



## LA EVALUACIÓN DE DOCENTES FORMADORES EN EL ESCENARIO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

### **Héctor Miguel Sánchez Anguiano**

*Instituto Superior de Educación  
Normal del estado de Colima  
"Profr. Gregorio Torres Quintero"*  
sanchez.hector@isencolima.edu.mx

### **Maritza Soto Barajas**

*Instituto Superior de Educación  
Normal del estado de Colima  
"Profr. Gregorio Torres Quintero"*  
soto.maritza@isencolima.edu.mx

**Área temática:** Sujetos de la educación

**Línea temática:** Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

El trayecto de la práctica profesional es un escenario curricular relevante en la formación normalista, puesto que, uno de sus propósitos es que se integren los saberes de las experiencias de aprendizaje del plan de estudios. En este sentido, conviene comprender los fenómenos que emergen de este proceso, tal es el caso de las prácticas de evaluación de los docentes formadores que suelen estar articuladas al acercamiento de los estudiantes a los escenarios reales del ser y hacer docente. Como criterio de selección de los informantes, en este estudio cualitativo participaron seis docentes normalistas que imparten cursos de los trayectos relacionados con la práctica profesional; que además fueron reconocidos como los mejores en el programa de evaluación del desempeño docente de la escuela Normal donde laboran. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas en donde se exploraron temas teóricos relativos a la evaluación de los aprendizajes y se realizó un análisis desde la teoría fundamentada, obteniendo como resultados que la evaluación del docente formador se orienta a la transferencia de los aprendizajes en la práctica profesional, se centra en la corrección de la tarea y sus prácticas de evaluación sumativa refieren un dilema frente a la legitimación de la evaluación auténtica.

**Palabras clave:** Evaluación, práctica profesional, docentes formadores, formación inicial.

## Introducción

La práctica profesional es considerada como un escenario relevante para los estudiantes normalistas, pues es un trayecto de formación en el que integran los saberes que construyeron en los demás espacios curriculares, además que uno de los propósitos es prepararlos para enfrentar los desafíos de la inserción al servicio docente (Tallaferro, 2006). Los docentes formadores suelen ser un referente en su ser y hacer, se cree que éstos retoman parte de los procesos didácticos que observan en su formación inicial y es en la práctica donde exploran sus propuestas finales para la innovación educativa (Mayor y Rodríguez, 2016). En consecuencia, se coloca la atención en el docente formador y la importancia de la evaluación en dicho trayecto, en función del rol activo del estudiante (Falcón y Arraiz, 2019). Para Madueño y Marquez (2020), este proceso requiere valorarse como un espacio de continua reflexión en el que la identidad docente se da en la interacción social, cuando adquiere las responsabilidades de un docente en condiciones reales para desempeñarse en este campo.

El acercamiento a la realidad laboral, curricularmente se encuentra justificado como un recurso para demostrar que es apto para integrarse al servicio docente y el acompañamiento del docente formador, en parte se caracteriza por las prácticas de evaluación, al tratarse de escenarios reales, tanto las técnicas como los recursos suelen ajustarse a las contingencias de los procesos educativos que se viven, en este caso en la escolarización, por ello es que es imprescindible detectar las fortalezas y debilidades de la implementación de este trayecto con la finalidad de optimizarlo (Cornejo, 2014). Así mismo, se pone de relieve que el docente es visto como profesional capaz de investigar su propia práctica y transformarla, siendo este un aspecto que el docente formador considera al momento de valorar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes durante la práctica profesional.

En este sentido, se convierte en unos de los criterios observados en la evaluación, aunque existe evidencia empírica de un desbalance entre la apreciación de las actividades docentes y de investigación, es decir, la segmentación de la práctica pedagógica y las acciones que conducen a indagar la propia práctica y se requieren articular, una en beneficio de la otra (Buendía-Arias et al, 2018). Para valorar cómo inciden las decisiones que toman los docentes formadores en la experiencia de los estudiantes y los factores que puede llevar a procesos reflexivos y de auto aprendizaje de mayor riqueza para la formación inicial docente (Andreucci-Annunziata, 2013), se requiere describir: ¿Cómo es la evaluación de los docentes formadores, en el escenario de la práctica profesional? desde la experiencia de los propios sujetos.

