

Deudas y avances en la formación de profesores

Outstanding Issues and Progress in Teacher Training

Sara Aliria Jiménez García¹ , Jaime Moreles Vázquez¹ , Julio Cuevas Romo¹  

Resumen

El propósito de la presente investigación fue analizar la formación docente de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima. Para ello se indagó en qué sabían y qué podían aprender los docentes en formación respecto del diseño de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia, así como de la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación. Se trata de un estudio de caso que incluyó un grupo de discusión, un cuestionario semiestructurado y una entrevista grupal. El trabajo se realizó entre febrero y junio de 2025 y participaron 28 estudiantes. Los resultados evidencian que los profesores en formación contaban con capacidades pedagógicas y disciplinares que les permitían reconocer los aprendizajes adquiridos, así como identificar las áreas que necesitaban fortalecer para desempeñarse como docentes autónomos y ampliar sus posibilidades de inserción y permanencia en el ámbito laboral. Sin embargo, pese a haber concluido su formación académica y las prácticas docentes correspondientes, los futuros profesores señalaron que aún enfrentaban más desafíos que dominios profesionales consolidados, especialmente en relación con la atención a la sobrecarga emocional, tanto del estudiantado como de la propia, la conducción de la enseñanza sin acompañamiento de otros docentes y la evaluación orientada a la mejora de su práctica y del aprendizaje del alumnado. Los resultados señalan que el destino profesional también se construye desde las posibilidades que propicia la formación.

Palabras clave: *formación docente, evaluación de la enseñanza, ambientes de aprendizaje, convivencia en el aula*

Abstract

The purpose of this study was to analyze the teacher training of students of the bachelor's program of Pedagogy at the University of Colima. To this end, the study explored what pre-service teachers already knew and what they could learn regarding the design of learning environments and positive classroom dynamics, as well as teaching, learning, and assessment. This was a case study that included a focus group, a semi-structured questionnaire, and a group interview. The research was conducted between February and June 2025, with 28 participants. The results show that the pre-service teachers possessed pedagogical and subject-specific skills that enabled them to recognize their acquired knowledge and identify areas for improvement to function as independent teachers and increase their chances of entering and remaining in the workforce. However, despite having completed their academic training and corresponding teaching practicums, the future teachers noted that they still faced more challenges than established professional skills, especially regarding coping with emotional overload, both among students and among teachers themselves, conducting instruction without the support of other teachers, and assessment aimed at improving their own practice and student learning. The results indicate that one's career path is also shaped by the opportunities provided by training.

Keywords: *teacher training, teaching assessment, learning environments, coexistence in the classroom*

¹ Universidad de Colima, México  e-mail: jcuevas0@ucol.mx



INTRODUCCIÓN Y DESARROLLO: PEDAGOGOS QUE SE FORMAN COMO DOCENTES

Con el propósito de exponer el estudio realizado sobre la formación docente de estudiantes de Pedagogía, el presente reporte se organiza en cuatro partes: en primer término, se refieren las premisas y elementos teóricos de los que partió el estudio; en la segunda parte se explica el procedimiento metodológico seguido; en la tercera se presentan los resultados; y, en la cuarta, se expone una síntesis de los principales hallazgos y la agenda de estudio a manera de conclusiones.

Los aspectos observados de la formación docente de 28 estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima se refieren al diseño de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia, así como a la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación. Cabe señalar que la licenciatura en cuestión no sólo prepara para la docencia, su plan de estudios y perfil de egreso también comprenden como áreas laborales la investigación educativa, evaluación educativa, gestión escolar, orientación educativa, diseño curricular y recursos humanos. Sin embargo, la pertinencia de indagar la formación docente se deriva del hecho de que en México y en otros países el principal espacio laboral que existe actualmente para egresados de pedagogía es la docencia (Jiménez, 2023).

La formación y el trabajo docente tal vez sean algunos de los asuntos más estudiados en la educación; a eso obedece que haya tantas líneas de investigación como diversidad en las aproximaciones metodológicas. Entre las diferentes posibilidades de análisis se ha abordado cómo los profesores aprendieron su labor mientras enseñaban (Chaipidech et al., 2022), cómo evalúan con propósitos de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Magaji y Ade, 2023), cómo regulan sus emociones (Hopkins y Gkonou, 2023), y, cómo moldean su desempeño con base en las políticas de organismo multilaterales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Pesambili et al., 2022).

Aun con el avance de los estudios sobre la profesión docente, todavía se puede entender mejor cómo se prepara a los estudiantes que serán profesores y cuáles son sus necesidades de aprendizaje antes de que ingresen al campo laboral y enfrenten retos como los que aquí se estudian.

Es necesario investigar la formación docentes porque los hallazgos de la investigación correspondiente muestran que en diferentes partes del mundo existen altos índices de abandono de quienes recién inician en la profesión en educación básica y media, terminación de contratos de los nuevos docentes que no se sienten bien preparados al integrarse al trabajo, egresados que consideran que no tienen herramientas suficientes para mejorar su desempeño, y, dificultades de las autoridades para reducir las bajas laborales de los docentes novatos (Böhn y Deutscher, 2022; Schaap, et al., 2021). A la vez, como a otros profesionales en formación, a los estudiantes que se están formando para ser docentes les preocupa egresar y terminar en el desempleo, subempleo o en trabajos precarios y poco remunerados.

