*https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/issue/archive*

**Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu**

*Publicación semestral, Vol. 15, Especial (2026) 1-16*

Edähi
ISSN: 2007-4581

# Creencias de autoeficacia evaluativa de docentes de inglés en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

# Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Assessment within the Framework of the Nueva Escuela Mexicana

*María del Rosario Reyes Cruz [a], Ezequiel Hernández Mendoza [b], Rosa Isela Sandoval Cruz [c]*

**Abstract:**

This article analyzes the assessment self-efficacy beliefs of teachers participating in the National English Program (PRONI) within the framework of the Nueva Escuela Mexicana (NEM). Drawing on a qualitative study based on in-depth interviews with thirteen primary school teachers in Quintana Roo, the study examined how these beliefs are constructed in relation to Bandura's sources of self-efficacy: mastery experience, vicarious experience, verbal persuasion, and emotional states. The findings show that direct classroom experience constitutes the main source of self-efficacy, followed by peer learning, which occurs in a predominantly informal manner. In contrast, verbal persuasion appeared in a limited and unsystematic way, while insecurity and uncertainty remained a constant part of assessment practices, even among experienced teachers. The study also identified that contextual factors such as unclear guidelines, limited training, and institutional constraints shape the development of these beliefs. Overall, the findings suggest that assessment self-efficacy is constructed not only through the sources proposed by theory, but also through the concrete conditions under which teachers attempt to appropriate the new assessment approaches promoted by the NEM.

***Keywords:***

*Teacher self-efficacy, learning assessment, English language teaching, Nueva Escuela Mexicana*

**Resumen:**

Este artículo analiza las creencias de autoeficacia evaluativa de docentes del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El diseño del trabajo fue cualitativo basado en entrevistas en profundidad con trece docentes de primaria en Quintana Roo. Se examinó la manera en que estas creencias se construyen en relación con las fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura: experiencia de dominio, experiencia vicaria, persuasión verbal y estados emocionales. Los resultados muestran que la experiencia directa en el aula constituye la principal fuente de autoeficacia, seguida del aprendizaje entre pares, el cual ocurre de manera predominantemente informal. En contraste, la persuasión verbal se manifestó de forma restringida y poco sistemática, mientras que la inseguridad y la incertidumbre permanecieron como parte constante de la práctica evaluativa, incluso entre docentes con experiencia. De igual forma, se identificó que factores contextuales como la falta de lineamientos claros, la escasa formación y ciertas restricciones institucionales inciden en el desarrollo de estas creencias. En suma, los hallazgos sugieren que la autoeficacia evaluativa se construye a partir de las fuentes planteadas por la teoría, pero que estas tienen matices influidos por las condiciones concretas en las que los docentes intentan apropiarse de las nuevas formas de evaluación promovidas por la NEM.

***Palabras Clave:***

*Autoeficacia docente, evaluación del aprendizaje, enseñanza del inglés, Nueva Escuela Mexicana.*

a Autor de Correspondencia, Universidad de Quintana Roo | Chetumal-Quintana Roo | México, https://orcid.org/0000-0001-8780-1502 Email: rosreyes@uqroo.edu.mx

b Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | Departamento de Lengua y Educación| Chetumal-Quintana Roo | México, https://orcid.org/0000-0002-5993-9691 Email: ezherna@uqroo.edu.mx

c Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo | División de Ciencias Sociales | Lengua Inglesa | Chetumal-Quintana Roo | México, https://orcid.org/0000-0002-2889-6078, Email: rosa.sandoval@uqroo.edu.mx

Fecha de recepción: 10/05/2026, Fecha de aceptación: 06/10/2026, Fecha de publicación: 30/10/2026

**DOI: https://doi.org/10.29057/icshu.v15iEspecial.17791**

## Introducción

La evaluación del aprendizaje ocupa un lugar importante en la práctica docente por su capacidad para incidir en el desarrollo académico y formativo del estudiantado. Evaluar en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) resulta aún más complejo dado que adicionalmente a los conocimientos lingüísticos, se valoran procesos comunicativos, habilidades pragmáticas y desempeños contextualizados (Chamorro, 2020). En años recientes, la literatura internacional ha promovido además una transformación hacia enfoques de evaluación auténtica y formativa, centrados en la mejora continua del aprendizaje (Xu y Brown, 2016).

En el mismo tenor, las actuales políticas educativas en México a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) conciben la evaluación como un proceso de reflexión y comunicación sobre los aprendizajes con carácter holístico, permanente, sistemático y con retroalimentación cíclica en espiral (Secretaría de Educación Pública, 2023a). Esta reciente definición demanda a la vez que los docentes modifiquen su manera de concebir la evaluación y de llevarla a la práctica. No obstante, esta tarea no es sencilla, requiere seguridad sobre la eficacia al evaluar, claridad sobre las nuevas directrices y consideración del contexto institucional donde estos se desempeñan.

A pesar de que la base teórica de una normativa pudiera ser bien recibida por los profesores, ello no garantiza que la puesta en práctica sea adecuada y sin dificultades. Algunos estudios han encontrado que existe una brecha persistente entre la aceptación teórica del enfoque y su instrumentación en el aula (Jiménez y Cervantes, 2025). Yan et al. (2023) identificaron que, aunque la mayoría del profesorado declara actitudes favorables hacia la evaluación formativa, la puesta en marcha depende también de factores como el apoyo institucional, la existencia de lineamientos específicos y el tiempo disponible. Por su parte, Gordon et al. (2024) afirman que los docentes adicionalmente necesitan fuertes creencias en su capacidad para enseñar.

En ese sentido, Bandura (1997), sostiene que las creencias de autoeficacia influyen en la elección de estrategias, el nivel de esfuerzo invertido y la persistencia ante dificultades por parte de los docentes. En la enseñanza del inglés esta problemática adquiere matices particulares dado que se requiere valorar desempeños comunicativos complejos en contextos específicos. Sin embargo, se han encontrado niveles moderados o bajos de autoeficacia para instrumentar prácticas formativas en determinados ámbitos, como es el caso de la autoevaluación en escritura (Zhang et al. 2022), o dificultades para armonizar creencias evaluativas con prácticas coherentes (Latif y Wasim, 2022).

