



LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA MIRADA DE DOCENTES PRINCIPIANTES. CARACTERÍSTICAS Y RETOS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA

Beatriz Anguiano Escobar
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Diana Irasema Cervantes Arreola
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Juan Andrés Elías Hernández
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Temática general: Evaluación Educativa.

Área temática: Evaluación del y para el aprendizaje.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

Se presenta una investigación cuyo objetivo es: analizar las opiniones y experiencias de docentes nóveles de educación básica, participantes en una experiencia de formación continua de evaluación de formativa. La investigación tiene una perspectiva hermenéutica y se realizó como un estudio de caso; la técnica que se usó fue el análisis de contenido con perspectiva cualitativa. Participaron voluntariamente 200 docentes de educación básica en su segundo año de servicio, quienes laboran en distintas comunidades del estado de Chihuahua, y que concluyeron un curso-taller de evaluación de aprendizajes. Los resultados que se presentan de este avance de investigación muestran que los docentes participantes identifican el campo conceptual de la evaluación formativa, y empatizan con las características y finalidades de la misma; además se encontró que no siempre les resulta claro cómo está inserto el enfoque de la evaluación formativa en los documentos curriculares que apoyan su planeación didáctica y en cómo han de incluirlo en sus planes de clase. También se tienen datos que muestran los esfuerzos que realizan los docentes principiantes por llevar a cabo la evaluación formativa en el aula, aun cuando existen retos como: la poca formación previa, las presiones institucionales y sociales por mantener un enfoque tradicional de evaluación, las excesivas cargas administrativas, entre otros.

Palabras claves: Evaluación formativa, Evaluación del aprendizaje, formación continua de profesores,

profesores nóveles, docentes principiantes.

Introducción

En México se han llevado a cabo diversas iniciativas para que los docentes de educación básica lleven a cabo el enfoque formativo de la evaluación de aprendizajes. Con la puesta en práctica del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (SEP, 2011), se dio un impulso considerable al cambio en la cultura de la evaluación, para ir de un énfasis en la calificación y la acreditación, a uno que priorizara el logro de los objetivos de aprendizaje y el ajuste de la ayuda pedagógica de los docentes en congruencia con tal finalidad. De tal forma, el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011), define la evaluación como un proceso que permite “obtener evidencias, formular juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por lo que es parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 32).

Sin embargo, es difícil lograr que este enfoque de la evaluación sea parte del quehacer cotidiano en las aulas. Para los docentes de nuevo ingreso a educación básica, el reto de incorporar a su práctica docente la evaluación formativa, representa una complejidad alta pues el periodo laboral en que se encuentran está cargado de responsabilidades y presiones sociales, académicas, personales y profesionales que no siempre son previstas por ellos y pueden ocasionarles angustia e incertidumbre.

En México, se desarrolló la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016), en la cual, por primera vez se generaron experiencias formativas dirigidas específicamente al profesorado de nuevo ingreso en su primer y su segundo año de servicio; es así que se llevaron a cabo diversos cursos, talleres y diplomados, en concordancia con los resultados de los exámenes para el ingreso y la permanencia en el servicio docente.

La evaluación de aprendizajes fue uno de los temas prioritarios que se abordaron en varios de los cursos y talleres aludidos. En el estado de Chihuahua, los resultados de los exámenes de ingreso, diagnóstico y permanencia, mostraron el interés del profesorado de nuevo ingreso por contar con más conocimientos acerca del enfoque formativo de la evaluación y la necesidad de identificar y poner en práctica procesos, técnicas e instrumentos pertinentes para la evaluación de aprendizajes bajo este enfoque.

Recientemente se ha emitido el Acuerdo 11/03/19, por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica, el cual establece que la evaluación formativa:

Es un proceso en el cual docentes y educandos comparten metas de aprendizaje y evalúan de manera permanente sus avances a través de la obtención variada de evidencias. El enfoque de evaluación formativa considera que ésta es parte del trabajo cotidiano del aula y es útil para orientar este proceso y tomar las decisiones más oportunas para obtener el máximo logro de aprendizaje (DOF, 2019, p. 4).