Entre los puntos más álgidos de la formación docente también están, contar con los estudios correspondientes y aun así no tener conocimientos suficientes para ingresar a la profesión (Böhn y Deutscher, 2022), tener pocas oportunidades durante la carrera para practicar lo aprendido (VanLone et al., 2022), no saber intervenir en situaciones reales de enseñanza (Alliaud y Vezub, 2014), y, afrontar las altas expectativas en torno al logro de los aprendizajes de sus estudiantes y acompañarlos en la regulación de sus emociones (Schaap, et al., 2021).

El presente estudio parte de la incertidumbre que tienen los profesores en formación respecto de si cuentan o no con la preparación para desempeñarse profesionalmente en la docencia. La investigación señala que los estudios sobre el tema suelen ignorar las

voces de quienes aún están en formación, asumiendo que tienen pocas inquietudes y que sus profesores saben muy bien cómo prepararlos (Cochran y Stringer, 2022). Sin embargo, aun en los primeros años de su carrera, los futuros profesores poseen capacidades pedagógicas y disciplinares con las que analizan, discuten y critican lo aprendido y señalan lo que les hace falta por aprender del oficio de la docencia (Aguilar, 2022).

En ese sentido, estudiar lo que están experimentando los docentes en formación desde su propia perspectiva permite revisar si comprenden su oficio y podrán implementarlo cuando egresen (Hornstra, Stroet y Weijers, 2021; Martínez, 2016). Por ello, la presente investigación considera lo que sabían los profesores en formación sobre el diseño de ambientes de aprendizaje y de buena convivencia, así como sobre la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación, mientras finalizaban los dos primeros años de su carrera y de su formación docente. También se indagó qué saberes de ese oficio podían o requerían aprender al cursar los siguientes cuatro semestres de la Licenciatura en Pedagogía. Aunque la segunda parte de la carrera está orientada a otras áreas profesionales.

Se tomaron en cuenta tales elementos porque se considera que, mientras los docentes se forman, adquieren saberes para diseñar ambientes de aprendizaje y buena convivencia. De esa manera, sus prácticas podrían generar oportunidades para incluir a todos los participantes en el trabajo y en las interacciones en el aula; además, tendrían recursos para dialogar sobre las normas para el aprendizaje y la convivencia, hablar con quienes las transgreden, lidiar con la tensión que surge cuando ejercen su autoridad o cuando surge el caos (Tai, 2023); esos saberes también permiten sobrellevar la sobrecarga emocional asociada a la interacción con los estudiantes, especialmente durante los primeros años del ejercicio docente (Oros et al., 2020).

Los aspectos relacionados con el clima del aula son tan relevantes como los aprendizajes escolares, porque posibilitan que los estudiantes identifiquen y corrijan por cuenta propia los problemas de convivencia que experimentan en la escuela (Cerón et al., 2020); la conjunción de esos componentes permite a los profesores en formación maximizar el crecimiento académico propio y el de sus estudiantes (Zweeris et al., 2023).

En relación con saber cómo construir los procesos de enseñanza, aprendizaje y su evaluación, se valora que la formación proporciona recursos para apoyar el trabajo independiente de los docentes y de sus estudiantes, para diagnosticar en qué procesos de aprendizaje están, en cuáles deben trabajar más y de esa manera trazar rutas de evaluación y de enseñanza para lograrlos (Casanova, 2024; Magaji y Ade, 2023).

Como se puede observar en los argumentos previos, las demandas de la profesión docente son múltiples, implican que quienes saben enseñar poseen conocimientos para preparar sus clases y planificar la enseñanza, utilizan metodologías diversas y adaptadas a sus estudiantes, evalúan el trabajo, el esfuerzo y las actividades diarias de las clases con un enfoque formativo, además de diseñar alternativas para que quienes tienen dificultades logren los aprendizajes esperados (Alonso, 2019; Liang et al., 2023).

Como se ha mostrado, investigar la formación docente es un asunto pertinente, además de que los aspectos propuestos en el presente estudio acerca del ambiente y la convivencia escolares, la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación, son parte de las capacidades profesionales requeridas actualmente a los profesores (Gobierno de México, 2022 y 2023; Ley y Espinoza, 2021; Martínez y Murillo, 2016; Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2021; Tai, 2023). Una vez que se plantearon las premisas teóricas, en el apartado que sigue se expone la metodología empleada en la investigación que aquí se reporta.

MÉTODO

El propósito del estudio fue analizar la formación docente de 28 estudiantes que cursaron el cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima entre febrero y junio de 2025. El estudiantado participó de manera voluntaria y anónima, para lo cual consintieron en que se publicaran sus opiniones bajo una clave. Se invitó a los 75 estudiantes de cuarto semestre; se trabajó con los que aceptaron y en el texto se les nombra sin expresar sus datos personales. Con base en [Balongo y Mérida \(2016\)](#) y [Diery et al. \(2021\)](#), se implementó un estudio de caso para investigar qué sabían y qué podrían aprender aún los docentes en formación respecto al diseño de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia, así como sobre la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación.

Cuando participaron en la investigación, los estudiantes estaban terminando de cursar las materias del plan de estudios que tienen como propósito formarlos como docentes. Además, de acuerdo con el plan de estudios, en los dos siguientes semestres de su carrera, quinto y sexto, eligen materias optativas para complementar los aprendizajes que requieren para ejercer la profesión (Universidad de Colima, 2011). También es preciso mencionar que, durante el tercer y cuarto semestre, los estudiantes tuvieron entre una y tres sesiones semanales de dos y/o tres horas para observar una clase impartida en un escenario real y para implementar lo aprendido como profesores en esos escenarios.