Luego entonces, investigar las creencias de autoeficacia evaluativa de los docentes reviste fundamental importancia. Bandura (1997: 3) define la autoeficacia como “los juicios que hace una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones orientadas a metas específicas”. La literatura sobre evaluación formativa indica que los docentes con alta autoeficacia son más proclives a adoptar enfoques formativos y adaptativos (Lauermann y König, 2016; Wang et al. 2022), por el contrario, aquellos que reportan baja autoeficacia suelen recurrir a estrategias tradicionales o de bajo impacto (Fu, 2024). Luego entonces, es prioritario determinar las creencias de autoeficacia de los profesores si se quiere promover cambios y mejoras educativas.

No obstante, en el ámbito internacional son muy escasas las investigaciones que han abordado las creencias de autoeficacia evaluativa en el área de enseñanza del inglés. Zhang et al. (2022) y Latif y Wasim (2022) hallaron bajos niveles de autoeficacia evaluativa en los profesores de inglés, incluso en contextos universitarios y con políticas institucionales definidas. Por su parte, Li y Jongqi (2026) constataron que la formación de profesores para le evaluación formativa en cursos de desarrollo profesional, tiene una influencia positiva en los resultados de sus alumnos.

En el caso de México, la brecha es aún más evidente. Aunque existen investigaciones sobre prácticas evaluativas tradicionales (Borjian, 2015; Alcantar y Montes, 2013), y sobre los problemas que ha enfrentado el Programa Nacional de Inglés en Primarias (Ramírez et al., 2023), estos han tratado de manera parcial la problemática. Concretamente, no se encontraron investigaciones que aborden de manera explícita las creencias de autoeficacia docente para la evaluación del aprendizaje del inglés, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta laguna es relevante dado que la implementación de los principios evaluativos de la NEM depende, en gran medida, de que los docentes se sientan capaces de asumir ese nuevo rol evaluador.

Con la intención de contribuir a llenar el vacío existente, este artículo investigó cómo los profesores del Programa Nacional de Inglés (PRONI) construyen sus creencias de autoeficacia para la evaluación del aprendizaje del inglés, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. A partir de un enfoque cualitativo basado en entrevistas en profundidad a docentes de escuelas primarias públicas en el estado de Quintana Roo, se analizó la forma en que estas creencias se construyen en la práctica docente, poniendo especial atención en las fuentes que las influyen y las condiciones en las que se desarrollan. Este trabajo ofrece evidencia empírica para entender la forma en que los docentes llegan a sentirse capaces de evaluar, así como los elementos que en ello intervienen.

## Evaluación del aprendizaje y creencias de autoeficacia docente

La evaluación cumple distintas funciones y persigue diversos propósitos según el contexto en el que se lleve a cabo. Desde esta perspectiva, suele clasificarse en evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Virtanen et al., 2015). La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio del proceso de enseñanza, su objetivo es identificar qué conocimientos poseen los estudiantes sobre un determinado tema antes de iniciarlo. Este tipo de evaluación proporciona elementos para enfocar de mejor manera la enseñanza y a la vez puede propiciar la reflexión de los estudiantes acerca de qué tanto saben (Virtanen et al., 2015). Específicamente en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, en años recientes la evaluación auténtica ha ganado terreno. Esta se concibe como la valoración de desempeños significativos en contextos reales o simulados de uso del idioma (Chamorro, 2020). La evaluación formativa, por su parte, tiene como finalidad favorecer el aprendizaje mediante instrumentos diversos que le van dando al docente el pulso de qué debe ajustar para mejorar el aprendizaje. En cambio, la evaluación sumativa es la que se realiza al finalizar un curso, aquí el objetivo es asignar calificaciones y valorar en qué medida el estudiantado alcanzó los resultados de aprendizaje (Virtanen et al., 2015).

En el mismo sentido, en México, la actual política educativa, a través de la "Nueva Escuela Mexicana (NEM)" mandata que la evaluación debe ser "un proceso integral, permanente, oportuno, sistémico, de comunicación y de reflexión sobre los aprendizajes logrados, además de ser cíclico en espiral ascendente, siempre habrá un punto de retroalimentación desde el inicio hasta término de la trayectoria (Secretaría de Educación Pública,2023b:55). Sin embargo, diversas investigaciones efectuadas en México (Borjian, 2015; Espinoza y Caro, 2021; Vidal, 2019) han documentado que las prácticas evaluativas en la enseñanza del inglés en educación básica siguen estando mayoritariamente basadas en enfoques tradicionales y que estas se ven seriamente afectadas por cuestiones del entorno escolar (Sánchez Menéndez y Basurto Santos, 2023). En ese contexto, las creencias de autoeficacia docente cobran especial relevancia, dado que se ha encontrado que estas influyen importantemente en la disposición para implementar cambios (Gordon et al., 2024).

Bandura (1997) plantea que estas creencias de autoeficacia se construyen con base en la información que las personas procesan principalmente de cuatro fuentes: la experiencia de dominio, la observación vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. En el caso de la evaluación, las experiencias de dominio se refieren a la cantidad de experiencia real que posee el docente evaluando desde el enfoque de la NEM. La experiencia vicaria se entiende como el aprendizaje que el docente obtiene a través de observar cómo evalúan otros colegas. La persuasión verbal consiste en la retroalimentación oral que recibe el docente sobre su desempeño evaluando a sus estudiantes. Estos comentarios pueden provenir de colegas, supervisores, padres de familia, estudiantes, entre otros. Los estados fisiológicos y emocionales tienen que ver con todas aquellas reacciones del cuerpo y la mente que el docente experimenta al evaluar: estrés, dolor de cabeza, alegría, miedo. Estas cuatro fuentes, según Bandura, van proporcionando información que el docente sopesa y, añade o descarta, para conformar sus creencias sobre su eficacia para evaluar según lo establecido por la NEM.

Adicionalmente, Bandura (1997) y Zee y Koomen (2016) enfatizan que las creencias de autoeficacia no son un rasgo fijo, sino que estas fluctúan según el área de actuación y las condiciones del contexto donde el docente se desempeña. Sus hallazgos indican que niveles más altos de autoeficacia se relacionan con una mayor disposición a implementar innovaciones pedagógicas y a sostener el esfuerzo frente a desafíos profesionales. Este ángulo es adecuado para analizar las creencias sobre evaluación formativa, puesto que es posible que un docente se sienta muy capaz manejando un grupo o diseñando estrategias didácticas, pero poco capaz de diseñar instrumentos de evaluación o de proveer retroalimentación formativa. Esto que Bandura (1997) llama "especificidad de dominio", fortalece la pertinencia de investigar un terreno muy concreto como es la evaluación.