El actual secretario de Educación Pública Esteban Moctezuma Barragán, mencionó que las nuevas evaluaciones que se realicen a los docentes serán de diagnóstico y “servirán precisamente para mejor (sic) ofrecerles formación y capacitación a los maestros, diferenciadas por regiones, no punitivas y nunca ligadas al tema laboral, sino ligadas la capacitación permanente de la formación continua que deben de tener maestras y maestros de México” (Moctezuma, 2018, p. 4).

De ahí la importancia de que se cuente con conocimiento especializado y pertinente que se ponga de manera oportuna a disposición de las comunidades educativas para apoyar los procesos de aprendizaje, la toma pertinente de decisiones y el diseño de propuestas de formación que generen un impacto positivo en los procesos y los resultados educativos, esto de una forma cada vez más diversificada, participativa y efectiva, y no solo considerando los modelos tradicionales de formación vigentes hasta el momento.

Estudios en el campo

Diversos estudios han abordado variados aspectos del vínculo entre los docentes principiantes y la evaluación formativa (EF).

Martín et al. (2006) y Pérez, Pozo, Pechorromán, Cervi y Martínez (2006) aportan que los docentes de nuevo ingreso, tienen opiniones más elaboradas sobre la evaluación que los experimentados, esto porque su formación inicial es reciente y buscan innovar en sus prácticas, mientras que docentes experimentados, tienden a simplificar las prácticas de evaluación ante las presiones del contexto y la carga de las rutinarias tareas administrativas.

Martínez Rizo (2012) menciona que, si bien la EF tiene un sustento teórico sólido, esto no basta para que se modifiquen las prácticas de evaluación de los docentes, ya que se requiere un cambio cultural en la concepción de la evaluación. Además, alerta del riesgo de que se den cambios superficiales en la evaluación, sin que haya modificaciones en sus concepciones o en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En sus estudio, Rufinelli (2014), mostró que docentes nóveles critican que la formación inicial no los prepara para desarrollar la evaluación en el aula. Aunado a lo anterior, los docentes participantes señalan que a pesar de que se les pide evaluar de forma auténtica y adecuada a las características de los estudiantes, por lo general se les exige que entreguen calificaciones derivadas de pruebas, haciendo énfasis en el resultado final.

Canedo y Gutiérrez (2016) señalan que entre los aspectos poco fortalecidos de los docentes nóveles, está el contar con pautas sólidas para llevar a cabo la evaluación de aprendizajes. También señalan que las figuras de asesoría o de dirección escolar, no cumplen a cabalidad con las expectativas de apoyo que tienen los docentes principiantes.

En el estudio de Sánchez y Jara (2019), docentes principiantes manifestaron sus dificultades para articular objetivos de aprendizaje, actividades planeadas y forma de evaluar; también sienten debilidades acerca de

cómo evaluar, y en cómo hacer evaluaciones diferenciadas según las características y necesidades de los alumnos; no saben cómo construir instrumentos de evaluación y cómo evaluar adecuadamente diferentes tipos de contenidos. También les preocupa un contexto laboral adverso pues el desarrollo de la evaluación formativa requiere interacciones de confianza y colaboración.

Los estudios analizados muestran algunas de las dificultades y preocupaciones en torno al aprendizaje de los docentes principiantes con relación al desarrollo de la evaluación formativa, sin embargo, resulta necesario contextualizar estos hallazgos y analizar con detenimiento las posibles diferencias o coincidencias que hay entre docentes principiantes de distintos niveles de la educación básica, así como en las diversas regiones en que desarrollan su práctica docente. Asimismo, resulta necesario identificar pautas acerca de la construcción de una cultura de evaluación orientada por un enfoque formativo. Por lo anterior, resulta importante continuar fortaleciendo la línea de investigación de la evaluación de y para el aprendizaje, puesto que se podrá contar con referentes sólidos que puedan vincularse con las acciones educativas.

