para guiar la formación docente promover relaciones efectivas y evitar

Autor / País / Año	Título	Hallazgos
	reflexiva	prácticas que generen desmotivación. Se enfatiza la necesidad de una educación integral priorizando la dimensión socioafectiva para desarrollar capacidades que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos de un mundo globalizado.
8. Falcón et al. (2021) / Perú	La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario	El estudio identifica barreras críticas en la implementación de la evaluación formativa: desconocimiento de su propósito y procesos falta de monitoreo docente resistencia al cambio. Los docentes muestran dificultades para articular planificación y evaluación recoger evidencias de aprendizaje realizar retroalimentación pertinente. Persiste un enfoque tradicional centrado en la calificación con escasa reflexión sobre las causas del bajo aprendizaje. Se concluye que es necesario un acompañamiento continuo y una formación que enfatice el sentido formativo de la evaluación para transformar las prácticas pedagógicas.
9. Jihuallanca et al. (2023) / Perú	La evaluación formativa en estudiantes de educación primaria: una revisión sistemática	El estudio confirma que la evaluación formativa diagnostica el aprendizaje para implementar mejoras a tiempo mediante instrumentos aplicados por el docente. Su efectividad depende de no quedar en una implementación meramente instrumental. Es necesario construir una cultura educativa que articule teoría y práctica, promueva prácticas reflexivas y críticas que den sentido pedagógico a la evaluación. Solo así se podrá ir más allá del discurso y lograr un verdadero cambio en los sistemas educativos, poniendo la mejora continua por encima de la calificación.
10. Luna et al. (2023) / Perú	Impacto de la evaluación formativa en la educación primaria	Se comprueba que la evaluación formativa aumenta la motivación y el rendimiento de los estudiantes, desarrollando competencias como la autorregulación. Sin embargo, su aplicación encuentra resistencias por la exigencia de tiempo para una retroalimentación personalizada. Se necesitan talleres de capacitación docente e integración de herramientas digitales para facilitar su uso en contextos heterogéneos. Investigaciones futuras deben ahondar en los obstáculos para su masificación, formación inicial del profesorado y adaptabilidad a diversos entornos educativos, optimizando así su impacto en el proceso de aprendizaje.
11. Sanchez (2025) / Ecuador	Prácticas reflexivas en procesos evaluativos de profesores de educación primaria	Los resultados señalan como principal barrera para la práctica reflexiva en evaluación la falta de instancias formales y el tiempo, priorizándose en las reuniones docentes el análisis de resultados estandarizados. Los profesores valoran la reflexión colaborativa guiada por expertos y realizan procesos autónomos centrados en instrumentos y resultados de aprendizaje. Se concluye que la efectividad de las mejoras evaluativas depende de espacios sistematizados para la reflexión crítica. Como proyección se sugiere investigar cómo los docentes determinan la pertinencia de sus instrumentos evaluativos e instalar capacitaciones para una cultura de reflexión permanente.