## Desarrollo

### *Las prácticas profesionales como vía para la profesionalización de la docencia*

Los vertiginosos cambios de la sociedad actual demandan el desarrollo de competencias profesionales docentes que se ajusten a las necesidades derivadas de las diversas formas de interactuar, así como de acceder y generar conocimientos. En este sentido, la formación de profesores ha volteado su mirada hacia la profesionalización; uno de los caminos para lograr este cambio apunta hacia la práctica profesional (Jiménez, et al., 2014). Esta perspectiva de profesionalización dio origen a una "re-centración" de los dispositivos de prácticas durante el desarrollo de los programas de formación inicial para la enseñanza (Cornejo, 2014), por ello, desde finales de los noventa, los planes de estudio de la formación inicial normalista brindan más espacios curriculares para tales dispositivos.

La práctica profesional, de acuerdo con Palazzo, Gómes y Sauza (2016) y Zabalza (2016), es un escenario que ofrece la posibilidad de vincular la teoría y la práctica a través de la acción-reflexión-acción y de las relaciones que el futuro docente construye con otros agentes educativos; porque promueven la formación en contextos situados mediante experiencias movilizadoras de conocimientos. Estas experiencias brindan beneficios para el docente en formación: la identificación de escenarios realistas del contexto en que se despliega el trabajo y la profesión docente (Cornejo, 2014); el desarrollo de recursos sociales relacionados con el medio laboral, académico y cultural (Gervais y Desrosiers, 2005); la construcción de la identidad profesional docente (Falcón y Arraiz, 2019); la sistematización de la práctica docente para la reflexión y mejoramiento continuo (Di Franco, Gentile y Di Franco, 2013); así como el diseño de prácticas innovadoras de utilidad social (Mayor y Rodríguez, 2016); por mencionar algunos.

### *Las prácticas profesionales en la formación normalista*

En los planes de estudio de la formación normalista se identifica una tendencia hacia la formación en la práctica (SEP, 1997), pues se integran trayectos formativos (DOF, 2012; DOF, 2018) que favorecen la formación en la práctica mediante acercamientos paulatinos a las escuelas de educación básica, a lo largo de los ocho semestres de la licenciatura y con diversas intenciones didácticas (SEP, 2022). Los planes 2012 y 2018 contemplaban un trayecto formativo llamado "Práctica profesional", integrado por ocho cursos que articulaban actividades teórico-prácticas. El plan de estudios más reciente (SEP, 2022) considera el trayecto denominado "Práctica profesional y saber pedagógico" que articula el proceso de inmersión en la práctica docente con los contenidos de los demás cursos para generar experiencias de aprendizaje interdisciplinarias y de investigación educativa.

En consecuencia, existe un papel protagónico que desempeñan las experiencias de práctica profesional en la formación inicial de los docentes normalistas, pues en los últimos cuatro planes de estudio se consideran en todos los semestres, con niveles paulatinos de inmersión e intervención en las aulas. Estas actividades, primordialmente, se realizan con la intención de

acercar a los futuros profesores a la realidad escolar y a la movilización de saberes pedagógicos y didácticos.