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo general de este estudio es analizar las opiniones y experiencias de docentes principiantes de educación básica, participantes en experiencias de formación continua sobre evaluación formativa. Las preguntas que se plantean son ¿cuáles son los elementos de la evaluación formativa que resultan más significativos para los docentes noveles participantes en experiencias de formación continua?, ¿los docentes principiantes vinculan los elementos de la formación continua con el marco curricular de la educación básica?, en caso afirmativo ¿de qué forma lo hacen?, ¿cuáles son los retos que identifican los participantes para desarrollar la evaluación formativa en sus respectivos entornos de práctica?, ¿qué temas, rasgos o propuestas plantean los docentes principiantes acerca de la evaluación formativa, con relación a su práctica y a las experiencias de formación que se les brindan en este campo?

Desarrollo

La evaluación formativa

Martínez Rizo (2016) menciona que en las sociedades del siglo XXI la enseñanza debe fomentar el logro de competencias cognitivas complejas, de forma que los saberes y las habilidades de los docentes también deben contar con un nivel de complejidad correspondiente.

En consecuencia, debe cambiar la forma en que los docentes asumen la evaluación y la enseñanza, pues tienen el reto de generar situaciones didácticas para que los alumnos aprendan mejor, y no pueden limitarse a una evaluación que solo dé cuenta del punto de partida y del punto de llegada del aprendizaje.

Shepard (2006) señala que la generalidad de los docentes en servicio concibe a la evaluación como un proceso que se usa principalmente para calificar. Acerca del sustento teórico de la evaluación formativa,

la autora propone aportaciones de dos perspectivas teóricas sobre el aprendizaje: la cognitiva y la sociocultural, reconociendo las discusiones que permanecen vigentes entre ambas posturas, y planteando elementos afines con el propósito de configurar una concepción más fortalecida de evaluación formativa.

La teoría cognitiva del aprendizaje, concibe al conocimiento como una construcción en la que se interrelaciona la información nueva con las estructuras de pensamiento construidas previamente, también alude a la metacognición como un conjunto de procesos ejecutivos que “permiten monitorear y manejar la propia comprensión y aprendizaje a quienes aprenden” (Shepard, 2006, p. 19). La teoría sociocultural del aprendizaje, señalan que el aprendizaje es una construcción que se desarrolla a partir de participar en un entorno social mediado por prácticas culturales, símbolos y herramientas validadas por una comunidad de práctica específica. Todo ello en un ambiente de interacción participativa entre estudiantes y docentes, con espacios para el diálogo y la reflexión permanentes.

Los profesores de reciente ingreso a la docencia

En la producción científica se localizan diversas denominaciones para aludir a los profesores de reciente ingreso a la docencia. Imbernón (2007) los llama nóveles, Cornejo (1999) debutantes, Marcelo (2008) les nombra principiantes, por su parte, Conderman y Johnston-Rodríguez (2009) los identifican como novatos. El periodo en el que se les considera en esta etapa, es variado, ya que va desde el ingreso hasta los cinco años; esta investigación considera la propuesta de Imbernón (1994) y Marcelo (2009) quienes ubican que la etapa de inserción e iniciación está entre el primer y el tercer año de servicio docente.

Es en este periodo de inicio se va desarrollando la identidad profesional, se toma conciencia de que se está ocupando un lugar titular en un entorno laboral (Huberman, 1989); también se menciona que en esta etapa existe gran compromiso de los docentes, hay interés y capacidad de aprender (Day et al. (2006), en contraparte, suele experimentarse una sensación de choque con la realidad (Marcelo, 2009), puesto que no todos los aprendizajes de la formación inicial resultan pertinentes para desarrollarse como titulares de un grupo y participantes de una comunidad escolar.