La literatura sobre autoeficacia docente y creencias relacionadas con la evaluación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), en el contexto internacional, es escasa. Zhang et al. (2022) hallaron que profesores universitarios de inglés se consideraban poco eficaces para implementar prácticas de autoevaluación, aun cuando estas se promovían institucionalmente. De igual forma Latif y Wasim (2022), encontraron que los profesores de inglés albergaban creencias contradictorias para evaluar y dudaban de la coherencia de sus propias prácticas evaluativas. Maaoui y Jarraya (2022) reportaron que los docentes se sentían inseguros al evaluar en el aula y esto se debía a sus escasos conocimiento sobre el tema. Estos hallazgos provenientes de China, Arabia Saudita y Túnez respectivamente, indican que las creencias de autoeficacia, el domino pedagógico de la evaluación formativa y las condiciones contextuales influyen importantemente en la puesta en práctica de enfoques evaluativos formativos en EFL.

Una arista también analizada en relación con la autoeficacia es la alfabetización evaluativa. Xu y Brown (2016) definen este tipo de alfabetización como la integración de habilidades cognitivas complejas, criterios técnicos y juicio pedagógico, relacionada con la identidad profesional del docente como evaluador. A este respecto, dos investigaciones cuantitativas (Fu,2024; Wang et al. 2022) evidenciaron niveles moderados o bajos de autoeficacia para la evaluación entre docentes de primaria y secundaria, correlacionados con una baja alfabetización evaluativa. Yan et al. (2023), en una revisión sistemática, hallaron que varios estudios coinciden en señalar que los profesores con altas creencias de autoeficacia tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias de retroalimentación, autoevaluación y evaluación continua del aprendizaje. En cambio, cuando estas creencias son bajas, suelen recurrir a formas de evaluación más tradicionales.

En el ámbito mexicano no se encontraron trabajos que analicen específicamente la autoeficacia docente para evaluar el aprendizaje del inglés en educación básica pública en el contexto de la NEM. La búsqueda permitió identificar únicamente dos trabajos centrados en las dificultades para llevar a la práctica los planteamientos de la política educativa. Bustamante (2022) encontró que la evaluación formativa propuesta por la NEM no cuenta con orientaciones suficientemente claras para su implementación en el aula. Los hallazgos de Hernández e Izquierdo (2023) evidenciaron que los docentes no adoptan los cambios curriculares de manera directa, sino que los ajustan a partir de sus propias condiciones de trabajo y experiencias previas. No obstante, estos estudios no analizan cómo los docentes construyen su percepción de eficacia para evaluar en este contexto.

En síntesis, la literatura disponible muestra que la autoeficacia docente en evaluación se define en función de tareas específicas de evaluación. Investigaciones como las de Zhang et al. (2022), Latif y Wasim (2022) y Maaoui y Jarraya (2022) han documentado que los docentes reportan niveles diferenciados de confianza según el tipo de actividad evaluativa que realizan. Los trabajos revisados permiten observar que la autoeficacia se conforma de manera contextual, asociada a prácticas concretas y a las experiencias reales de desempeño en contextos específicos.

Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se han desarrollado en sistemas educativos con políticas educativas y de evaluación relativamente estables. Son escasos los estudios que analizan cómo estas creencias se conforman en contextos de reforma caracterizados por falta de formación y cambios curriculares recientes. En el caso mexicano, y específicamente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, esta problemática sigue siendo poco explorada.

En América Latina, la investigación reciente ha comenzado a documentar la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación del aprendizaje de lenguas (Quevedo-Camargo y Tonelli 2021); sin embargo, los estudios centrados específicamente en las creencias de autoeficacia evaluativa continúan siendo muy escasos.

## Método

### Enfoque y diseño

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo interpretativo. Desde esta perspectiva, la intención es comprender en profundidad las experiencias de los profesores en su propio contexto y el significado que les atribuyen. El diseño utilizado fue el estudio de caso instrumental colectivo (Stake, 2006). El caso se conforma por un grupo de docentes del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en el estado de Quintana Roo. Lo anterior permite analizar un fenómeno compartido dentro de un mismo marco institucional. Este diseño es pertinente para atender el carácter exploratorio de la investigación, así como para interpretar las narrativas docentes en función del contexto institucional y político que las enmarca (McNeill y Chapman, 2005).

### Contexto

El estudio se desarrolló en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) en el estado de Quintana Roo. El PRONI es la estrategia mediante la cual la Secretaría de Educación Pública impulsa la enseñanza del inglés en escuelas públicas de educación básica, mientras que las entidades federativas son responsables de su operación e implementación. En este contexto, los docentes deben desarrollar procesos de enseñanza y evaluación acordes con los principios establecidos por el plan de estudios vigente de la Nueva Escuela Mexicana, el cual otorga a la evaluación un carácter formativo orientado al seguimiento del aprendizaje y a la mejora de la enseñanza.

La puesta en práctica de estos principios ocurre en condiciones que pueden variar entre entidades y escuelas, particularmente en lo referente a los procesos de capacitación, acompañamiento pedagógico y orientaciones para la evaluación del aprendizaje. Este escenario convierte al PRONI en un contexto pertinente para analizar cómo los docentes construyen sus creencias de autoeficacia evaluativa, ya que las decisiones relacionadas con la evaluación no dependen únicamente de las capacidades individuales, sino también de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica docente.

**Participantes**

Los participantes compartían un mismo contexto institucional al desempeñarse como docentes de inglés del PRONI en escuelas públicas de educación básica del estado de Quintana Roo. No obstante, presentaban trayectorias profesionales diversas en cuanto a formación inicial, experiencia docente y permanencia en el programa. Aunque la mayoría contaba con licenciatura en Lengua Inglesa o áreas afines, la formación específica en evaluación del aprendizaje era heterogénea y, en varios casos, limitada a cursos breves o contenidos generales. De igual manera, los docentes atendían múltiples grados escolares y un número considerable de grupos, bajo condiciones institucionales diversas en cuanto a capacitación, organización del trabajo y referentes para la evaluación del aprendizaje. Las características mencionadas permitieron analizar cómo docentes que compartían un mismo marco institucional construían sus creencias de autoeficacia evaluativa a partir de trayectorias y experiencias diversas. Se preservó de manera deliberada la heterogeneidad, dado que permitió explorar cómo docentes con distintos niveles de experiencia, formación en evaluación y trayectoria profesional experimentaban un mismo contexto institucional.