El trabajo de campo se organizó en tres etapas; la primera etapa consistió en un grupo de discusión con los sujetos de estudio en el que se analizaron y construyeron los elementos a indagar sobre la formación docente, bajo el criterio de que expresaran mejor el trabajo que realizaban y realizarían como profesores. En la segunda etapa de la investigación se aplicó un cuestionario semiestructurado para identificar los aprendizajes adquiridos y por adquirir acerca de esas cuestiones.

Finalmente, en la tercera etapa se realizó una entrevista grupal con los estudiantes, con la intención de que explicaran sus experiencias en el logro y aplicación de tales aprendizajes, para enriquecer lo planteado en las etapas previas y para entender mejor sus opiniones sobre la formación que reciben para ser docentes. Los aspectos relativos a la formación y al trabajo docente considerados en las diferentes fases del estudio tuvieron como base las fuentes que siguen: Gobierno de México (2022 y 2023); [Ley y Espinoza \(2021\)](#); [Martínez y Murillo \(2016\)](#); Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2021); y [Tai \(2023\)](#).

Investigar la formación docente desde esa perspectiva permite que se aprovechen los aprendizajes de los estudiantes, se mejore su preparación y se propicien alternativas para quienes diseñan, cambian y reorganizan los programas educativos ([Popkewitz, 2012](#)). Además, la aproximación va más allá de retomar los propósitos institucionales porque se enfoca en las percepciones de los protagonistas sobre sus aprendizajes ([Böhn y Deutscher, 2022](#)). En la siguiente parte del texto se describen los hallazgos del estudio.

RESULTADOS

Como antes se refirió, el propósito del presente estudio fue analizar la formación docente de 28 estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima, respecto a la construcción de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia, así como la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación. Los resultados que aquí se presentan se dividen en dos partes: en la primera se identifican los aprendizajes que los docentes en formación poseían acerca de la profesión; en la segunda se expone

cuáles de estos saberes podían aprender al cursar los siguientes cuatro semestres de la carrera. Además, cabe reiterar que las opiniones del estudiantado se agregan bajo una clave para no revelar su identidad.

En ambas partes de los hallazgos del estudio, primero se muestran los resultados o la frecuencia de los aprendizajes mencionados por los docentes en formación, para posteriormente explicar desde sus apreciaciones cómo los experimentaron en la práctica de la docencia. Como se podrá observar en las tablas de las dos partes del apartado, son menos los saberes que tenían los profesores que los que todavía podían adquirir.

Como lo sostienen algunos autores, tal desbalance es un asunto esperable y no demerita la formación para la profesión docente, pues revela la ponderación del estudiantado sobre los saberes y las prácticas que necesitan desarrollar antes de ingresar al campo laboral. Asimismo, investigar al respecto crea conocimientos para evitar y disminuir el desempleo, el subempleo y la deserción laboral en la docencia (Böhn y Deutscher, 2022).

Lo anterior también expresa qué aprendizajes de la profesión necesitan profundizarse en la formación de docentes, pues en el caso de Pedagogía, quienes participaron en el estudio ya habían cursado el tramo de la carrera que se refiere a la docencia, y aun así señalaron no poseer conocimientos suficientes para ejercer la profesión. De acuerdo con lo anterior, en la siguiente tabla se presenta la primera parte de los hallazgos.

Tabla 1
Saberes que los docentes en formación tenían y podían poner en práctica.

Diseña ambientes de aprendizaje y buena convivencia	Número de estudiantes con tales saberes (NES)	Construye y evalúa la enseñanza y el aprendizaje	NES
Respeta, atiende y promueve la diversidad e inclusión entre sus estudiantes.	20	Tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes.	26
Implementa reglas de convivencia y diálogo para el bienestar individual y colectivo.	15	Evalúa a través de diversas actividades e instrumentos.	22
Conoce a sus estudiantes.	16	Realiza evaluaciones pedagógicas de diagnóstico, proceso y finales.	21
Reconoce problemas de salud, bienestar físico y emocional que causan exclusión entre sus estudiantes.	15	Usa estrategias, métodos, actividades y materiales didácticos variados.	19
		Implementa autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones.	16
		Desarrolla clases participativas y que involucran a todos los estudiantes.	16
		Evalúa y retroalimenta para la mejora del aprendizaje.	16
		Procura que los estudiantes desarrollen capacidades cognitivas asociadas a la clase.	15

Fuente: Elaboración propia con base en las opiniones de los estudiantes y requerimientos docentes del Gobierno de México (2022 y 2023); Ley y Espinoza (2021); Martínez y Murillo (2016); Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2021); y Tai (2023).

En lo que se refiere al **diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia**, los futuros profesores señalaron que contaban con elementos para organizar a sus estudiantes para la enseñanza y, aunque tal aprendizaje no es sencillo de lograr, argumentaban el desarrollo de cierta sensibilidad para escuchar a otros y tratar de comprenderlos, como lo muestran las evidencias que siguen.

E19:"Ahora llego y observo a mis estudiantes porque no me funciona si están durmiéndose, distraídos, lloran, son hiperactivos o agresivos, por eso trato de conocerlos, saber un poco de ellos". **E28:**"Identifico a mis alumnos, sé cuáles son los más trabajadores, los que no les gusta trabajar y los que tienen interés en la escuela". **E6:**"Promuevo la empa-

tía para que los estudiantes se apoyen en momentos difíciles o vergonzosos o cuando no saben contestar o hacer algo en el aula porque es frecuente que se burlen unos de otros o que eviten a los que saben menos".