La formación continua de docentes principiantes

La formación de los docentes es un proceso continuo que va desde la preparación inicial hasta que concluye la trayectoria laboral. Por lo cual es necesario plantear una visión de la formación docente como un trayecto articulado, contextualizado, que responda a las necesidades específicas del profesorado con base en sus responsabilidades, las características de los alumnos y de los contextos de práctica. Para ello, se plantea como elemento primordial de la formación continua, la reflexión sobre la propia práctica y la participación en experiencias cada vez más integradoras, colaborativas y nutridas con elementos experienciales, contrastados con las aportaciones del conocimiento científico (Ortega, 2011).

Marcelo y Vaillant (2001) aportan que el rol de los docentes principiantes en la formación continua no siempre es sencillo pues estos suelen pensar que no saben muchas cosas, y optan por asumir que las

experiencias de formación continua serán respuestas automáticas o mecánicas a sus necesidades y problemáticas; contrario a lo anterior, es necesario que los docentes noveles sean participantes activos de las experiencias de formación, de manera que vayan desarrollando un pensamiento pedagógico autónomo y propio, en el cual dialoguen las aportaciones de la formación continua con las tareas relativas a su práctica docente, así como con las situaciones y relaciones que en ella se desarrollan.

Método

Este documento presenta avances de una investigación cuyo objetivo general es: analizar las opiniones y experiencias de docentes principiantes de educación básica, participantes en experiencias de formación continua sobre evaluación formativa. El estudio tiene una perspectiva hermenéutica, orientada a la comprensión. Participaron voluntariamente 200 docentes de educación básica en su segundo año de servicio, 100 hombres y 100 mujeres, quienes laboran en distintas comunidades del estado de Chihuahua, y que concluyeron un curso-taller de evaluación de aprendizajes, con duración de cuarenta horas, distribuidas a lo largo de ocho semanas, en modalidad semipresencial.

La investigación se caracterizó como un estudio de caso con múltiples informantes; la técnica de investigación fue el análisis de contenido con perspectiva cualitativa, misma que se desarrolló con base en textos generados por los docentes participantes a lo largo del curso, y en los cuales se presentaron las opiniones y experiencias de los mismos acerca de la evaluación formativa de aprendizajes. En esta contribución se presentan los resultados parciales y generales obtenidos del análisis de un texto en particular, elaborado como una reflexión guiada, construida por los participantes al finalizar el curso-taller, en la cual se les solicitó: a) abordar y argumentar las características principales de la evaluación formativa, b) su opinión acerca de si en la educación básica se lleva a cabo el enfoque formativo de la evaluación y la justificación de su opinión, c) ejemplos y descripciones de cómo se refleja la evaluación formativa en sus actividades en el aula y d) qué retos identifican para llevar a cabo en el aula, el enfoque formativo de la evaluación.

Resultados

Hasta el momento, los datos aportados muestran que los docentes noveles participantes identifican múltiples rasgos congruentes con la evaluación formativa, esto con distintos niveles de detalle y profundidad; en general se observa que recuperan el vocabulario conceptual que alude a las características, los propósitos y las acciones vinculadas con la evaluación formativa. De tal forma, las aportaciones de los participantes la caracterizan como un proceso continuo que se relaciona con la planeación de sus clases, también mencionan que permite monitorear el avance del aprendizaje, retroalimentar a los alumnos y ajustar la enseñanza para ayudar al estudiante. Un aspecto apareció recurrentemente fue el de la tipología de la evaluación.

Su propósito es apoyar el aprendizaje del estudiante, así como mejorar la planeación y la enseñanza de

los docentes; es decir, ayuda a dirigir y corregir el proceso de enseñanza-aprendizaje; se hizo alusión a no usar la evaluación de aprendizajes como una amenaza o un castigo. Destacan las menciones acerca de que este tipo de evaluación fomenta el aprendizaje para la vida, no solo el de contenidos escolares. Para llevarla a cabo el docente debe identificar los objetivos de aprendizaje y decidir qué debe hacer para lograrlos, además de contar con técnicas e instrumentos pertinentes para valorar los aprendizajes logrados.