El número de entrevistas se definió con base en el principio de saturación conceptual o suficiencia teórica, entendido como el punto en el que la incorporación de nuevos participantes deja de aportar información sustantivamente diferente para la comprensión del fenómeno estudiado (Guest et al., 2020; Hennink y Kaiser, 2022). En estudios cualitativos basados en entrevistas, la saturación se relaciona con la profundidad analítica del estudio, la relativa homogeneidad del grupo participante y la especificidad del enfoque de la investigación. En este trabajo, las trece entrevistas realizadas permitieron identificar patrones recurrentes y contrastar trayectorias docentes diversas en torno a las creencias de autoeficacia evaluativa de profesores del PRONI. En la tabla 1 se observa la información en detalle.

*Tabla1. Participantes de la investigación*

| Núm. | Edad | Sexo | Licenciatura | Maestría |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 31 | H | Lengua inglesa | Educación |
| 2 | 24 | M | Lengua inglesa | Estudiante maestría |
| 3 | 27 | M | Lengua inglesa | Ninguna |
| 4 | 23 | H | Relaciones internacionales | Pedagogía |
| 5 | 24 | H | Lengua inglesa | Ninguna |
| 6 | 39 | M | Lengua inglesa | Educación |
| 7 | 23 | M | Lengua inglesa | Ninguna |
| 8 | 36 | H | Diseño gráfico y animación digital | Ninguna |
| 9 | 30 | M | Lengua inglesa | Ninguna |
| 10 | 30 | H | Lengua inglesa | Ninguna |
| 11 | 38 | H | Lengua inglesa | Ninguna |
| 12 | 34 | M | Lengua inglesa | Ninguna |
| 13 | 29 | M | Lengua inglesa | Ninguna |

*Fuente: elaboración propia*

**Técnicas de recolección de datos**

La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, ampliamente utilizada en investigación cualitativa para explorar experiencias, percepciones y significados desde la perspectiva de los propios participantes (Kvale y Brinkmann, 2009; Merriam y Tisdell, 2016). Este tipo de entrevista permite mantener un equilibrio entre la temática del estudio y la flexibilidad necesaria para que los participantes desarrollen sus respuestas con amplitud.

El guion de entrevista fue elaborado con base en los objetivos de investigación y en los principales constructos teóricos del estudio, particularmente la autoeficacia docente, la alfabetización evaluativa y las condiciones institucionales de implementación de la evaluación formativa. Incluyó preguntas abiertas orientadas a explorar las experiencias de los participantes al evaluar el aprendizaje del inglés, las emociones asociadas a dicha práctica y la percepción de su propia capacidad para responder a las exigencias evaluativas planteadas por la NEM. Asimismo, se incorporaron preguntas de seguimiento con el fin de profundizar en aspectos emergentes durante la conversación. El guion fue revisado por el equipo de investigación para asegurar que fuera coherente con los objetivos del estudio y que las preguntas fueran claras y comprensibles. Cada entrevista tuvo una duración de entre 90 y 120 minutos.

**Procedimiento**

Antes de cada entrevista, los participantes recibieron información detallada sobre los objetivos del estudio, el uso académico de los datos y las condiciones de confidencialidad. Posteriormente se obtuvo su consentimiento informado. Con el fin de resguardar la identidad de los docentes, los nombres reales fueron sustituidos por seudónimos en todas las transcripciones y en los fragmentos citados en el análisis.

Las entrevistas se realizaron entre mayo y junio de 2025. Debido a la dispersión geográfica de los participantes y a sus horarios laborales, todas se llevaron a cabo en modalidad en línea, mediante videollamadas o grabaciones de audio enviadas por los participantes, según la disponibilidad de cada uno. Esta modalidad ha demostrado ser una alternativa válida en estudios cualitativos cuando el acceso presencial resulta limitado y cuando se busca facilitar la participación de informantes en distintos contextos (Archibald et al., 2019). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

**Técnica de análisis**

El análisis se llevó a cabo mediante análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2006), procedimiento que permitió identificar patrones compartidos entre los participantes sin perder de vista las particularidades de cada uno. La organización de los resultados en temas respondió al propósito del estudio, enfocado en comprender cómo se manifiestan las distintas fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura en un conjunto de docentes que comparten un mismo contexto institucional. En un estudio de caso instrumental colectivo, el interés analítico no radica en describir cada caso de manera independiente, sino en profundizar la comprensión de un fenómeno común a partir de varios casos (Stake, 2006). En congruencia con este diseño, el análisis temático reflexivo permitió identificar patrones de significado compartidos entre los casos, preservando durante el proceso analítico las particularidades de cada entrevista. Aunque los resultados se presentan de manera temática, las interpretaciones derivan de la comparación constante entre los casos y de la revisión reiterada de las entrevistas individuales.

El proceso de análisis se desarrolló en varias fases. En una primera etapa se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones con el fin de familiarizarse con el corpus y registrar impresiones iniciales. Posteriormente se efectuó una codificación inicial para identificar segmentos relacionados con experiencias de evaluación, percepciones de competencia profesional, emociones asociadas a la práctica evaluativa y referencias al contexto institucional.

En una segunda fase se agruparon los códigos iniciales en categorías más amplias, se vincularon las narrativas docentes con los marcos conceptuales del estudio, particularmente las fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura (1997), los componentes de la alfabetización evaluativa y las condiciones contextuales que influyen en la práctica evaluativa. Finalmente, se procedió a una etapa de revisión e integración temática, en la que se identificaron patrones recurrentes, convergencias y contrastes entre participantes, con el fin de construir una interpretación analítica del fenómeno estudiado.

**Criterios de rigor y ética**

Para fortalecer el rigor metodológico del estudio se adoptaron diversas estrategias de calidad en investigación cualitativa. Se recurrió a la triangulación entre investigadores durante el proceso de análisis, lo cual permitió contrastar interpretaciones y analizar la pertinencia de las categorías que iban emergiendo. De igual forma, se solicitó a los participantes que revisaran una parte de los resultados para asegurar la coherencia interpretativa de los hallazgos, esto también se conoce como *member checkin*g (Lincoln y Guba, 1985; Merriam y Tisdell, 2016). También se realizó un registro reflexivo durante el análisis para documentar las decisiones que se iban tomando y detectar posibles sesgos del grupo de investigadores. Mediante estas estrategias se fortaleció la credibilidad y la transparencia del trabajo (Tracy, 2010).