Respecto a **la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el salón de clase**, los docentes en formación señalaron que la mayoría sabía cómo prepararse para que sus alumnos avanzaran en las sesiones; entendían cómo construir recursos didácticos, involucrar a los estudiantes para que aplicaran lo aprendido, implicarlos en la comprensión de sus ejercicios y construir instrumentos para valorar el aprendizaje de sus estudiantes en diversos momentos de un curso.

E12:"Aprendí a creer que mis alumnos pueden aprender más si ellos y yo nos involucramos en el trabajo del aula, así que yo los animo, les echo porras". **E5:**"Si yo creo en mis alumnos y en mi trabajo, mis alumnos creen en sí mismos y en lo que hacemos, por eso creo que podemos aprender mucho juntos". **E1:**"Lo más fácil de la docencia es ir preparada al aula, con estrategias, actividades y materiales que sean atractivos para los estudiantes, porque así los activo". **E7:**"Uso varias actividades para evaluar un tema porque así lo refuerzo y entonces sí veo que les queda más claro". **E2:**"A los estudiantes no les gusta el examen, así que sí debo aplicarlo porque se solicita en mi escuela; antes, usaba otros instrumentos con los que aprenden más, como rúbricas, pequeños ensayos o portafolios". **E4:**"Sé aplicar evaluaciones en distintos momentos del ciclo escolar, pero las debo tener bien presentes para que me alcance el tiempo para evaluar bien".

En lo que concierne al diseño de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia; así como sobre la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación, los resultados sintetizados en la **Tabla 2** muestran que **los aprendizajes que aún no habían adquirido los docentes en formación** consistían en saber cómo comprometer a los estudiantes para que fueran responsables de su aprendizaje; de igual modo, también plantean la necesidad de que otros actores escolares les apoyen en su trabajo y en el desarrollo de las clases; asimismo, se dieron cuenta que durante las prácticas podían mejorar su propio desempeño como docentes.

Tabla 2
Saberes que los docentes en formación no tenían y querían aprender

Diseña ambientes de aprendizaje y buena convivencia	Número de estudiantes con tales saberes (NES)	Construye y evalúa la enseñanza y el aprendizaje	NES
Estimula el interés por la clase.	19	Evalúa su propio desempeño para la mejora.	19
Propicia el bienestar de sus estudiantes.	17	Dialoga la evaluación del aprendizaje y la enseñanza que hacen sus estudiantes.	19
Promociona el desarrollo afectivo y emocional de los estudiantes.	16	Gestiona el tiempo de la enseñanza y lo adapta a los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.	18
Organiza el salón, los estudiantes y las actividades para evitar el caos y el desorden.	16	Practica la ética y responsabilidad compartida al evaluar.	18
Cuenta con recursos para trabajar con estudiantes que trasgreden las normas de clase.	15	Dedica tiempo para trabajar con otros profesores y mejorar la clase.	18
Promueve la auto-responsabilidad y la corresponsabilidad en las interacciones.	15	Cuenta con el apoyo del personal de la escuela en que trabaja.	17
		Se apropia críticamente del conocimiento y las reglas de la escuela.	17
		Valora las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura y en el aula.	17
		Implica a las familias en los aprendizajes de los estudiantes.	17
		Diseña una clase, sus objetivos y procesos de aprendizaje de manera flexible.	16

Diseña ambientes de aprendizaje y buena convivencia	Número de estudiantes con tales saberes (NES)	Construye y evalúa la enseñanza y el aprendizaje	NES
		Prepara contenidos que atienden la diversidad cognitiva y académica de los estudiantes.	16
		Tiene conocimientos disciplinares amplios, profundos y críticos de las asignaturas que imparte.	16

Fuente: Elaboración propia con base en las opiniones de los estudiantes y requerimientos docentes del Gobierno de México (2022 y 2023); Ley y Espinoza (2021); Martínez y Murillo (2016); Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2021); y Tai (2023).

Nota: En esta segunda tabla, los números resaltados en negrillas son los saberes que los profesores en formación señalaron más veces que no tenían y querían aprender.

La información recabada corrobora que la enseñanza es una profesión compleja que requiere el apoyo decidido de padres de familia, formadores y supervisores de prácticas docentes. Esta necesidad se observa en los aprendizajes que esperaban desarrollar los estudiantes antes de egresar de la licenciatura y al **diseñar ambientes de aprendizaje y buena convivencia**, para involucrar a alumnos poco comprometidos con la escuela, con problemas familiares y sin interés en las clases. Esos aspectos les mostraron necesidades de formación como docentes, pues les rebasaron cuando estuvieron trabajando con sus grupos, como se puede ver en sus aseveraciones:

E23:"Fue difícil trabajar algunos temas con mi grupo porque no me prestaban atención, utilizaban mucho el celular, se faltaban al respeto y tardaban mucho en guardar silencio". E20:"A los alumnos les faltaba interés para trabajar en los temas de la clase, estaban jugando y distraídos". E24:"Algunos estudiantes se sentían solos o sus papás no los escuchaban, por eso quiero saber cómo hacerles para que se sientan acompañados".

En cuanto a **la enseñanza y el aprendizaje**, los profesores notaron que su formación todavía es insuficiente para encargarse de la preparación de sus estudiantes sin la ayuda de otros docentes, lo cual corrobora lo que se ha observado en otros estudios (Böhn y Deutscher, 2022; Schaap et al., 2021). Al mismo tiempo, respecto al apoyo de otros actores escolares, asumieron que es irregular o hace falta enfocarlo al trabajo en el aula.