En cuanto a la relación entre los rasgos de la evaluación formativa con los planteamientos pedagógicos de la educación básica, los participantes aluden el Plan de estudios de Educación Básica 2011, el cual menciona los rasgos generales de procesos evaluación mismos que relacionan con la evaluación formativa; las alusiones precisas a los documentos que norman el perfil docente y la práctica del profesorado se mencionan con menos frecuencia, de tal forma que el perfil, los parámetros y los indicadores, así como los acuerdos que abordan la evaluación en educación básica fueron menos aludidos por parte de los participantes.

El análisis realizado acerca de cómo los participantes desarrollan en su práctica la evaluación formativa, muestra hasta el momento que los docentes noveles realizan una reflexión acerca de los objetivos de la evaluación, de la cual se desprende que estén pendientes de no usarla como amenaza o castigo, lo cual era frecuente en sus aulas; también mencionan la reflexión que hacen cuando observan que algunos estudiantes no avanzan igual que otros, de forma que tratan de apoyar a quienes tienen dificultades y también modifican sus estrategias de intervención docente para adecuar de mejor manera la enseñanza a todos los integrantes del grupo. Expresan que tratan de distinguir entre calificación y evaluación y que procuran usar diferentes modalidades de la tipología de la evaluación para tener más fuentes de información y conocer con más profundidad cómo están aprendiendo sus alumnos.

Acerca de los retos para llevar a cabo la evaluación de aprendizajes, los participantes que aún es necesario cambiar la visión que se tiene de la evaluación, para que se enfoquen en atender las necesidades de aprendizaje del estudiante, pues por lo general la evaluación se usa para dar un resultado final, para calificar y para controlar la conducta de los estudiantes. También se hace alusión a que es difícil realizar evaluación formativa en grupos numerosos o en escuelas multigrado, pues hay poco tiempo para la enseñanza y la evaluación.

Se coincidió también en señalar que está pendiente que tutores, directores y asesores técnico-pedagógicos acompañen en la práctica el desarrollo de la evaluación formativa y no solo que den la información sobre la misma. Asimismo, se menciona que el docente debe estar en actualización permanente y aprender acerca de cómo mejorar sus habilidades para evaluar. Por último, se cuenta con datos que aluden a que existen retos relacionados con la forma de elaborar, seleccionar o adaptar instrumentos pertinentes de evaluación formativa, e incorporarlos de forma adecuada en la planeación didáctica.

Conclusiones

Los hallazgos hasta el momento muestran que el campo conceptual de la evaluación formativa es significativo para los docentes principiantes que participan en el estudio, y que les resulta pertinente el cambio de una cultura de evaluación centrada en la sanción o el castigo a una que apoye el aprendizaje, lo cual coincide con lo señalado por Martín et al. (2006) y Pérez et al. (2006). Las principales dificultades que presentan en cuanto a la identificación de características y componentes de la evaluación formativa se relacionan con los pocos antecedentes que tienen acerca de la misma, en concordancia con lo que señala Rufinelli (2014); así como con el escaso tiempo de que disponen para estudiar y profundizar en la articulación de los saberes que contiene la evaluación formativa, dada la gran carga administrativa que deben cumplir, lo cual limita los espacios para el estudio y la reflexión.

Existe una brecha notoria en la identificación de los rasgos de la evaluación formativa y los componentes curriculares que contienen las orientaciones oficiales que respaldan estos planteamientos de evaluación. Fueron pocos los docentes participantes en el estudio, que identificaron con claridad dónde apoyar su planeación didáctica para sustentar sus prácticas de evaluación formativa, por lo general hacen alusiones genéricas, pero no logran relacionar claramente cómo llevar a su planeación y la argumentación de la misma, los postulados del enfoque formativo.