En términos éticos, la investigación se condujo de acuerdo con los principios de respeto, confidencialidad y participación voluntaria establecidos en las guías éticas para investigación educativa (Hirsch, 2018). Se resguardó la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos y se garantizó que la información proporcionada fuera utilizada exclusivamente con fines académicos.

## Resultados

**1. La experiencia como fuente principal de autoeficacia evaluativa**

El análisis de las entrevistas indicó que la experiencia directa en el aula es la fuente más recurrente en la construcción de la autoeficacia para evaluar. De manera reiterada, los docentes señalaron que no aprendieron a evaluar en sus estudios de licenciatura, ni recibieron formación específica para ello. En consecuencia, el aprendizaje sobre cómo evaluar ha ido desarrollándose básicamente durante su ejercicio profesional, cuando ya deben enfrentarse a su práctica docente real y cotidiana. Como expresó una participante: “ya en la práctica uno lo va aprendiendo” (Docente 3), mientras que otro docente señaló: “ya una vez dentro del ruedo, pues ya fui viendo cómo” (Docente 1).

Respecto de cómo empezaron a evaluar en el marco de la NEM, los participantes comentaron reiteradamente que se encontraban desorientados y con poca seguridad para evaluar. Estos refirieron dificultades para definir criterios, seleccionar instrumentos o asignar calificaciones. Expresiones como “no sabía cómo hacerlo” (Docente 5), “se me hizo bastante complicado” (Docente 7) o “¿cómo lo voy a hacer?” (Docente 4) reflejan creencias de autoeficacia iniciales. En algunos casos, la dificultad se encuentra directamente relacionada con la falta de

formación: “no sabía cómo evaluarlos… no me dijeron cómo” (Docente 2).

Ante esta ausencia de formación y orientación, los docentes desarrollan estrategias basadas en el ensayo y el error. Durante sus clases intentan resolver los problemas que se les presentan probando ciertas estrategias y ajustándolas según funcionen o no. Día a día en su contexto áulico van construyendo su experiencia para evaluar, aunque las decisiones que toman no siempre responden a criterios explícitos ni están fundadas en los presupuestos teórico- pedagógicos de la NEM. Esto se observa en comentarios como “uno va aprendiendo conforme va conociendo los libros” (Docente 6), “opté mejor por poner colores en lugar de números” (Docente 2) o incluso “me la saqué de la manga” (Docente 6), que evidencian procesos de improvisación y adaptación. De igual manera, algunos docentes recurren a la búsqueda autónoma de soluciones: “lo googleé” (Docente 6), reforzándose así el carácter autodidacta y poco sistemático de este aprendizaje.

Esta experiencia acumulada con el transcurso del tiempo empieza a traducirse poco a poco en una mayor sensación de control sobre la función evaluativa. Los docentes reportan que la repetición de situaciones y el conocimiento de los grupos a los que les imparten clases les permite identificar lo que funciona, o no, y ajustar su actuación. Expresiones como: “con el tiempo fui agarrando experiencia… ya uno va viendo qué funciona y qué no” (Docente 5), evidencia que la experiencia es la base fundamental para la toma de decisiones. En algunos casos, esto se traduce en una percepción más clara de eficacia: “ahorita ya me siento más segura” (Docente 7) o “me siento capaz ahora” (Docente 4).

A pesar de la influencia positiva de la experiencia, los docentes no perciben esta construcción de dominio como un proceso cerrado ni completamente consolidado. Incluso entre docentes con mayor trayectoria, las creencias de autoeficacia se perciben como iniciales o en desarrollo. Esto se refleja en afirmaciones como “sí me siento capaz… pero no del todo” (Docente 3), “aunque todavía hay dudas” (Docente 5) u “80% capaz” (Docente 6), lo anterior sugiere que la experiencia fortalece la autoeficacia, pero no al grado de eliminar por completo la incertidumbre.

En esta línea de pensamiento, la experiencia acumulada por los docentes se posiciona como el principal criterio para validar su práctica evaluativa además de incrementar sus creencias de eficacia. Esta validación se sustenta, en gran medida, en el conocimiento directo del grupo y en los resultados observados en el aula. Como expresó una docente: “yo sé que fue la evaluación correcta… yo soy la que está con ellos” (Docente 9). De esta manera, la experiencia funciona como un referente generado con la información proveniente del contexto de los docentes, a falta de lineamientos formales y de una formación sólida en evaluación. También es de notar que esta situación no sucede de la misma forma en todos los docentes, el papel de la experiencia tiene efectos diferenciados en ellos.

**2. Aprendizaje entre pares como fuente de modelado**

La experiencia vicaria es también una fuente relevante para la construcción de las creencias de autoeficacia evaluativa de los docentes. En varios casos, los participantes refirieron que comenzaron a estructurar su evaluación preguntando a sus colegas. El docente 11 recordó: “Nos hemos compartido *tips* de cómo podríamos evaluar, por ejemplo, algunas cuestiones como en *listening*. Además. yo siempre con quienes tengo más dudas son con los chicos de primero y segundo, entonces le pregunto a mis compañeros: ¿Cómo evalúas esto? ¿Cómo trabajas esto? ¿Cómo?”.

Otros docentes han observado informalmente a sus colegas o han intercambiado consejos, especialmente cuando no contaban con referentes claros para evaluar. Una docente explicó su proceso de esta forma: “empecé viendo los ejemplos de los otros maestros, algunos me explicaban cómo adaptar mis propios materiales, así me empezaron a ayudar” (Docente 4). Esta manera de proceder hace patente el papel que han tenido los colegas como modelos iniciales de evaluación a falta de referentes claros y sistemáticos.

Adicionalmente a lo anterior, los docentes se comparten orientaciones y sugerencias concretas que incorporan a su propia práctica. Por ejemplo, una participante señaló que sus colegas le indicaban: “esto puedes manejarlo con esto… puedes ir sumando actividades” (Docente 4), lo que sugiere que el aprendizaje entre pares funciona a través de la transmisión de estrategias aplicables en el aula, más que a través de conocimientos pedagógicos formales o criterios explícitos de evaluación.