En lo que respecta a la **evaluación de la enseñanza y el aprendizaje**, los docentes en formación, además de enfrentar incertidumbres sobre su propio desempeño, también experimentan dudas acerca de cómo evaluar para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Magaji y Ade (2023) y Martínez (2016) coinciden en la relevancia de una preparación que permita a los profesores noveles comprender que evaluar no es un proceso sencillo ni automático, sino que requiere revisiones profundas sobre la relación entre su enseñanza y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Además, deben ser capaces de identificar en qué etapa se encuentra el alumnado, definir las metas hacia las que orientarlo y establecer los métodos apropiados para ello. Si este proceso se inicia en la formación y con un claro apoyo de los formadores, brinda prácticas constantes y reflexivas que enseñan a los futuros docentes a resolver los dilemas con que se enfrentan en la evaluación.

E17:"Quiero aprovechar mejor el tiempo, porque hasta ahora hago las clases muy cortitas y me apuro para hacer las actividades porque al poco rato los alumnos empiezan a jugar, dormirse y a salirse del salón de clase". E11:"Cuando somos profesores ni el profesor titular de nuestro grupo ni los directivos de la escuela ni quien supervisa mi práctica docente nos resuelven algunas dudas, a veces ni podemos ver a algunos de ellos o si los vemos, no tienen tiempo de atendernos". E10:"Los profesores de la escuela en que hago prácticas docentes como los de la Facultad me dicen que cuando necesite algo les avise, pero yo pienso que más bien necesito más ayuda para entender qué hacer en el aula y quiero saber ahora, antes de que termine mi carrera o busque empleo". E1:"Soy

nueva docente por lo que todavía me salen más la frustración y la impotencia, que ver si voy bien o no mientras estoy explicando un tema". **E15:** "Si veo que no puedo con la enseñanza de algunas actividades, pero todavía no llego al punto de hacer lo que dice la profesora que podemos hacer para mejorar". **E4:** "Tengo poco tiempo para discutir asuntos de evaluación con mis estudiantes porque el tiempo asignado para dar mis clases es de una a dos horas y dos veces a la semana, así que no puedo dedicarlos a la evaluación".

DISCUSIÓN

Como se puede leer enseguida, varios de los retos profesionales que enfrentan los docentes en el campo laboral están relacionados con las oportunidades que tienen para entender y practicar lo aprendido antes de egresar, pues les preocupa que una vez que ingresen al trabajo, no vuelvan a contar con el tiempo y los recursos suficientes para prepararse (Diery et al., 2021).

Formación docente incompleta y básica

La información recabada muestra que la mayoría del estudiantado considera que posee diversos aprendizajes necesarios para ejercer la profesión. Solamente en algunos rubros, poco menos de la mitad del alumnado, mencionan que aún no cuenta con ellos. Esto puede observarse en la [Tabla 1](#). Además, a partir de lo que señalaron, se identifica que basan su práctica en acciones básicas o elementales del ejercicio profesional y que son capaces de ubicar qué tareas es esperable que dominen como docentes principiantes.

Aspectos más desafiantes relativos a la inclusión, la participación, la evaluación y la mejora, son los que muestran menor nivel de dominio, de acuerdo con la frecuencia con la que fueron mencionados. Tales resultados corroboran lo que han evidenciado otros estudios, específicamente en lo referido a la falta de experiencia y formación de los profesores para mejorar su enseñanza (Alonso, 2019; Cerón, et al., 2020; Liang Ell y Meissel, 2023; Magaji y Ade, 2023).

Las apreciaciones de los docentes en formación sobre la posesión de aprendizajes necesarios para ejercer la docencia indicarían que necesitan más tiempo, oportunidades y, principalmente, actividades prácticas en escenarios reales para aprender a planear, implementar y evaluar su trabajo; también así lo muestran algunos estudios (Chaipidech et al., 2022; Nordgren et al., 2021).

Cabe recordar que durante dos semestres los estudiantes tienen entre una y tres sesiones semanales de dos y/o tres horas para observar una clase impartida en un escenario real y para implementar lo aprendido como profesores. No obstante, lo anterior, los resultados evidencian que tales prácticas resultan insuficientes para comprender diversos elementos de la teoría y la práctica de la profesión, pues al ocupar poco espacio en la carrera, suelen estar poco planificadas, poco supervisadas y escasamente articuladas con las demás áreas del currículo (Flores, 2018).

Como muestran los resultados respecto al **diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia**, la formación docente con la que cuentan los participantes del estudio resulta valiosa para que propicien la empatía y un buen clima socioemocional en las clases; revelan que tienen conocimientos sobre cómo involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, proponer reglas de convivencia y trabajo para evitar problemas entre el alumnado. Esto también es evidente en las demandas de formación docente para la regulación emocional que han mostrado algunos estudios (Hopkyns y Gkonou, 2023; Schaap et al., 2021).

Al mismo tiempo, una buena parte del estudiantado señala que conoce a sus alumnos, lo que es fundamental para una gestión efectiva en el aula, ya que da pie a identi-

car señales de problemas emocionales o conductuales que podrían influir en el aprendizaje. La capacidad de localizar y canalizar estos factores emocionales es fundamental para propiciar un entorno de pertenencia y bienestar en el aula (Hopkyns y Gkonou, 2023).

Además, resulta favorable la preparación que mencionan los docentes en formación respecto al diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia, porque les permitiría evitar la indisciplina, mejorar el clima y las interacciones en el aula, como lo señalan los estudios de Hernández, Álvarez y Sánchez (2024) y Hernández, López y Caro (2018).

De acuerdo con algunas referencias, los saberes que los futuros profesores dominan mejor para el diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia implican que estos se centran más en el esfuerzo propio y menos en la activación de sus estudiantes para que sepan cómo aprender por cuenta propia (Böhn y Deutscher, 2022; Guzmán, 2018; Schaap et al., 2021).