Autor / País / Año	Título	Hallazgos
12.Luján y Medina (2022) / Perú	Sentido y trascendencia de la evaluación formativa: desafíos de la práctica evaluativa en la Educación Básica Regular	El estudio establece tres conclusiones centrales: 1) La evaluación formativa requiere integrar resultados y procesos mediante retroalimentación sistemática para fomentar una cultura evaluativa de oportunidad (no amenaza) que promueva la autorregulación estudiantil; 2) Su sustento teórico combina el constructivismo con un estudiante protagónico y teoría crítica requiriendo un docente reflexivo flexible; 3) Los desafíos incluyen políticas que empoderen al docente evitando sobrecarga laboral priorizando acompañamiento pedagógico sobre masificación revalorizando su rol profesional.
13.Morales y Fernández (2024) / España	Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa. De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente	La evaluación formativa implica pasar del profesor reflexivo a la comunidad reflexiva. Las comunidades de aprendizaje profesional son más efectivas que la formación tradicional porque integran la reflexión colectiva en estructuras ya existentes (departamentos, equipos de tutores). Es importante diseñar secuencias formativas que indaguen sobre los conocimientos previos, incluyan retroalimentación entre pares y documenten prácticas. La gestión sensata del tiempo debe priorizar el análisis pedagógico sobre lo administrativo, utilizando observación mutua y retroalimentación estructurada para consolidar una cultura de mejora continua.
14.Mora et al. (2023) / Perú	Desarrollo de competencias en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica regular	El artículo presenta una paradoja de que la mayoría de los docentes tiene, de hecho, asimilado el dominio disciplinar en competencias; sin embargo, los resultados no son observables en evaluaciones estandarizadas. Hay tres hallazgos clave: 1) la evaluación formativa es valorada como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía; 2) el trabajo colegiado es reconocido como clave para mejorar las prácticas pedagógicas; 3) planificaciones innovadoras con una gama diversificada de recursos son cruciales en tiempos de dificultades. Además, siendo propuesto más tarde un diálogo observacional cualitativo para explorar por qué hay una brecha entre el conocimiento y la práctica de los docentes.
15.Largo y Henao (2022) / Colombia	Evaluación formativa: impulsar el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente	Los resultados confirman que la evaluación formativa mejora el aprendizaje a través de retroalimentación continua y adaptación de la enseñanza. Existe una evidencia sólida que, ante determinadas condiciones, demuestra que eleva los logros académicos en una magnitud significativa, excediendo a la mayoría de las enmiendas educativas. Para ser efectiva, se necesita desarrollo de: 1) diagnóstico contextualizado, 2) seguimiento sistemático, y 3) didácticas del error: de errores reprobatorios en catalizadores del aprendizaje. Al integrar metacognición y autorregulación, pone al alumnado como sujeto de su aprendizaje. Si bien su sentido de evaluación es colaborativo y diferente a la evaluación sumativa, puede combinarse para maximizar su aporte a la equidad y calidad educativa.
16.Pang (2022) / China	Teachers' reflective practices in	El estudio aplicó la espiral reflexiva: planificar-actuar-observar-reflexionar, mediante coaching entre pares en 20 escuelas. Los 34 docentes participantes tras recibir

Autor / País / Año	Título	Hallazgos
	implementing assessments for learning skills in classroom teaching	retroalimentación de supervisores generaron declaraciones reflexivas que evidenciaron dos focos de mejora: adaptaciones para estudiantes (autoevaluación, evaluación entre pares) y desarrollo docente (ajustes curriculares basados en evidencias). Los resultados demuestran que la práctica reflexiva sistematizada motiva la mejora continua posicionando a los docentes como agentes de cambio profesional y transformación escolar a través de investigación-acción colaborativa.
17.Tigelaar y Sins (2021) / Países Bajos	Effects of formative assessment programmes on teachers' knowledge about supporting students' reflection	El estudio comparó tres programas de evaluación formativa en formación vocacional de enfermería. Los docentes del programa basado en expertos mostraron mayor conocimiento didáctico que aquellos con autoevaluación y retroalimentación entre pares. Los análisis multinivel identificaron dos factores moderadores clave: la motivación intrínseca del profesorado y el grado de colegialidad institucional. Estos hallazgos sugieren que la efectividad de la evaluación formativa depende tanto del diseño metodológico como de factores contextuales e individuales que median en el desarrollo profesional docente.
18.Dayal (2021) / República de Fiyi	How teachers use formative assessment strategies during teaching: Evidence from the classroom	La observación de clases de matemáticas demostró que la implementación de acciones de evaluación formativa está asociada a la creencia docente. A pesar de ambos recién ingresados a la profesión, un maestro mostró uso efectivo compartiendo criterios de aprendizaje, activando a los alumnos como fuentes, y la retroalimentación progresiva, mientras que el otro demostró comprensión principiante. Estos indican que la creencia pedagógica como un apoyo adecuado es necesario para la aplicación de estrategias formativas. Como resultado, las lecciones se moldean más interactivas. Se encontraron implicaciones de que los marcos de creencias docentes deben ser considerados en los programas de capacitación y desarrollo en evaluación formativa para la enseñanza primaria.
19.Cañadas (2023) / España	Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education	El estudio cualitativo con egresados y formadores docentes lleva a señalar que la evaluación formativa en la formación inicial desarrolla competencias profesionales cuando se cumplen cuatro condiciones: 1) los criterios son explícitos y se conocen por parte del estudiantado; 2) se recolectan las evidencias sistemáticamente a lo largo de todo el proceso; 3) se proporciona la retroalimentación detallada del desempeño y 4) se implica activamente al estudiantado en el proceso de evaluación. Toda esta evidencia subraya la necesidad de la implementación de sistemas de evaluación coherentes y participativos en los programas de formación docente para fortalecer su futuro ejercicio profesional.