El apoyo que sucede entre colegas es informal y asistemático, pero a la vez resulta muy importante en la práctica cotidiana. Como indicó una docente: “eso mayormente fue lo que me ayudó, que mis compañeros me compartieran sus estrategias, me dieran consejos” (Docente 4), este hecho posiciona a los pares como un referente fundamental que contribuye para construir la propia capacidad para evaluar. En otros casos, resalta el carácter colectivo del aprendizaje, en el que los docentes además de recibir apoyo participan en dinámicas de intercambio: “hay algunos colegas que siempre están probando diferentes formas de evaluar, tratan de hacerlo lo mejor posible y lo ponen a disposición de los demás” (Docente 8). Este tipo de interacción muestra la

existencia de espacios informales donde se comparte prácticas y experiencias evaluativas.

No obstante, esta fuente varía según los casos y contextos donde se desempeñan los profesores. Algunos mencionaron la ausencia de referentes cercanos o de espacios de intercambio, por lo tanto, su acceso a modelos de desempeño en evaluación es limitado. En palabras de una participante: "no ha habido nadie que me ayude, estoy trabajando solo con lo que yo entiendo" (Docente 2). En estos casos, la construcción de la autoeficacia tiende a desarrollarse de forma individual, sin el apoyo directo de otros docentes, esta situación contrasta con las experiencias de quienes sí cuentan con redes de apoyo, aunque estas sean informales.

**3.Persuasión verbal limitada y validación indirecta**

La persuasión verbal apareció de manera débil en los datos analizados. A diferencia de la experiencia directa o del aprendizaje entre pares, los docentes reportaron escasa retroalimentación específica sobre su forma de evaluar, tanto por parte de la institución como de la supervisión. En varios casos, los docentes indicaron que no reciben comentarios orientados a mejorar su práctica de evaluación, por ende, la influencia de esta fuente para construir creencias de autoeficacia evaluativa es restringida.

Algunos docentes interpretan la falta de observaciones como una forma de validación implícita: "no me dicen nada, quiere decir que estoy bien (Docente 5). Sin embargo, esta validación proviene de la ausencia de señalamientos y no de criterios previamente definidos ni de procesos de acompañamiento sistemático. Esta validación, por tanto, no es confiable, dado que se encuentra basada en la interpretación que los propios docentes hacen del silencio institucional.

Cuando la intervención externa sí ocurre, no necesariamente fortalece la autoeficacia. En algunos casos, los comentarios recibidos se perciben como poco orientadores o incluso generan desacuerdo. Por ejemplo, una docente relató una situación con su supervisor: "me dijo que hice mal mi proyecto… la rúbrica estuvo mal" (Docente 3). Esta observación no se tradujo en ayuda del supervisor para ajustar la práctica del docente, por el contrario, el docente reafirmó sus propias decisiones: "yo investigué antes de aplicar este instrumento… yo sé que fue la evaluación correcta" (Docente 3). Este tipo de interacción muestra que la retroalimentación no siempre se traduce en aprendizaje, especialmente cuando no se encuentran precedidos de criterios claros y acompañamiento constante.

En el mismo sentido, se identificaron experiencias de supervisión centradas en el cumplimiento de requisitos formales más que en el desarrollo de la práctica evaluativa. Una docente describió este tipo de interacción de la siguiente manera: "no traías material, tacha… actividad diferente… tacha, no seguiste la planeación, tacha" (Docente 5), esto evidencia una lógica de control administrativo que en términos generales no contribuye a fortalecer la confianza del docente en su capacidad para evaluar.

En síntesis, se observa que la persuasión verbal no es una fuente fuerte que contribuya a mejorar las creencias de autoeficacia docente. Su presencia es escasa y cuando se da, no es consistente ni bien fundamentada. Además, en algunos casos tiende a minar el desarrollo de la percepción de eficacia profesional, sostenida mayormente por otras fuentes como la experiencia real de desempeño y la experiencia vicaria.

**4.Estados emocionales como componente constante de la autoeficacia**

La dimensión emocional se encuentra constantemente presente en la experiencia de los profesores al evaluar. Los datos muestran que esta fuente se expresa principalmente a través de estados emocionales asociados con la inseguridad, la dificultad y la toma de decisiones. La docente 3 comentó; "al momento de hacer un instrumento de evaluación me siento preocupada y siempre tengo este miedo de: ¿será que está bien como lo estoy haciendo? ¿Será que hay una manera mejor? Y al momento de evaluar a los niños, pues, no sé si es mi percepción de mi trabajo, pero yo siempre pienso que está mal porque no hay nadie que me lo señale, o sea, no tengo a dónde ir a preguntar". Los docentes no relacionaron ninguna emoción con estados fisiológicos, por ende, los estados afectivos aparecen como el componente predominante dentro de esta fuente de autoeficacia. Aunque lo anterior no quiere decir que no existan repercusiones fisiológicas derivadas de la función evaluativa.

Los docentes expresaron inseguridad y dificultad en las primeras etapas del proceso evaluativo, particularmente cuando no contaban con referentes claros para orientar su práctica. Expresiones como "sí fue complicado al inicio" (Docente 7) o "sí me resultó difícil" (Docente 5) reflejan incertidumbre al inicio de su experiencia evaluando con base en las directrices de la NEM. Estas emociones no desaparecieron por completo al ganar experiencia. En realidad, se mantienen como parte del proceso de evaluación, esencialmente en situaciones que implican tomar decisiones sobre los estudiantes: qué evaluar, cómo hacerlo, qué calificación asignar reactiva la inseguridad en la mayoría de los profesores. Este hecho sugiere que la autoeficacia no se estabiliza completamente, aun con el paso del tiempo.

Un aspecto que también surgió fue la preocupación de los docentes por las repercusiones emocionales de la

evaluación en los estudiantes. Una participante lo expresó de esta manera: “las evaluaciones no son para castigar… son para ver qué tanto conocimiento obtuvieron los estudiantes” (Docente 8). En esta misma línea, señaló la necesidad de cuidar la dimensión emocional del alumnado: “que los niños no sientan que una evaluación es un castigo… ni meterles miedo con eso” (Docente 8). Es decir que los estados emocionales no solo influyen en la percepción de eficacia del docente, sino que también influyen en su manera de concebir y aplicar la evaluación. Los profesores tienden a integrar esta preocupación por el bienestar emocional de los estudiantes a su práctica evaluativa, de esta forma se refuerza el carácter contextualizado de su percepción de eficacia.