En lo que se refiere a **la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el salón de clase**, se observa que cuando la formación docente involucra saberes y prácticas sobre cómo los estudiantes construyen aprendizajes, rescata una dimensión pedagógica que se centra en que los futuros profesores sepan diseñar ejercicios que resuelvan algunas de las dificultades que identifican en sus primeros desempeños. En coincidencia con Aguilar (2022), cuando los profesores son capaces de identificar cómo aprenden sus alumnos, también saben cómo recuperar conocimientos prácticos, situados y colectivos que suceden en sus aulas.

Además, se evidencia que los profesores en formación tienen conocimientos básicos sobre cómo evaluar aprendizajes y comprobar que sus estudiantes revisaron los contenidos de clase. Al mismo tiempo, también parece que todavía les falta formación para ayudar al alumnado a tomar posturas reflexivas, críticas y analíticas de los materiales revisados; y saber cómo aprovechar el tiempo de clase para retroalimentar mejor lo realizado y evaluado en el aula. De acuerdo con Magaji y Ade (2023), la alfabetización de los docentes en formación puede notarse en los modos en que valoran lo que hicieron sus estudiantes en la clase.

En esta primera parte de resultados, la información muestra que los aprendizajes que más señalaron los docentes en formación que tenían y podían poner en práctica estaban en la construcción de la enseñanza y el aprendizaje; como se aprecia en las evidencias anteriores, se sentían menos preparados para la evaluación de su trabajo y el de sus estudiantes y todavía menos para el diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia.

Al mismo tiempo, los hallazgos de la primera parte de los resultados están en el sentido de lo que muestra la investigación sobre el tema en cuanto a que los docentes en formación y aquellos que son noveles consideran que todavía no tienen herramientas ni aprendizajes suficientes para estar en el campo laboral (Böhn y Deutscher, 2022; Schaap, et al, 2021); asimismo, corroboran lo señalado por Magaji y Ade (2023) respecto de que, en los primeros años de formación, los docentes aprenden más cómo enseñar y menos cómo evaluar si sus estudiantes aprendieron.

Aun así, las apreciaciones de los docentes en formación sobre los aspectos que fueron indagados son positivas, es decir, aseguran poseer algunos saberes sobre cómo organizar el clima del aula, la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación. Además, hay cuestiones que poco más de la mitad de los participantes aún no posee, como las relativas al conocimiento de sus estudiantes y a la mejora del aprendizaje, como se explica a continuación.

Aprendizajes faltantes para ejercer la docencia

En lo que concierne al diseño de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia; así como sobre la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación, los resultados sintetizados en la [Tabla 2](#) muestran que los aprendizajes que aún no habían adquirido los docentes en formación consistían en saber cómo comprometer a los estudiantes para que fueran responsables de su aprendizaje; de igual modo, también plantean la necesidad de que otros actores escolares les apoyen en su trabajo y en el desarrollo de las clases; asimismo, se dieron cuenta que durante las prácticas podían mejorar su propio desempeño como docentes.

Uno de los hallazgos que sobresalen en la comparación entre los aprendizajes que los docentes en formación poseen y los que necesitan lograr consiste en la responsabilidad sobre estos. Por ejemplo, los aprendizajes que la mayoría domina son atribuibles a ellos mismos o bien dependen menos de los estudiantes con los que trabajan, como se mostró en la [Tabla 1](#). En ese sentido, como se aprecia en la [Tabla 2](#), los aprendizajes que aún no logran se refieren a cuestiones que dependen más de la participación de sus estudiantes y de saber cómo propiciarla.

Respecto al **diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia**, se observa que la sobrecarga emocional que experimentan algunos de sus estudiantes, junto con su escaso interés en las clases, genera una necesidad urgente de formación de los docentes en investigación porque no saben cómo desarrollar herramientas para abordar tanto las emociones de los estudiantes como las propias desde el inicio de su carrera. Según Oros, Vargas y Chemisquy (2020), la profesión docente se encuentra entre las ocupaciones más susceptibles de provocar estrés y agotamiento profesional, debido a factores como la desmotivación y la indisciplina de los estudiantes, así como a la intensa implicación emocional que los profesores deben brindar para favorecer el progreso escolar del alumado.

También se observa la relevancia que le dan algunos profesores en formación a saber motivar a sus estudiantes y fomentar su participación, lo que puede derivar en un mejor rendimiento académico. Con tales saberes, los profesores en formación crearían entornos de apoyo y confianza en las aulas, lo que generaría aprendizajes más significativos. La relación de confianza entre docente y estudiantes afecta también el desarrollo de la autoestima académica de estos últimos. Una percepción positiva influye en las expectativas que los estudiantes tienen de su propio aprendizaje, según algunos estudios recientes, como el de [Pervin et al. \(2021\)](#).

En cuanto a **la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación**, es posible notar que pese a los problemas que expresan los docentes en formación por la falta de ayuda y colaboración de sus profesores, se sabe que tal ayuda representa uno de los principales desafíos de la docencia ([Malin et al., 2020](#)). Por tanto, no resulta inesperado que los estudiantes en formación se sientan aislados al realizar sus primeras prácticas de enseñanza en escenarios reales. A eso contribuye también lo que se mencionaba antes respecto a la falta de planificación, seguimiento y articulación de las prácticas con las demás áreas del currículum en la formación docente ([Flores, 2018](#)) y a la necesidad de fortalecer la formación de los aprendices y sus prácticas docentes para que tengan mejores oportunidades laborales al egresar.