Autor / País / Año	Título	Hallazgos
20. Granberg et al. (2021) / Suecia	A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning	El estudio muestra que una evaluación formativa integral, que junta muchos aspectos y roles proactivos tanto del docente como del estudiante, tiene efectos grandes sobre el aprendizaje autorregulado. Se notaron mejoras importantes en la autonomía percibida, autoeficacia y comportamientos de autorregulación; esto se vio a través observaciones e entrevistas. La práctica está alineada con marcos teóricos como el de Zimmerman; fomenta un ciclo completo desde planificación hasta ejecución y reflexión al final. Se recomienda hacer este mismo estudio otra vez pero con grupos más grandes además explorar diseños didácticos adaptables a diferentes contextos y tamaños grupales.
21. Yan y Pastore (2022) / Italia	Assessing teachers' strategies in formative assessment: the teacher formative assessment practice scale	La Escala de Práctica de Evaluación Formativa Docente (TFAPS) fue desarrollada y validada con muestras de Hong Kong (N=449) e Italia (N=309). El análisis reveló dos factores: evaluación formativa del docente (6 ítems) y evaluación formativa del estudiante (4 ítems). La estructura bifactorial fue confirmada por análisis factorial confirmatorio y Rasch, mostrando solidez psicométrica. Este estudio resalta la utilidad del TFAPS para evaluar prácticas docentes, aunque advierte sobre la influencia cultural en su aplicación, recomendando adaptaciones contextuales en su uso.

Con base en estos hallazgos, la agenda de investigación futura debe priorizar el desarrollo de estudios longitudinales que exploren las trayectorias de desarrollo profesional docente, investigaciones que implementen diseños mixtos para triangular diversas fuentes de evidencia y trabajos que examinen específicamente los mecanismos mediante los cuales las comunidades profesionales de aprendizaje pueden sustentar procesos sostenibles de mejora pedagógica. También es muy importante profundizar en el análisis de los factores institucionales y políticas educativas que pueden facilitar o dificultar la integración efectiva de estos tres constructos en los contextos específicos de educación primaria.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática están notablemente en línea con los hallazgos de investigaciones internacionales, pero también indican algunas contradicciones significativas que a ganado más atención. En primer lugar, corrobora la alta correlación confirmada por Revatta et al. (2025) sobre la práctica reflexiva y la evaluación formativa. Asimismo, la presente síntesis fue corroborada por Orakcı. (2022) quien declaró que los profesores que utilizaban ciclos reflexivos de manera más sistemática eran mucho más propensos a ser capaces de adaptar sus prácticas evaluativas. Al mismo tiempo, mientras los estudios en Perú enfatizan las dimensiones colaborativas, Xu y Stahl (2022) han atribuido tanta importancia a la reflexión individual. Por tanto, esto puede ser un indicador de la diferencia cultural en la forma en que las personas en diferentes países entienden el concepto de reflexividad como en la vida doméstica es importante con la cultura.