En cuanto a las prácticas se muestran acciones concretas y vivenciales que buscan introducir los postulados de la evaluación formativa a la acción pedagógica cotidiana, señalando que les parece difícil pues la costumbre y la formación previa les lleva a reproducir la evaluación como una medida de control o como una presentación de calificaciones que se obtiene de sumar notas dadas a tareas o trabajos realizados por los estudiantes. Aunado a ello, la presión de directivos por entregar notas numéricas y cumplir con calendarios de planeación y calificación, les dificulta centrarse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que les angustia ya que saben que no están evaluando formativamente en todos los casos. Como menciona Martínez Rizo (2012) se corre el riesgo de que las modificaciones en la evaluación sean inconsistentes o superficiales.

En posteriores avances y en la conclusión de la investigación se espera contar con resultados que muestren las semejanzas y diferencias entre docentes principiantes de preescolar, primaria y secundaria, y entre quienes laboran en las distintas regiones del estado de Chihuahua, acerca de los planteamientos de la investigación, esto para poder contextualizar los hallazgos, de forma que las aportaciones al campo de conocimiento sean diferenciadas y más detalladas.

Se considera que la producción de conocimiento en el campo puede colaborar con la generación de opciones de formación continua que sean en sí mismas campos de investigación participativa, desde cuyos espacios se recupere la voz y la experiencia de los docentes participantes, con sensibilidad a las diferencias regionales, en cuanto a las necesidades específicas que se manifiesten y a las metas de logro que se requieran alcanzar.

Referencias

- Canedo, C. y Gutiérrez, L. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/F/202/PIF202.pdf>
- Conderman, G., y Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244. Doi: <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.235-244>
- Cornejo, A. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 51-100. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1055>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 743. Recuperado de: <https://dera.ioe.ac.uk/6405/1/r743.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Acuerdo 11/03/19. Por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/362/16/images/acdo_11_03_19.pdf?fbclid=IwARIZxggqooQtqS7OE5qpENIIUWDAFR2vYfsExs_hGqoXl9NdKM-OgT_ZINU
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57. Recuperado de: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9327>
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado hacia una nueva cultura profesional. *Dianet*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2931682&fbclid=IwARiv2J5bBdWovodVu0WqminnOrIVYrs0ET4n6M4q2a2Jl-OoEleu-SdPvqw>
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf?fbclid=IwAR0RUltgtKQPzqgwgWRv8XPNVGuymReN6tO43W230IS78tvScAWIACpXHWg
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, (1), p. 1-26. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev13IARTI.pdf>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, Juan Ignacio et al. (edit.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Martínez, R. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 849-875. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Martínez, R. (2016). El buen maestro: Entre lo deseable y lo posible. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, (4), 1-54. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/revista_Red_4/art%C3%ADculos/05Eje.pdf
- Moctezuma, B. (2018). *Resultados de la consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/418683/Mensaje_06i218_-_SEP_-_Mensaje_del_secretario_de_Educacio_n_Pu_blica__Esteban_Moctezuma_Barraga_n__durante_la_presentacio_n_de_resultados_de_la_Consulta_Nacional_por_una_Educacio_n_de_Calidad_con_Equidad.pdf

Ortega, S. (2011). *Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC/CEPPE. Formación continua*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>

Pérez, M., Pozo, J., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., et al. (ed.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó.

Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2 (51), 56-74. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/658/1311>.

Sánchez, S., y Jara, A. (2019). *Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad*. DOI: DOI 10.15517/aie.v19i1.35407

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011 Educación Básica*. Recuperado de: http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/dl/p2/1%20PRIM_Iro2011.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/7prioridadessep/articulos/se-presenta-estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior>

Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Publicaciones_CONPEE/pdf/laev_enel_aula.pdf