Los profesores en formación identifican que la reflexión sobre la práctica con el propósito de mejorar, constituye uno de los desafíos más relevantes en la profesión porque impulsa su crecimiento, siempre que las actividades de prácticas en el aula se centren más en la evaluación crítica de cada clase, así como en los diálogos constructivos con los formadores que supervisan sus ejercicios. Además, sería beneficioso que los docentes recibieran recomendaciones específicas sobre cómo abordar y resolver los retos identificados en sus prácticas y que tuvieran tiempo suficiente en las aulas para implementar

las mejoras planificadas.

Como se puede ver en las dos partes de los resultados, el diálogo con los profesores en formación también resultó una oportunidad para que notaran semejanzas y diferencias respecto al aprovechamiento individual de los aprendizajes propiciados en la carrera, así como los avances y estancamientos grupales y del programa educativo en el tema.

De acuerdo con la percepción de los estudiantes que participaron en el estudio, la formación para la docencia en la Licenciatura en Pedagogía los prepara más para la construcción de la enseñanza y el aprendizaje, se sienten menos preparados para la evaluación de su trabajo y el de sus estudiantes y todavía menos para el diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia. Además, su preparación se centra más en aprovechar el esfuerzo propio y menos en la activación de sus estudiantes, como lo apuntan algunos autores (Böhn y Deutscher, 2022).

La formación docente que se ha construido en el programa es valiosa porque los estudiantes señalan diversos saberes que manejan con facilidad, como implementar reglas para atender la diversidad e inclusión, evaluar con diversos recursos y usar estrategias didácticas y contenidos variados que atraigan la atención de más estudiantes. Dicha preparación muestra que cuentan con capacidades pedagógicas y disciplinares para reconocer lo aprendido y saber qué aspectos deben trabajar más para ser profesores independientes y aumentar sus posibilidades de inserción y permanencia laboral (Aguilar, 2022; Magaji y Ade, 2023).

Pese a que los futuros docentes ya cursaron todas las materias que les preparan como docentes en la licenciatura e hicieron las prácticas correspondientes, se encuentra que si se contrasta lo que saben con lo que les falta por saber, tienen más pendientes que aprendizajes, por lo que antes de ingresar al campo laboral quieren saber cómo involucrar a todos los estudiantes en las clases, ubicar sus errores en la profesión, tener tiempo para trabajarlos mientras hacen sus prácticas y crear retroalimentaciones que ayuden a sus estudiantes a reconocer y regular su avance.

Dado que los docentes todavía no se sienten bien preparados para integrarse al trabajo porque no tienen herramientas suficientes para comprender y mejorar su desempeño (Böhn y Deutscher, 2022; Schaap et al., 2021), se podrían ampliar las horas de prácticas docentes en la licenciatura y profundizar en conocimientos sobre el diseño de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia, así como sobre la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación.

Se observa que en los primeros años en la profesión existen los mayores índices de abandono de la docencia debido a la falta de preparación, estrés, cansancio emocional e incertidumbre laboral (Böhn y Deutscher, 2022; VanLone, Pansé y Long, 2022); por tanto, es necesario que la formación brinde mejores herramientas para que los profesores aprendan a relacionarse con los estudiantes mientras ponen límites de conducta claros, realicen y valoren ejercicios de evaluación de su perfil y del trabajo de sus estudiantes, y, reconozcan las condiciones laborales que caracterizan el trabajo docente en su contexto de referencia.

En coincidencia con Alliaud y Vezub (2014), la atención a la congruencia entre la formación y el campo laboral es más necesaria cuando se encuentra que los docentes en formación no saben intervenir en situaciones reales de enseñanza, como se observó en la presente investigación. Indagar y reflexionar sobre esas cuestiones es más pertinente si los problemas de los futuros profesores se conocen y se atienden antes de que egresen de la carrera (Böhn y Deutscher, 2022).

CONCLUSIONES

El propósito de la investigación fue analizar la formación docente de 28 estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Colima respecto al diseño de ambientes de aprendizaje y la buena convivencia, así como la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación.

Los resultados obtenidos muestran que se ha realizado un buen trabajo en la formación docente; de acuerdo con los testimonios de los estudiantes, quienes se están formando saben implementar reglas para atender la diversidad e inclusión en el aula, así como usar algunas estrategias para evaluar y enseñar con diversos recursos. Aun así, todavía no se sienten bien preparados para integrarse al trabajo, pues perciben un desbalance entre lo que han aprendido y lo que les falta por aprender.

El presente estudio corrobora que los elementos de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje y del diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia requieren mayor atención en la carrera, de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes en el sentido de que perciben una preparación insuficiente para actuar como docentes sin la supervisión de sus profesores.

Como lo han mostrado otros estudios, los resultados resaltan la necesidad de atender la gestión emocional en la formación docente. En este sentido, es preciso reflexionar acerca de los aspectos del currículo que abordan dicha temática. Al respecto, otras experiencias han mostrado que la implementación de prácticas supervisadas permite manejar mejor esa gestión en situaciones reales, lo que favorece una formación más contextualizada e integral (Romero, 2022).

Respecto a estos hallazgos, sería valioso revisar experiencias formativas de otras instituciones, en particular al integrar espacios colaborativos como las comunidades de aprendizaje entre docentes y estudiantes, que han sido una herramienta muy efectiva en diversos contextos (Romero, 2022), para superar deficiencias como las identificadas en las primeras etapas de la preparación profesional.