En cuanto a la planificación curricular, los resultados de Falcón et al. (2021), respecto a la desconexión entre planificación y evaluación concuerdan con los de (Mølstad et al., 2021), quienes identificaron que menos del 30% de los docentes vinculaban

explícitamente sus instrumentos de evaluación con los objetivos de aprendizaje planificados. No obstante, mientras atribuyen esta brecha principalmente a limitaciones en la formación inicial, los estudios peruanos destacan factores institucionales y de sobrecarga administrativa, apuntando a causas estructurales diferentes para problemáticas similares.

Respecto a la evaluación formativa, los hallazgos de Granberg et al. (2021), sobre su impacto en la autorregulación estudiantil coinciden sustancialmente con la investigación de Morris et al. (2021), quienes reportaron que prácticas de retroalimentación formativa incrementaban la capacidad de los estudiantes para monitorear su propio aprendizaje. Esta convergencia sugiere la universalidad potencial de los mecanismos mediante los cuales la evaluación formativa favorece el desarrollo de autonomía en el aprendizaje.

Sin embargo, se identifican contradicciones significativas en la identificación de barreras para la implementación. Mientras Dayal (2021), en Fiyi identifica las creencias docentes como principal obstáculo, los estudios Asare y Afriyie (2023), en Ghana, destacan factores estructurales como limitaciones de tiempo y sobrecarga administrativa, concordando con Falcón et al. (2021), en Perú. Esta discrepancia podría explicarse por diferencias en los contextos educativos analizados, donde sistemas en desarrollo enfrentarían restricciones materiales más acuciantes, mientras contextos con mayor estabilidad institucional podrían concentrarse en dimensiones actitudinales.

El modelo de espiral reflexiva implementado por Pang (2022), en China muestra notables paralelos con el enfoque de estudio de lecciones, aplicado por Mynott y O'Reilly (2022) y Leakey y Mynott (2025), particularmente en su énfasis en la ciclicidad y la colaboración. No obstante, mientras el modelo chino incorpora supervisión externa sistemática, estos autores privilegia la autonomía del colectivo docente, reflejando posiblemente distintas tradiciones en el desarrollo profesional docente en ambos contextos asiáticos.

Los resultados sobre la participación estudiantil en evaluación formativa muestran interesantes paralelos con las investigaciones de Devassy et al. (2025), quienes identifican la transición desde prácticas centradas en el docente hacia enfoques que incorporan progresivamente la agencia estudiantil como un desafío universal en la implementación de la evaluación formativa. Esta coincidencia sugiere que, independientemente del contexto cultural, el desarrollo de la evaluación formativa implica necesariamente una reconfiguración de los roles tradicionales en el proceso evaluativo.

A pesar de las diferencias en las prácticas y los resultados del aprendizaje en comparación con la literatura internacional, los hallazgos de esta revisión permiten un análisis en función de principios pedagógicos universales y variaciones sustanciales en la implementación de estos principios. Aunque las mejores prácticas promovidas en la integración de reflexión, planificación y evaluación formativa son universales, los caminos hacia ellas y los obstáculos que enfrentan son específicos únicamente para los contextos educativos particulares.

Conclusiones

El análisis sistemático de los estudios evidenciados en la revisión demuestra que la práctica reflexiva se perfila como un componente central en torno al cual giran estos

tres conceptos. Si bien existe consenso en la literatura en torno a la necesidad de reflexión, los estudios revisados demuestran debilidades en su concreción. Escasos docentes documentan procesos de reflexión estructurada sobre la práctica, con enfoques principalmente instrumentales. Los estudios en torno a la efectividad de modelos como el de la espiral reflexiva subrayan la criticidad de las condiciones institucionales para lograrla, siendo tiempo protegido, mentorías especializadas y una cultura colaborativa categorías clave. De esta manera, se propone que el establecimiento de comunidades reflexivas exige transcender su establecimiento como una responsabilidad individual, mediante estructuras institucionales que prioricen la reflexión como actividad colectiva a lo administrativo.

