

Escribir sobre Evaluación: uso de viñetas basadas en texto para indagar representaciones durante la Formación Inicial Docente

Ana Carolina Maldonado-Fuentes
Universidad del Bío-Bío
amaldonado@ubiobio.cl

Carmen Silvia Peña Vargas
Universidad de Colima
csilvia@ucol.mx

Juan Carlos Meza Romero
Universidad de Colima
jcmeza@ucol.mx

Área temática: Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

Resumen

Aprender a evaluar durante la Formación Inicial Docente es un desafío en un sistema educativo cada vez más complejo y heterogéneo. A fin de aportar al diagnóstico de necesidades formativas en este ámbito, se propone un instrumento de viñetas basadas en texto, cuyas descripciones presentan situaciones hipotéticas en torno a qué, cómo y para qué evaluar a nivel de aula. Su elaboración y validación contó con profesores en ejercicio y expertos en evaluación. La tarea consistió en comentar dichas situaciones, en un ejercicio de escritura para aprender. Tras la aplicación en un muestreo de 224 estudiantes de una universidad chilena seleccionada como caso instrumental, se evidenciaron acuerdos y cuestionamientos. Estos hallazgos sugieren que los sentidos que los futuros profesores atribuyen a la evaluación podrían tener algunos sesgos producto de una representación escolarizada de la práctica evaluativa, cuyo análisis podría constituir un primer nivel de alfabetización en evaluación.

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje, Formación Inicial Docente, Alfabetización en Evaluación, Representaciones Sociales

Justificación

La evaluación es un componente central de la enseñanza y una de las tareas más importantes en el ejercicio de la profesión docente. Más aún, desde el siglo pasado, se ha postulado la necesidad de contar con docentes Alfabetizados en Evaluación (Coomb y De Luca, 2022), bajo la premisa de que la calidad de un sistema educativo se encuentra directamente asociado a la

calidad de la docencia y del aprendizaje. Dicho énfasis ha sido explícito en las Reformas Educativas desde los años 90, lo que ha incidido en focalizar la atención en el mejoramiento de los resultados escolares. Sin embargo, los reportes dan cuenta de brechas de aprendizaje sostenidas en el tiempo, asociadas a desigualdad y la segregación (Cavieres, 2014). Esta situación ha puesto en entredicho la eficacia de las prácticas implementadas y la formación recibida por el profesorado para el logro de los aprendizajes previstos en el curriculum escolar.

Por un lado, existe consenso en el planteamiento de que evaluar es uno de los temas más complejos y controvertidos de la docencia (Anijovic y Cappelletti, 2017). En adición, nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje -como el constructivismo o el modelo por competencias- invitan a superar una mirada nomotética del proceso evaluativo; y, desde las políticas educativas se promueven la función social-acreditadora junto con la función pedagógica-formativa de la evaluación (MINEDUC, 2018). No obstante, en un contexto de masificación y diversidad escolar, este desafío no está exento de contradicciones, al operar bajo criterios de normalización y homogeneidad junto a la expectativa de singularización de los sujetos en las sociedades modernas y democráticas (Abiétar y Navar, 2017; Gimeno, 2001).

Por otro lado, es sabido que la evaluación es una construcción social e histórica que toma como base conocimientos colectivos para asignar juicios de valor sobre un proceso educativo (Gil, 2019). Así se han validado distintas nociones, modelos y enfoques en el tiempo, muy lejano a los principios de la evaluación educativa planteados por Comenius en el siglo XVII: evaluación como juicio, congruencia de objetivos, medición, de tipo diagnóstica, formativa o sumativa; heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación (Sandoval *et al*, 2022; Díaz Barriga, 2023).

De lo anterior se desprenden varios impactos para la formación docente en el campo evaluativo. En primer lugar, la coexistencia de distintos significados ha dado lugar a una visión polisémica y plurirreferencial de la evaluación en el discurso del profesorado. En segundo término, las comunidades escolares suelen disponer de sentidos compartidos acerca de la tarea de evaluar (cultura escolar), como: la creencia en la objetividad de la evaluación, la naturalización de emociones negativas al ser evaluado (nerviosismo, estrés, ansiedad); o bien, el valor asignado a los números para calificar, lo que coincidiría con la “sociedad métrica” que propone Mau (2020). Esto hace que evaluar aprendizajes sea una experiencia en la escolarización que resulta difícil para el profesorado y el estudiantado. Ideas de este tipo ponen en tensión la supuesta neutralidad de la tarea y son discutibles desde la literatura especializada, concitando el interés de distintas indagaciones al respecto.