En conjunto con la investigación correspondiente, los hallazgos del estudio están en el sentido de que no es posible crear un guion pedagógico para la formación de profesores o prescribir lo que pueden y deben hacer en las aulas, porque de esa manera aprenderían a limitar su espacio profesional a las habilidades con las que son monitoreados (Pesambili et al., 2022). Por ello es necesario escuchar a quienes se están formando. Cuando los profesores novatos identifican cómo aprenden tanto ellos mismos como sus estudiantes, adquieren conocimientos prácticos que pueden aplicar y contextualizar en el aula (Aguilar, 2022).

Aunque la labor docente representa el imaginario colectivo sobre la identidad del pedagogo, la licenciatura que cursan también los prepara para otras funciones; al explorar lo que han aprendido y lo que les falta por aprender sobre la docencia, quienes se forman tendrían más elementos para visualizar distintas trayectorias profesionales y de intervención educativa, para adquirir así una comprensión más compleja del campo laboral (Olave, 2020).

Debido a lo anterior, en el presente trabajo se tuvo en cuenta que hay que desarrollar investigaciones que aborden componentes específicos del trabajo docente, como el diseño de ambientes de aprendizaje y buena convivencia, además de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La agenda de investigación tendría que profundizar en las necesidades de formación de los docentes mientras se forman, en sus prácticas en contextos reales y desde la voz de las personas implicadas. La agenda de esta investigación también consiste en reconocer las necesidades de formación de los docentes mientras cursan la carrera, ya sea mediante estudios comparados entre diversas carreras o a través de instrumentos que recuperen más elementos de los aprendizajes que requieren los futuros profesores.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2022). Análisis conceptual de los discursos de política federal para docentes en la secundaria alta en México. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*, 30(88), 1-20. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7088/2854/32944>
- Alliaud, A., y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/20302/1/cuad_20_cap1.pdf
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Universidad de Huelva*, 45(45), 1-22.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- Böhn, S., y Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training -- A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review*, 35, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>
- Casanova, M. (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. *Voces de la educación*, 9(17), 5-19. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/722/342>
- Cerón C., Cossio, M., Pezoa, P., y Gómez, R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar el desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 463-472. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/65512>
- Chaipidech, P., Srisawasdi, N., Kajornmanee, T., y Chaipah, K. (2022). A personalized learning system-supported professional training model for teachers' TPACK development. *Computers and Education: Artificial Intelligence*(3), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100064>
- Cochran, M., y Stringer, E. (2022). Strong Equity: Repositioning Teacher Education for Social Change. *Teachers College Record*, 124(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/01614681221087304>
- Diery, A., Knogler, M., y Seidel, T. (2021). Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*(2), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100056>
- Flores, M. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilization and research-informed practice. *Journal of education for teaching*, 44(5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Gobierno de México. (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/modelo-de-evaluacion-diagnosticaformativa-e-integral>
- Gobierno de México. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2023-2024*. <https://gobmx.org/nueva-escuela-mexicana/>
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 136-140. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681784/RIEE_11_1_8.pdf?sequence=1
- Hernández, J., López, R., y Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*(21), 217-244. https://revistas.upct.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9407
- Hernández, M., Álvarez, J., y Sánchez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983>
- Hopkyns, S., y Gkonou, C. (2023). Sites of belonging: Fluctuating and entangled emotions at a UAE English-medium university. *Linguistics and Education*, 75, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101148>
- Hornstra, L., Stroet, K., y Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103257>
- Jiménez, S. (2023). Formación y empleo de profesionales de la pedagogía. Algunas experiencias alrededor del mundo. *Revista Diálogos sobre educación*, 28(15), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1344>
- Ley, N., y Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.

- <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n6/2218-3620-rus-13-06-363.pdf>
- Liang, J., Ell, F., y Meissel, K. (2023). Researcher or teacher-of-teachers: What affects the salient identity of Chinese university-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 130, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104184>
- Magaji, A., y Ade, G. (2023). Trainee teachers' classroom assessment practices: Towards evaluating trainee teachers' learning experience in a teacher education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100467>
- Malin, J., Brown, C., Ion, G., van Ackeren, I., y Bremm, N. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: what can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany? *Humanities & Social Science Communications*, 7, 99-99. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00587-8>
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>
- Martínez, C., y Murillo, J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 471-499. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200471
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. MEGC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y., y Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*(108), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>
- Oros, L., Vargas, N., y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(3), 1-29. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11181>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Pervin, M., Ferdowsh, N., y Munni, I. (2021). Teacher-student interactions and academic performance of students. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 30(1), 87-93. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v30i1.51812>
- Pesambili, J., Sayed, Y., y Stambach, A. (2022). The World Bank's construction of teachers and their work: A critical analysis. *International Journal of Educational Development*, 92, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102609>
- Popkewitz, T. (2012). *Paradigm and ideology in educational research. The social functions of the intellectual*. Routledge.
- Romero, R. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: Transiciones, postergaciones y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(113), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>
- Schaap, H., Van der Want, A., Oolbekkink, H., y Meijer, P. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103283>
- Tai, K. (2023). Managing classroom misbehaviours in the Hong Kong English. Medium Instruction secondary classrooms: A translanguaging perspective. *System*, 113, 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102959>
- Universidad de Colima. (2011). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Universidad de Colima.
- VanLone, J., Pansé, C., y Long, K. (2022). Teacher preparation and the COVID-19 disruption: Understanding the impact and implications for novice teachers. *International Journal of Educational Research Open*(3), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100120>
- Zweeris, K., Tigelaar, E., y Janssen, F. (2023). Studying curriculum orientations in teachers everyday practices: A goal systems approach. *Teaching and Teacher Education*(122), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103969>