Por otro lado, el análisis revela desconexiones notables entre planificación curricular y evaluación formativa, sostenidas por planificaciones rígidas centradas en contenidos por sobre competencias. Los docentes identifican dificultades para articular criterios de evaluación con objetivos de aprendizaje, lo que crea dificultades para recolectar evidencias. Se requerirían, así, planificaciones flexibles que integren evaluación como un proceso continuo y programable basado en la evidencia. De esta manera, se argumenta que la superación de esta brecha demanda la conciliación entre procurar el cumplimiento normativo con flexibilidad pedagógica.

La evaluación formativa se vislumbra como una herramienta con gran potencial para mejorar la regulación y rendimiento académico, aunque enfrenta resistencias de implementación. Persisten demandas por tiempo y concepciones acerca de calificación, lo que requiere la integración de herramientas digitales, formación específica y la transición gradual hacia concepciones centradas en el estudiante. Por ende, se concluye que su superación como herramienta instrumental demanda la construcción de culturas evaluativas genuinas, donde estudiantes y docentes compartan responsabilidades regulativas.

A nivel global, los tres ejes identificados en la revisión revelan conexiones sustantivas, aunque estas se materializan de manera limitada. La relación sustantiva entre reflexión y evaluación formativa sugiere mutuo refuerzo, existiendo una relación mediadora con planificación. De esta manera, se concluye que los programas de desarrollo profesional requieren abordar los tres de manera integral, considerando los factores contextuales e individuales que medien su implementación. A largo plazo, la transformación sostenible deberá abordar enfoques sistémicos y más allá de tratamientos aislados de estos tres componentes altamente interdependientes.

Acerca de

Contribución de los autores: Todos los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Objetos de ciencia abierta: DMP indicarlo en formato https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1215

Historia del artículo: Artículo recibido 11 de noviembre 2025 | Aceptado 1 de diciembre 2025 | Publicado 5 de enero 2026

Cómo citar:
Moscoso Lima, M. Y.; Mamani Esquivel, E. (2026). Integración entre práctica reflexiva, planificación curricular y evaluación formativa en docentes de primaria, una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *10*(41). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1215

Referencias

Alnaji, A. O. (2022). Curriculum Planning Model in General Education. *Journal of Curriculum Teaching,* 11(5), 275-288. https://doi.org/10.5430/jct.v11n5p275

Arreola, R. L. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43(2), 30. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30898

Asare, E.; Afriyie, E. (2023). Barriers to basic school teachers' implementation of formative assessment in the cape coast metropolis of Ghana. *Open education studies,* 5(1), 20220193. https://doi.org/10.1515/edu-2022-0193

Cañadas, L. (2023). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 516-532. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684

Carrillo, P. J.; Hortigüela, D. (2023). Prácticas evaluativas formativas del docente y rendimiento académico en escolares de primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 21(1), 5-20. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.001

Dayal, H. C. (2021). How teachers use formative assessment strategies during teaching: Evidence from the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(7), 1-21. https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n7.1

Devassy, J.; Godbole, M. S.; Ishita, I. (2025). Restructuring Leaner-Centric Approach Framework Through Revised Bloom Taxonomy. In Psychological Patterns and Lifestyle Influences in Academia Experience (pp. 201-226). *IGI Global Scientific Publishing.* https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8709-2.ch008

Falcón, Y.; Aguilar, J.; Augusto, C.; Morillo, J. (2021). La evaluación formativa,¿ Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041

Fatima, S.; Javaid, B.; Malik, M. S. (2023). Factors Affecting The Quality Of Education At Primary School Level. *Annals of Human Social Sciences*, 4(4), 473-480.

https://doi.org/10.35484/ahss.2023(4-IV)46

Granberg, C.; Palm, T.; Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation,* 68, 100955. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955