Cuando el foco está en los docentes es posible observar, a grandes rasgos, dos líneas de trabajo. La primera tendencia ha sido de tipo descriptiva, informando acerca de las ventajas o las preferencias por determinados modelos o tipos de evaluación; o bien, se da cuenta de las prácticas evaluativas más frecuentes y mejor valoradas por el profesorado. Asimismo, se reportan resultados en pruebas que miden el dominio de determinados conocimientos y/o estándares para evaluar desempeños en el ejercicio docente. El segundo tipo son estudios que tienen el propósito de caracterizar concepciones, representaciones o creencias sobre la enseñanza, dentro de los cuales se incorpora la evaluación como un objeto de conocimiento profesional docente. En estos casos, se suele partir de marcos referenciales definidos *a priori*, para documentar (in)coherencias entre la actuación o el discurso; o bien, entre el desempeño y el perfil docente esperado. En general, los datos se desprenden de la observación de clases o del discurso verbal, mediante técnicas de recolección de información como encuestas, cuestionarios o escalas. Solo en algunas ocasiones se brinda la oportunidad de argumentar o de escribir un ensayo, lo que permite inferir ideas y sutilezas ante los temas de la consulta.

Si bien estos estudios han sido un aporte a la identificación de qué, cómo y para qué evaluar, el estado del arte observado pareciera asumir que los profesores, a lo largo de su formación, disponen de marcos de referencia y de actuación robustos, cuyo aprendizaje sería suficiente para un buen desempeño como evaluador en el sistema educativo escolar. Esto puede ser discutible desde el pensamiento del profesorado, cuyas indagaciones documentan cómo la toma de decisiones evaluativas en aula se encuentra mediatizada por ideas previas y representaciones elaboradas desde la escolarización, que operan como elementos implícitos al momento de construir la identidad como docente. En otras palabras, los futuros profesores mientras están en el sistema escolar han aprendido de su propia profesión sin darse cuenta de la intencionalidad punitiva, formativa o pedagógica de las actuaciones docentes. En concreto, antes de ingresar a la Formación Inicial, disponen de una serie de ideas previas que son difíciles de un cambio significativo a pesar de su paso por una institución formal de preparación para la enseñanza. Las nociones de “reinserción de docentes” (Alliaud, 2004), “novato experimentado” (Tyack y Cuban, 2001) y “aprendices por observación” que están “formateados o escolarizados” (Lortie, 1975) ilustran este tipo de premisa. Ello da pie a considerar la práctica evaluativa escolar como un elemento constitutivo la representación de la evaluación, cuyo significado es un contenido y un objeto de aprendizaje durante la Formación Inicial Docente.

Representaciones y evaluación de los aprendizajes

Tal como se afirma en los párrafos precedentes, la evaluación de aprendizajes desempeña un papel crucial en el ámbito educativo. Sobre todo, al tener un enfoque principalmente formativo, que pone el énfasis en monitorear, acompañar y evaluar el progreso de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje (Black & Wiliam, 2009). Sin embargo, es interesante notar que, a pesar de que durante la formación como futuros docentes se enfatiza esta mirada, al poner en marcha la tarea evaluativa se recurre a esquemas mentales y prácticas tradicionales.

En esta línea argumental, trabajos anteriores en docentes chilenos (Maldonado-Fuentes *et al*; 2024), dan cuenta de que los profesores en formación aluden a determinados instrumentos y procedimientos cuando se les consulta sobre el tema (pruebas, pautas o rúbricas) y suelen asignar importancia a la calificación por sobre la evaluación. A ello se suman emociones (positivas y negativas) y nociones de sentido común derivadas de la experiencia de haber sido evaluados en su trayectoria escolar. Al mismo tiempo, omiten el uso de términos específicos del campo (tales como juicio, criterio, indicador, estándar, parámetro, validez) y excluyen afirmaciones sobre el origen o los autores que han impulsado distintas conceptualizaciones de la evaluación educativa. Más aún, tienden a dejar de lado la dimensión ética de la evaluación o las responsabilidades profesionales del evaluador en el puesto de trabajo, cuya síntesis se refleja en la idea de la evaluación como un objeto socialmente construido dentro de la profesión.