### *La evaluación de la práctica profesional*

Ornelas, Cordero y Cano (2016) consideran que este tipo de evaluación ha sido un aspecto poco atendido por las instituciones, agentes responsables de dichos procesos y especialistas; por lo anterior, es preciso brindar elementos para su comprensión, específicamente durante la formación inicial. De acuerdo con Luna y Cordero (2014), evaluar los programas de formación implica determinar el mérito de diferentes objetos: la estructura del programa, su implementación; la transferencia de los aprendizajes y el impacto en los estudiantes y la organización. Para fines de este análisis teórico se retoma la transferencia de los aprendizajes de los docentes durante su formación inicial, específicamente, en las experiencias de práctica profesional. Según Ornelas, Cordero y Cano (2016), el concepto de transferencia hace referencia al uso del aprendizaje en un contexto diferente al contexto de adquisición; a la aplicación - efectiva y continua- en el trabajo del aprendizaje obtenido en una experiencia de formación; o bien, a los cambios y transformaciones que ocurren en el sujeto gracias a su participación en un programa de formación.

Desde esta perspectiva, Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), así como Casanova (1998) exponen dos vías:

- *Evaluación formativa.* Tiene como finalidad movilizar el aprendizaje y es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tienen efectos permanentes, puesto que las decisiones se toman de forma continua y permiten una acción reguladora entre la enseñanza y el aprendizaje.
- *Evaluación sumativa.* Tiene como finalidad certificar el aprendizaje y dar cuenta en forma pública de lo que ha logrado el estudiante. No se pretende mejorar algo con esta evaluación, de forma inmediata, sino valorar definitivamente.

### *Marco metodológico*

Al ser un estudio las prácticas de evaluación de docentes formadores, se recuperaron las experiencias desde las subjetividades de los sujetos a través de la teoría fundamentada (Soneira, 2006), cuya finalidad fue la construcción de categorías para comprender los fenómenos que subyacen del proceso de evaluación en el contexto del trayecto de la práctica profesional. Participaron seis docentes, todos con los más altos puntajes en la evaluación institucional al desempeño docente. Se realizaron entrevistas semi estructuradas, a través de un guion de temas teóricos, mediante mecanismos heurísticos se construyeron categorías a partir de la evidencia empírica.

## Resultados

*La evaluación del docente formador se orienta a la transferencia de los aprendizajes en la práctica profesional*

Para los profesores formadores, la transferencia de los aprendizajes (Luna y Cordero, 2014) es el criterio de evaluación más relevante para valorar las competencias docentes de los estudiantes. Las estrategias didácticas que dicen implementar en sus clases, el tipo de actividades, así como los productos y la evaluación se centran en la movilización de los saberes abordados en el aula para su posterior transferencia en las prácticas profesionales.

Retroalimentamos pensando de qué manera ellos podían utilizar esa dinámica en el futuro en con sus grupos (haciendo referencia al cierre de una de sus clases; por ejemplo, “La búsqueda del tesoro” fue una dinámica que varios alumnos aplicaron en sus escuelas de práctica, que al final, es lo que se busca, que también consoliden estrategias que les permitan enseñar en las escuelas primarias (Docente del trayecto “Práctica profesional”, plan 2018).

Las evidencias que surgen de la práctica profesional -planeaciones, plan de clase, diario, materiales didácticos, informes de práctica, guías de observación y entrevista, etc.- reflejan la transferencia de los aprendizajes en contextos reales de trabajo docente. Su construcción conlleva un proceso sistemático que inicia antes de que acudan a las escuelas de práctica; en las clases dedicadas a la preparación, el docente formador y sus estudiantes suelen analizar bibliografía especializada, diseñar instrumentos, tomar acuerdos, encausar la intervención con los niños y niñas, etc.

Algunas evidencias importantes de mi curso son las guías de observación, la guía de entrevistas, o sea, toda esa parte de elaboración de preguntas que son la base para que los alumnos puedan aplicarlo en las primarias y reflexionar sobre lo que discutimos en clase. A lo mejor, decirles “aquí está la guía de observación o la guía de entrevista”, pues es más sencillo, ¿verdad?, pero a mí me gusta retomar desde el inicio algunas cosas sobre investigación. Entonces, desde ahí empiezo a trabajar, a retomar las lecturas que tengan relación con las temáticas que estamos viendo (Docente del trayecto “Práctica profesional y saber pedagógico”, plan 2022).