Jihuallanca, I.; Arenas, M.; Jihuallanca, J. A. (2023). La evaluación formativa en estudiantes de educación primaria: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 7(1), 752-770. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4428

Largo, W. A.; Henao, D. (2022). Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista De Investigaciones· UCM*, 22(39). https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.190

Leakey, S.; Mynott, J. P. (2025). Developing lesson study collaboration in Scotland. *International Journal for Lesson Learning Studies*, 14(2), 116-132. https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2024-0094

Luján, C.; Medina, P. (2022). Sentido y trascendencia de la evaluación formativa: desafíos de la práctica evaluativa en la Educación Básica Regular. *Educación,* 28(1), e2524-e2524. https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2524

Luna, M. L.; Bazán, M. V.; Peralta, L. E.; Gaona, M. d. P. (2023). Impacto de la evaluación formativa en la educación primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 335-346. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431

Machost, H.; Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education,* 22(2), es2. https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

Medina, P.; Deroncele, A. J. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y sociedad,* 16(3), 597-610. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979

Mølstad, C. E.; Prøitz, T. S.; Dieude, A. (2021). When assessment defines the content—understanding goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal,* 32(2), 290-314. https://doi.org/10.1002/curj.74

Mora, J.; Villafuerte, C. A.; Guzman, Y.; Guzman, H. E.; Meza, E. Y. (2023). Desarrollo de competencias en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1833-1845. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.632

Morales, M.; Fernández, J. G. (2024). Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la evaluación formativa. De la evaluación de los aprendizajes del alumnado a la evaluación de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 25-38. https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002

Morris, R.; Perry, T.; Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education,* 9(3), e3292. https://doi.org/10.1002/rev3.3292

Mynott, J. P.; O'Reilly, S. E. M. (2022). Establishing a lesson study collaboration matrix. *International Journal for Lesson Learning Studies,* 11(3), 174-192. https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2022-0004

Orakcı, 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), 118-139. https://doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88

Pang, N. S.-K. (2022). Teachers' reflective practices in implementing assessment for learning skills in classroom teaching. *ECNU Review of Education*, 5(3), 470-490. https://doi.org/10.1177/2096531120936290

Revatta, Y. S.; Chávez, C. W.; Palacios, J. P. (2025). Evaluación formativa y su relación con la práctica reflexiva docente en instituciones públicas peruanas. *Revista Ñeque*, 8(21), 306-319. https://doi.org/10.33996/revistaneque.v8i21.191

Saiz, A.; Susinos, T. (2018). Los Procesos de Retroalimentación y la Evaluación Formativa en un Practicum Reflexivo de Maestros. *Meta: Avaliacao*, 10(30). https://doi.org/10.22347/2175-2753v10i30.1605

Sánchez, J.; Solís, B. P. (2023). La evaluación formativa: un proceso reflexivo y sistemático de la práctica docente. *Conrado*, 19(90), 196-202. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2883

Sánchez, L. N. C.; Calle, L. L. M.; Espinosa, M. G.; Bombón, J. E. R.; Vega, L. G. M. (2025). La Práctica Reflexiva como Eje en el Desarrollo Profesional Docente: Diario Pedagógico, Autoevaluación y Comunidades de Aprendizaje Colaborativo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar,* 9(4), 11193-11210. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19705

Tigelaar, D.; Sins, P. (2021). Effects of formative assessment programmes on teachers' knowledge about supporting students' reflection. *Journal of Vocational Education Training*, 73(3), 413-435. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1726992

Valdivia, S. V.; Fernández, M. E. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 387-415. https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159

Xu, W.; Stahl, G. (2022). Reflexivity and cross-cultural education: A Foucauldian framework for becoming an ethical teacher-researcher. *Asia Pacific Education Review,* 23(3), 417-425. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09723-8

Yan, Z.; Pastore, S. (2022). Assessing teachers' strategies in formative assessment: The teacher formative assessment practice scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 592-604. https://doi.org/10.1177/07342829221075121