Este fenómeno se explica en parte por el siguiente supuesto: existen representaciones sociales arraigadas en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Dichas representaciones, principalmente de la evaluación, a menudo reflejan concepciones tradicionales, como la creencia de que la evaluación se limita a medir el conocimiento de manera cuantitativa. Esto puede llevar a generalizaciones, sin considerar las necesidades individuales y cambiantes de cada estudiante a lo largo de su trayectoria educativa, entre otras cuestiones. Por tanto, las decisiones que los docentes toman respecto a qué, cómo y para qué evaluar tienen un peso significativo en múltiples dimensiones: formativa, psicológica, cognitiva, social y cultural. Estas decisiones no solo influyen en el proceso de evaluación en sí, sino que también reflejan experiencias personales y profesionales de los docentes en formación y en ejercicio. Como señala Groult (2010) "en la práctica, la evaluación se convierte en una acción polémica para todos los actores involucrados, ya que moviliza intereses, afectos y valores, a menudo envuelta en un cierto halo de secrecía (p. 15)", heredada de tradiciones y experiencias vividas como sujetos evaluados a lo largo de su formación.

Lo anterior pone en relieve lo complejo que resulta asegurar un conocimiento especializado de la evaluación para los estudiantes en formación inicial, quienes a futuro tendrán que evaluar aprendizajes dentro del sistema educativo obligatorio. Un elemento estructural que podría contribuir a explicar estos resultados es la predilección por modelos técnicos por sobre el práctico reflexivo o crítico en la Formación Inicial Docente, (Valdenegro-Fuentes, 2023). Desde nuestra perspectiva, esto ha potenciado un acercamiento superficial a los dilemas que enfrentan los evaluadores en la escolarización, tales como la arbitrariedad en los exámenes o el uso de la evaluación como herramienta de control y de poder. Lo anterior invita a preguntarse, ¿Qué tan difícil es aprender a evaluar durante la Formación Inicial Docente más allá de los aspectos técnicos? ¿Será posible aprovechar las propias condiciones de la proximidad a la escolarización para generar un acercamiento a la evaluación como objeto socialmente representado? ¿Qué pasaría si se escribe para aprender acerca de la evaluación en la Formación Inicial? ¿Qué tipo de ideas previas emergen de la escritura de estos estudiantes? El presente trabajo pretende responder estas últimas interrogantes, desde el enfoque de la escritura para aprender (Navarro y Revel Chion, 2021) con el fin de caracterizar las ideas previas de futuros profesores sobre la evaluación de aprendizaje como un objeto socialmente representado.

Estrategia metodológica

El presente estudio forma parte de una investigación mayor sobre Formación Inicial Docente y Alfabetización en Evaluación, diseñada como un estudio de caso instrumental (Stake, 2010). Se trata de una institución selectiva, estatal y regional chilena, que por más de 45 años ha contribuido a formar profesores en los distintos niveles y disciplinas impartidas en el sistema escolar chileno. El plantel se ubica dentro de las diez instituciones con mejor dotación docente a nivel nacional.

Tipo de estudio: La indagación corresponde a un estudio de tipo descriptivo de corte transversal, que contó con un muestreo por disposición conformado por 224 estudiantes, matriculados en su primer año de Formación Inicial Docente en 2023. De ellos, 24 (10.71%) se preparan para enseñar en el nivel inicial (de 0 a 5 años), 75 (33.48%) en educación primaria (de 6 a 13 años) y 125 (55.81%) en secundaria (de 14 a 17 años). El acceso se realizó previa aprobación de los protocolos de confidencialidad de información y consentimiento informado (Comité de Ética). Los estudiantes no recibieron ninguna educación formal con respecto a la evaluación educativa antes de esta recopilación. Y la investigadora principal coordinó el diseño del instrumento y no impartió clases al grupo; a fin de evitar cualquier relación de poder que pudiera incidir en las respuestas.

Instrumento de viñetas basadas en texto: La técnica de recolección de datos fue un instrumento de viñetas basadas en texto, *ad hoc* para los fines del estudio (Maldonado-Fuentes, 2024). El uso de este tipo de viñetas constituye una alternativa metodológica para poner en contexto temas del quehacer profesional, en forma equivalente a como sucede en la realidad. Se textualiza como un relato narrativo breve, en el que se describe lo que le sucede al protagonista de una situación hipotética; en este caso, un profesor evaluador. Esto permite aproximarse al conocimiento implícito o tácito sobre el tema de manera enfocada y recoger la experiencia de los participantes al respecto. La clave está en hacer uso de una voz distinta al yo, con el propósito de que se pueda argumentar o elaborar una propuesta de solución; aportando a la autenticidad y validez de la evaluación (Bain, 2023). A continuación, en la tabla 1 se describen las características de las viñetas que se aplicaron entre agosto y diciembre de 2023.