Se identificaron dos tipos de evidencias recogidas por los formadores: las que reflejan el desempeño académico en el aula y aquellas que demuestran la transferencia de los aprendizajes en la práctica docente. Aunque el segundo tipo de evidencias son mejor valoradas, no se identifica su aprovechamiento en las prácticas de evaluación que se realizan

en el salón de clases. Lo anterior también es un referente para valorar el desempeño de los estudiantes; en este sentido, lograr resultados aceptables en tales escenarios es mejor valorado por los docentes formadores, en comparación con el buen desempeño en evidencias de tipo académico.

Si una planeación está bien o está mal, siento que es muy subjetivo, porque la planeación puede estar muy compleja, pero de planear bien, a aplicar bien la planeación, ¡es un mundo de diferencia! Entonces, hay alumnos que me entregan planeaciones muy bien hechas, pero ya cuando me toca observarlos, veo que sí les hace falta... y hay otros alumnos que se les dificulta un poquito más hacer planeaciones de calidad, pero cuando los observo ya dando clase, digo: “este cumple, incluso con más de lo que había puesto en la planeación” y eso es mejor (Docente del trayecto “Práctica profesional”, plan 2018).

En síntesis, la transferencia de los aprendizajes es un criterio importante en la evaluación de los docentes formadores, por eso, diferentes aspectos de su práctica giran en torno a la consecución de tal fin. Los hallazgos de esta categoría permiten entender que los profesores se encuentran en una búsqueda constante de la relación entre la teoría y la práctica, sin embargo, sus percepciones sobre la evaluación no reflejan el aprovechamiento de la información obtenida en sus estrategias e instrumentos para la retroalimentación y mejora de la práctica profesional.

#### *La evaluación del docente formador se centra en la corrección de la tarea*

Los docentes formadores expresan la importancia de la formación en la práctica, por ello, algunos de los criterios de evaluación que consideran son justamente aquellos relacionados con procesos y productos derivados de las experiencias de práctica profesional en las escuelas primarias.

No le doy mucho puntaje o mucho valor a las pruebas escritas, creo que el referente más completo es la práctica misma, o sea, ya al final, cuando el alumno ejecuta dentro de una situación real lo que ha aprendido porque sabemos que, en la práctica, el alumno tiene que desarrollar lo que planeó (Docente del trayecto “Práctica profesional y saber pedagógico”, plan 2022).

Las evidencias de la práctica tienen un peso importante en la evaluación sumativa; para valorarlas, los profesores recurren al llenado de listas de cotejo y rúbricas donde fundamentalmente señalan, por un lado, el cumplimiento de aspectos normativos como la

asistencia, puntualidad, uniforme, entrega de planeaciones, etc., y por el otro, el nivel de desempeño demostrado en la escuela primaria. En algunos casos, los docentes agregan observaciones o sugerencias generales, sin embargo, esta práctica de evaluación implica dificultades para ellos debido al tiempo de inversión requerido y a la cantidad de alumnos que atienden.

Me gusta poner, de manera cualitativa, algunas sugerencias de lo que pueden mejorar en su producto; eso se me hace complicadito porque a veces son muchos alumnos, ¿verdad?... cuando reviso los diarios, pues es muchísima lectura, muchísimo que evaluar, mucho que decirles, y a veces, uno siente que se queda corto... (Docente del trayecto “Práctica profesional y saber pedagógico”, plan 2022).

Desde el enfoque formativo de la evaluación, la retroalimentación desempeña un papel fundamental. Tillema, Leenknecht y Segers (2011) consideran que los estudiantes llegan a implicarse en la propia evaluación cuando está acompañada de ejemplos que les ayuden a comprender los aspectos a mejorar. Se identifica que, adicionalmente a las sugerencias que incluyen en los instrumentos de evaluación, omiten los mecanismos de retroalimentación de las experiencias de práctica profesional, es decir, evitan la retroalimentación cara a cara con el estudiante en la práctica profesional, ya sea individual o grupal.