En resumen, los datos muestran que la autoeficacia evaluativa de los docentes es un proceso en construcción, sostenido principalmente por la experiencia directa en el aula y, en menor medida, por el aprendizaje entre pares. La persuasión verbal aparece de forma esporádica y poco sistemática, mientras que los estados emocionales acompañan de manera constante la práctica evaluativa, particularmente en situaciones que implican toma de decisiones. La manera en que se combinan las fuentes de autoeficacia produce creencias inestables y en desarrollo, en ellas la práctica docente y el conocimiento del grupo funcionan como apoyos que las estabilizan.

### 5.Factores contextuales como moduladores de las fuentes de autoeficacia

Aunque el interés principal de este análisis se centra en las fuentes de autoeficacia, los datos muestran que estas se ven moduladas por condiciones del contexto que influyen en su desarrollo. En particular, los docentes señalaron la ausencia de lineamientos claros para orientar la evaluación, esto se expresa en afirmaciones como: “no hay como tal una guía… cada quien evalúa como puede” (Docente 2). Esta situación limita la posibilidad de construir criterios compartidos y deja la evaluación en manos de decisiones individuales.

Asimismo, se identificaron situaciones en las que los profesores no son libres de evaluar conforme a su criterio, dado que existen otros actores, (supervisores, profesores principales) que por su mayor jerarquía y poder de decisión deciden qué calificación se va a registrar en las boletas. Una docente lo expresó de la siguiente manera: “de todos modos tenía que ponerle la calificación que ellos quieran… ni modo que yo diga que no” (Docente 6). En estos casos, la experiencia que los docentes puedan haber acumulado respecto de la evaluación no necesariamente quiere decir que tengan el control sobre esta, lo cual crea dificultades en la práctica docente.

Estas condiciones del contexto no son fuentes de autoeficacia en sí mismas, pero inciden en la forma en que las fuentes previamente identificadas se desarrollan. En particular, en algunos casos debilitan la fortaleza en las creencias de eficacia que los docentes van adquiriendo conforme van ganando experiencia. De igual manera, coartan su libertad para tomar decisiones autónomas y también mina la influencia que una retroalimentación externa sistemática y proactiva podría tener en sus creencias.

Los resultados muestran que la autoeficacia evaluativa es un proceso en construcción, sostenido principalmente por la experiencia y en menor medida por el aprendizaje vicario entre pares. Esta construcción es modulada por las condiciones contextuales en las que se desarrolla la docencia. A partir de ello, en el siguiente apartado se discuten estos hallazgos a la luz de la literatura.

## Discusión

Esta investigación encontró que existe un vínculo estrecho entre las fuentes de la autoeficacia y el contexto de reforma educativa cuya implementación es mediada por las percepciones, experiencias y condiciones de los docentes, lo cual conduce a procesos de apropiación diferenciada según el contexto (Hernández e Izquierdo, 2023).

La experiencia real de desempeño resultó ser la fuente que más contribuye en el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Esto coincide con lo establecido teóricamente por Bandura (1997) y también ha sido ampliamente documentado en la literatura sobre autoeficacia docente; sin embargo, en este estudio se observa un cariz importante. Bandura establece que la experiencia de desempeño que contribuye para fortalecer las creencias de autoeficacia es la que se lleva a cabo ejercitando la actividad que se quiere dominar en el contexto y en la forma en que lo indican sus propios estándares. No obstante, los participantes de esta investigación no ejercitan la evaluación formativa según los criterios establecidos por la NEM, sino que evalúan según su entendimiento de cómo debería hacerse.

En el mismo tenor Tschannen-Moran y Hoy (2007) sostienen que la experiencia debe articularse con procesos formativos. Sin embargo, aquí la práctica cotidiana sustituye en buena medida a la formación en evaluación. Es decir, los docentes confían en aquello que han probado en el aula con buenos resultados o al menos les ha permitido salir del paso, aun cuando el sustento pedagógico no siempre es consistente con los principios de la NEM. Este resultado ofrece una versión matizada de lo planteado por Murrieta-Loyo y Reyes-Cruz (2019), al mostrar que la experiencia, en ausencia de formación sistemática, funciona simultáneamente como ayuda y como problema para la evolución y mejora de la práctica evaluativa.

Este hallazgo es coherente con lo señalado por Gotch et al. (2014), quienes advierten que la falta de formación específica en evaluación limita el desarrollo de prácticas evaluativas más complejas. En esta investigación, esta deficiencia no impide que los docentes lleven a cabo su actividad, pero sí provoca que sus creencias de autoeficacia se fortalezcan con base en su formación de licenciatura o en experiencias casi anecdóticas evaluando desde la NEM. De esta manera, la experiencia de desempeño permite a los docentes sentirse más eficaces evaluando en la práctica, pero también puede fomentar formas de evaluar que no necesariamente se alinean con el enfoque formativo de la NEM.

La necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación también ha sido documentada en América Latina, específicamente en Brasil. Quevedo-Camargo y Tonelli (2021), al analizar un curso dirigido al desarrollo de la alfabetización en evaluación de profesores de lenguas para niños, encontraron que muchas participantes reconocían escasa preparación previa en conceptos fundamentales como la validez, la confiabilidad, la autenticidad y el efecto retroactivo, y que un proceso formativo específico favorecía una comprensión más sólida de estos principios. Aunque su estudio se centra en el desarrollo de la alfabetización evaluativa y no en las creencias de autoeficacia, sus resultados coinciden con los de esta investigación al mostrar que la experiencia docente, por sí sola, no garantiza el dominio de los fundamentos de la evaluación y que la formación especializada resulta un componente indispensable para fortalecer las prácticas evaluativas.

Las reformas educativas, como es el caso de la NEM deben paralelamente desarrollar estrategias de difusión, formación y acompañamiento de los docentes para que estos sean eficaces al poner en práctica sus principios didácticos. En este sentido, Nikoçeviq-Kurti et al. (2025) muestran que la certeza en materia curricular y los entornos de apoyo fortalecen la autoeficacia docente. En el contexto de esta investigación, los profesores adolecen de lineamientos claros y de acompañamiento pedagógico especializado, por lo cual recurren principalmente a su experiencia previa. Lo anterior no quiere decir que se resistan a la reforma o que estén en contra de ella, es una manera de responder a condiciones donde las orientaciones curriculares la mayoría de las veces no se conocen o no se entienden y por lo tanto es difícil para los profesores traducirlas a prácticas evaluativas alineadas con los principios evaluativos de la NEM.