Tabla 1

Tabla de especificaciones del instrumento de diagnóstico

Título de la viñeta	Qué evaluar	Cómo evaluar	Para qué evaluar
Argumentación	Habilidades de pensamiento crítico	Prueba	Calificación
Maqueta Histórica	Desempeño al elaborar un producto	Escala de Apreciación	Evaluación sumativa
Ejercitación Matemática	Razonamiento matemático	Prueba	Calificación
Informe de Lectura	Síntesis de contenido en un trabajo escrito	Hoja de registro	Retroalimentación
Autoevaluación	Desempeño en un trabajo grupal	Rúbrica	Calificación

Fuente: Elaboración propia

Procesamiento y análisis de datos: Una vez recopiladas las respuestas escritas, el levantamiento de los datos se basó en la hipótesis de la potencialidad epistémica de la escritura (Carlino, 2004). Para ello se identificaron segmentos temáticos o trozos de discurso de los participantes que estuviesen ligados a los focos de la investigación; y se procedió a normalizar el lenguaje a una expresión formal con corrección ortográfica, dado el propósito de analizar el contenido y no los fenómenos de habla juvenil. Dicho análisis se organizó en tres etapas, acorde a las sugerencias de Cuevas (2016). La primera fase (Develamiento y registro) consistió en familiarizarse con el material empírico y realizar varias rondas de revisión para identificar ideas fuerza compartidas por los participantes. La segunda etapa (Categorización) se basó en etiquetar cada segmento según un código único; cuyo proceso contó con la participación de dos jueces externos con formación específica en el campo de la Evaluación Educativa. Se realizó una

primera revisión en modo doble ciego del 30% del corpus, hasta estabilizar la asignación entre jueces y determinar un Libro de Códigos definitivos (Tabla 2). Con este insumo se efectuó una revisión final de tipo confirmatoria en la totalidad de segmentos. Finalmente, en la tercera etapa (Integración y descripción) se realizó un conteo final del número de segmentos temáticos por código y se trabajó con resúmenes comparativos, que dieron origen a las conclusiones.

Resultados y conclusiones

En este apartado se presentan los principales resultados de del 2023 en forma resumida. La tabla 2 muestra el Libro de Códigos, con siete etiquetas que representan contenidos temáticos, derivados en forma emergente de la escritura de los participantes.

Tabla 2
Libro de códigos

Etiqueta	Descripción	Ejemplo de segmento
Agencia como evaluador	El lugar desde el que se habla es el rol docente del evaluador.	“Estos trabajos se evalúan clase a clase porque es importante implementar estrategias de monitoreo”
Vivencia como estudiante	El lugar desde el que se habla es el rol de estudiante, como estudiante evaluado.	“Este tipo de situaciones resultan estresantes y tediosas. No desafían el aprendizaje”.
La enseñanza	Lo que se observa es el proceso didáctico, la instrucción, sin mayor foco en la evaluación.	“El método fue bastante efectivo. Las actividades realizadas en clase ayudaron a cumplir el objetivo”.
Reafirmación	Expresión de acuerdo o estar a favor de la evaluación. Se cumple criterio de realidad o es de calidad	“Coincido con la evaluación de la profesora, porque la evaluación final está bien elaborada; es real”.
Cuestionamiento	Manifiesta discrepancias, desacuerdos y/o puesta en duda sobre la evaluación planteada.	“Mejor hubiera sido hacer participar a los alumnos” “Se puede evaluar de manera distinta, con otras actividades”
Propositivo	Expresión de una sugerencia, recomendación o idea nueva para mejorar la evaluación.	“Se podría disminuir la cantidad de ejercicios en la prueba. Haría una evaluación de debate”.
Deber ser	Uso de un tono imperativo. Se alude al “deber ser”, “se debe”, “se debería” o equivalentes.	“La profesora debería haber dado más tiempo para la prueba. Debe ser todo por igual, más equitativo y justo”.

Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede observar, el análisis de datos permitió distinguir “La enseñanza” como un contenido aparte de “La Evaluación” (agencia como evaluador y vivencia como estudiante). A nivel de hipótesis podría estar relacionado con la división del saber docente en los planes de formación (área disciplinar, área didáctica y área pedagógica). En adición, la tarea de diagnóstico facilitó escribir sentencias que reafirmaron o cuestionaron algún elemento explícito o implícito de la viñeta; en algunos casos fue en tono imperativo (deber ser) o en forma propositiva (apertura a nuevas formas de evaluación); dando cuenta de la complejidad del objeto representado.

Un segundo resultado tiene que ver con la tasa de respuestas (Tabla 3). En total se contabilizaron 2914 segmentos para los 224 informantes en las 5 viñetas, distribuidas en forma ascendente por nivel educativo, acorde a la cantidad de participantes por tramo (educación inicial, primaria, secundaria). Tres categorías concentran las producciones: “Cuestionamiento”, “Agencia como evaluador” y “Deber ser”, con segmentos vinculados al Qué evaluar y Cómo evaluar.