Se identifica que predominan las retroalimentaciones centradas en la corrección y por escrito en los instrumentos de evaluación (Contreras y Zúñiga, 2017) que, fundamentalmente, comunican aciertos y errores. Las utilizan para explicar a los estudiantes cómo fue valorado y calificado su trabajo, junto con el nivel de desempeño señalado en el instrumento; asimismo, los docentes formadores valoran este proceso como una oportunidad para justificar la calificación asignada y como una solución frente a problemas, dudas o inconformidades respecto a la calificación asignada.

Normalmente, a la par de la calificación, al alumno se le dan a conocer observaciones de la actividad... Entonces, el alumno así ya sabe por qué sacó eso, y esto evita problemas, porque muchas veces, a los alumnos se les da ese margen de poder reclamar en caso de que no estén conformes con la calificación y si se les da a conocer desde antes esas observaciones, pues ya no hay oportunidad para que lo puedan reclamar (Docente del trayecto “Práctica profesional”, plan 2018).

En este estudio se entiende una desarticulación entre la importancia que los docentes le otorgan a la enseñanza para la formación en la práctica y el uso de estrategias de evaluación formativa. Las evidencias derivadas de la práctica tienen un peso importante en la evaluación sumativa, más no en la formativa, pues se identificaron mecanismos de retroalimentación



limitados a la corrección de la tarea. En suma, desde las prácticas de evaluación, el papel de los docentes se centra en la supervisión y cumplimiento de los criterios y el logro de los niveles de desempeño indicados en los instrumentos.

*La evaluación sumativa del docente formador enfrenta un dilema: la legitimación de la evaluación auténtica.*

Se identifica un contraste entre la calificación asignada que corresponde a la evaluación sumativa y el logro de los aprendizajes a través de las ayudas que son ajustadas a las necesidades de formación de los estudiantes. Los docentes argumentan que la evaluación sumativa suele mantener una distancia con los aprendizajes, cabe mencionar que para ellos un aprendizaje auténtico es aquel que pueda verse evidenciado en las prácticas profesionales, es decir, que tenga sentido en el desempeño de los estudiantes como docentes frente a un grupo escolar.

Trato también de hacer consciente al alumno de que el número que les asigno no determina que siempre va a ser “un alumno de 10” o que siempre va a ser “un alumno de siete”, porque me ha sucedido que tengo alumnos que son muy buenos en la práctica, pero en clases, en la cuestión de entregar trabajos y la teoría, no son tan buenos. Entonces, trato de que ellos visualicen esa parte, pues hay alumnos que son muy buenos en todo: entregan todo muy puntual y muy bien hecho, pero en la práctica les va muy mal, entonces también trato de que no se casen con esa calificación, o sea, no va a determinar qué tipo de alumnos son, pero sí hacerles conciencia de que es un conjunto de criterios con los que deben de cumplir para poder obtener la calificación máxima (Docente de la práctica profesional, plan de estudios 2018)

En primera instancia, consideran que ambas formas de evaluar son necesarias, porque mientras una legitima la acreditación, la otra explicita los avances que cada estudiante tiene desde su propio punto de partida, además que permite que visualice las áreas de oportunidad y las acciones que pueden emprender para mejorar constantemente. Al tratarse de dos esquemas de evaluación que en la experiencia académica se ven confrontados ante la decisión de asignar una calificación, admiten que el valor numérico del desempeño de los estudiantes no siempre refleja la calidad de los aprendizajes, y en particular, aquellos que se asocian con el perfil de egreso del docente.

A lo largo del semestre voy tomando decisiones a la par del proceso de evaluación, decisiones que sean inmediatas porque no me espero a que termine el semestre, sino ir tomando decisiones en el tiempo que vamos trabajando. Hago modificaciones para que los alumnos puedan mejorar, e incluso la planeación misma también me permite,



a la par de la evaluación, identificar cómo estoy haciendo mi intervención, mi papel como facilitador en ese momento. (Docente de la práctica profesional, plan de estudios 2018)

Para Falcon y Arraiz (2019), el carácter auténtico del proceso educativo tiene relación con el papel activo de los estudiantes y el acompañamiento pedagógico que recibe por parte del docente en la construcción de sus evidencias de aprendizaje. En este sentido, lo que se observa es que la experiencia de los formadores está mediada por las decisiones curriculares que el docente requiere tomar con relación a la evaluación, las cuales se encuentran establecidas por la institución educativa, es decir, son criterios que le son dados y que corresponden al control escolar pedagógico).

## Conclusiones

Los docentes formadores diseñan la evaluación en función del impacto que los aprendizajes tienen en el desempeño de los estudiantes en los escenarios reales, por lo que se logra situarlo en contextos inmediatos. Se identifica un contraste en la evaluación sumativa y formativa en cuanto a evidenciar el desarrollo de habilidades para realizar las prácticas profesionales, puesto que el rol de los docentes se centra en la supervisión y cumplimiento de los criterios y el logro de los niveles de desempeño indicados en los instrumentos. Por lo anterior, se asume que el diseño de un proceso de evaluación en donde se integren los objetivos del carácter sumativo y formativo puede ayudar a los estudiantes a mejorar sus prácticas, a conducir a que éstos tomen conciencia sobre el compromiso para ser auto crítico y a pensar sobre las decisiones pedagógicas que toma en las realidades de su práctica.

## Referencias

- Andreucci Annunziata, P. (2013). Supervision of Teaching Practices: A Debt to Initial Teacher Training. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Buendía-Arias, Ximena Paola, Zambrano-Castillo, Lilian Cecilia, y Insuasty, Edgar Alirio. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. Retrieved May 10, 2023, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702018000100179&lng=en&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000100179&lng=en&lng=es).
- Casanova, A. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. México: SEP-Muralla.
- Contreras, G., y Zúñiga, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90.

- Cornejo, J. (2014). Professional practices in initial Teacher education: analysis and optimization of its contributions to those who learn and to those who teach to learn "to teach". *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 239-256.
- Di Franco, N. B., C.Gentile, y M.G. Di Franco. (2013). Las prácticas profesionales docentes en el profesorado de matemática: entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 139-154.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.
- Diario Oficial de la Federación (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 329-340.
- Gervais, C. y Desrosiers, C. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Canadá: Les Presses de l'Université de Laval.
- Jiménez Yáñez, C. E., Martínez Soto, Y., Rodríguez Domínguez, N. A., y Padilla Hacedora, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438.
- Luna Serrano, E. y Cordero Arroyo G. (2014). "Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos", en Elena Cano y Antonio Bartolomé (coords.), *Evaluar la formación es posible*, Barcelona, Colección Transmedia XXI, pp. 15-33.
- Madueño, L., y Márquez, L. (2020). Formation of teaching identity of students of the career Primary School Pedagogy from the experience of the professional practice. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620200005000057>
- Mayor, D., y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.
- Ornelas, D., Cordero, G., y Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles educativos*, 38(154), 57-75.
- Palazzo, J., Gomes, C. A. y Sausa Rêgo, G. (2016). La práctica en la formación de educador es en Brasil: currículos fracturados, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 45-59.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo magro Editores: Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (1997). Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria. Recuperado de [http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan\\_de\\_estudios\\_lic\\_en\\_educ\\_primaria.pdf](http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.pdf)

- Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 5, Plan de estudio de la licenciatura en educación primaria. Recuperado de [https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO\\_5\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)
- Soneira, J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (ed.). Estrategias de investigación cualitativa (pp.1-278). Barcelona: Gedisa.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200009&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009&lng=es&tlng=es).
- Tillema, H., Leenknecht, M. y Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning -A review of research studies. *Studies, Educational Evaluation*, 37, 25-34.
- Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria, *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.