Tabla 3

Cantidad de segmentos y frecuencia relativa por código

Etiqueta	Inicial (n=24)	Primaria (n=75)	Secundaria (n=125)	Total (%)	Foco de interés
Agencia como evaluador	57	301	522	880 (30.20%)	Cómo evaluar
Vivencia como estudiante	14	18	38	70 (2.40%)	Qué evaluar Cómo evaluar
La enseñanza	36	90	156	282 (9.68%)	La didáctica
Reafirmación	13	32	63	108 (3.71%)	Cómo evaluar
Cuestionamiento	77	331	547	955 (32.77%)	Qué evaluar Cómo evaluar
Propositivo	22	75	109	206 (7.07%)	Cómo evaluar
Deber ser	40	152	221	413 (14.17%)	Cómo evaluar

Fuente: Elaboración propia

En general, emergen ideas que alertan sobre problemas en las instrucciones y la selección de los contenidos a evaluar, incluyendo reclamos por la poca idoneidad de los instrumentos evaluativos o por la falta de transparencia del proceso. De allí que algunos propongan soluciones o aludan al modo imperativo para modificar las decisiones tomadas. No obstante, se omiten observaciones sobre los fines de la evaluación en cada una de las situaciones hipotéticas; lo que converge con hallazgos previos respecto del énfasis en una mirada instrumental o técnica de la evaluación. Este hecho podría dar cuenta de posibles sesgos en la representación de la tarea evaluativa, ya sea de los participantes de la muestra, de los docentes en ejercicio o de los expertos que colaboraron en la redacción, revisión y edición final de las situaciones hipotéticas.

Pese a lo anterior, la incorporación de viñetas como alternativa metodológica ha facilitado y promovido escribir para aprender en torno a un tema relevante para futuros docentes: la evaluación de aprendizajes, siendo “Agencia como Evaluador” y “Cuestionamiento” las categorías con mayor cantidad de segmentos (frecuencia relativa). En coherencia, se puede afirmar que “escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado, sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos” (Carlino, 2004, p. 10). En este sentido, el ejercicio implementado puede convertirse en una herramienta efectiva para identificar

conocimientos previos, significados, experiencias y diversas habilidades de análisis, interpretación y reflexión crítica de los estudiantes en formación docente.

Finalmente, postulamos que este tipo de instrumentos puede utilizarse no solo como diagnóstico sino como una intervención para ayudar a los futuros docentes a desarrollar conocimientos y habilidades de escritura para aprender sobre evaluación. Pues, para que se produzcan cambios en la práctica evaluativa, el profesorado necesita explorar de manera reflexiva y crítica su propia representación escolarizada de la evaluación.

Agradecimientos: La investigación se realizó en el marco del Proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N°11220291 “Alfabetización en Evaluación: Representaciones de la Evaluación de los Aprendizajes en ingresantes a la Formación Inicial Docente a partir de su trayectoria escolar”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

Referencias

- Abiétar, M. y Navas, A. (2017). El sentido de la escolaridad obligatoria como transición o como fin. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 75-94.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Anijovic, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Bain, K. (2023). Using text-based vignettes in qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/14733250231175386>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Carlino, P. *Leer y escribir en la universidad*, Colección Textos en Contexto nº 6. Asociación Internacional de Lectura.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051.
- Coombs, A. y De Luca, C. (2022). Mapping the Constellation of Assessment Discourses: A Scoping Review Study on Assessment Competence, Literacy, Capability, and Identity. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34 (3), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09389-9>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140.
-

- Díaz-Barriga, Á. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 98–115. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>
- Gil, J. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos escuelas de secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 4 (1), 173-200.
- Gimeno, J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Maldonado-Fuentes, A. (2024). Viñetas basadas en texto sobre evaluación: encuentro entre formadores de formadores, profesores del sistema escolar y futuros docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1 (1), 123-148. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.07>
- Maldonado Fuentes, A., Peña Vargas, C. y Meza-Romero, J. (2024). Connotaciones atribuidas a la evaluación por futuros docentes de Educación Física en su primer año universitario presencial. *Retos*, 51, 75–85. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99916>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2018). Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula.
- Mau, S. (2020) Numbers matter! The society of indicators, scores and ratings. *International Studies in Sociology of Education*, 29 (1-2), 19-37.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2021). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Groult, N. (2010). Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Sandoval, P.; Maldonado-Fuentes, A. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata, 5ª Edición.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE.
- Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 215-234. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>
-