La segunda de las fuentes de autoeficacia establecida por Bandura (1997), la experiencia vicaria, también desempeña un papel relevante, en este caso bajo la forma específica de aprendizaje entre pares. No obstante, su funcionamiento presenta características particulares. Desde el punto de vista de Bandura, la similitud que las personas, en este caso los docentes, atribuyen al modelo en términos de características personales y situación contextual pueden incrementar las creencias de autoeficacia al observar sus estrategias de afrontamiento. Efectivamente, estos docentes “se las arreglan para salir adelante”. Este tipo de modelamiento contribuye a la resiliencia en la eficacia personal bajo circunstancias difíciles (Bandura, 1997). No obstante, desde la teoría de la autoeficacia, los modelos resilientes logran el éxito “en la actividad que están tratando de alcanzar”, en el caso de esta investigación, los docentes que funcionan como modelos resilientes no siempre logran evaluar exitosamente desde el modelo de la NEM, logran capotear las demandas de la reforma.

Otro aspecto que se presenta diferentemente a la literatura existente es la informalidad del aprendizaje entre pares. Aunque este funcionamiento coincide con la noción de aprendizaje situado y comunidades de práctica de Wenger et al. (1998), este tipo de aprendizaje en esta indagación se desarrolla en intercambios informales y casuísticos. A diferencia de lo hallado por Admiraal et al. (2021), donde las comunidades de aprendizaje profesional son espacios organizados de desarrollo docente, en el contexto del PRONI la cooperación surge como respuesta a la falta de orientación institucional. Podría decirse que el aprendizaje entre pares más que complementar la formación docente, la sustituye frecuentemente. Esta situación presenta el riesgo de reproducir prácticas que surgen de manera azarosa y derivar en un aterrizaje de la reforma alejado de sus principios.

Los hallazgos sobre lo que se podría llamar “modelamiento informal de supervivencia para evaluar según la NEM” contrasta con investigaciones sobre el tema donde el modelamiento es planeado y estructurado para permitir el desarrollo profesional y la apropiación de las reformas. En esos casos las prácticas compartidas incrementan las creencias de autoeficacia e inclusive pueden resultar contagiosas (Yan y King, 2023). De igual manera, la colaboración organizada fortalece prácticas diagnósticas y formativas además de fomentar la motivación profesional y la reflexión (Ciampa y Gallagher 2016). Otro aspecto importante de mencionar es el papel de los planteles donde los profesores laboran. Ciampa y Gallagher en el mismo estudio encontraron que la autoeficacia promedio de la escuela corresponde al mismo nivel de autoeficacia que consideran tener sus docentes. Por ello, en el PRONI el aprendizaje entre colegas parece fortalecer la autoeficacia de manera real, pero no siempre resulta suficiente para constituir criterios compartidos o un nivel de autoeficacia evaluativa común a toda la escuela.

En cuanto a la persuasión verbal, los resultados muestran que su papel es mucho más débil de lo planteado por la

teoría. Bandura (1997) y Usher y Pajares (2008) señalan que la retroalimentación puede fortalecer la autoeficacia cuando es específica, creíble y útil para la práctica. En esta investigación, algunos profesores han recibido críticas severas que juzgan el cumplimiento de aspectos formales y administrativos, más que la docencia y evaluación en sí mismos. Según Bandura (1997), los comentarios verbales que no ofrecen guías útiles sobre cómo mejorar el desempeño generan alejamientos sociales y rechazo. Esto sucede con los docentes, varios de ellos tienden a prestar poca atención a los comentarios de sus superiores y confiar más en sus criterios de campo. En este hecho también influye la llamada credibilidad del persuasor (Bandura, 1997). Los docentes no consideran a sus persuasores como creíbles dado que, a su entender, no tienen un alto dominio de la naturaleza de las actividades docentes ni de las características de sus grupos.

En este estudio, la retroalimentación institucional rara vez cumple con las condiciones que Bandura (1997) señala como necesarias para fomentar altas creencias de autoeficacia. No parece existir retroalimentación constante y cuando esta sucede se enmarca más en términos de pérdida que de ganancias, contrariamente a lo sugerido por Bandura (1997). Además de que, como ya se mencionó, los comentarios recibidos no son sobre evaluación desde la perspectiva de la NEM, sino sobre la planeación de clase en general y el llenado de formatos. Este resultado se puede leer también a la luz de lo planteado por Gotch et al. (2014), quienes destacan la importancia de que los docentes reciban formación y retroalimentación específicamente sobre evaluación. Al no cumplirse estas condiciones, la persuasión verbal pierde fuerza como fuente de autoeficacia. Este hallazgo amplía lo señalado por Reyes-Cruz (2020), al evidenciar que no solo la ausencia de retroalimentación, sino también su carácter general o descontextualizado, puede restringir su efecto en la autoeficacia docente.

En esta misma línea de pensamiento, los hallazgos coinciden con lo señalado por Matsumura (2022), quien sostiene que la autoeficacia docente en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera se relaciona principalmente con las condiciones de colaboración y no tanto con variables como la experiencia o la competencia lingüística. En particular, las valoraciones que los docentes hacen de la colaboración surgen como un factor que prima sobre los otros elementos tradicionalmente considerados como definitorios. Desde esta perspectiva, la debilidad de la persuasión verbal observada en este estudio se explica principalmente por la ausencia de condiciones de apoyo y acompañamiento que la vuelvan relevante para la práctica docente.

Finalmente, el resultado de esta fuente de autoeficacia contrasta con lo reportado por Phan y Locke (2015), quienes encontraron que la persuasión verbal constituía la fuente más influyente en la construcción de la autoeficacia de docentes de inglés como lengua extranjera. En esa investigación, la retroalimentación proveniente de estudiantes, colegas y autoridades desempeñaba un papel preponderante en la interpretación del desempeño docente. Esta diferencia puede explicarse por las condiciones contextuales en las que se desarrolla la práctica docente. Mientras que en el contexto analizado en ese estudio la retroalimentación funcionaba como un referente relevante para la acción, en el caso del PRONI la retroalimentación institucional carece de sistematicidad y credibilidad, por tanto, su influencia en la construcción de la autoeficacia en casi nula. Esta diferencia refuerza la idea de que el contexto influye fuertemente en el papel que desempeñan las fuentes de autoeficacia. La forma en que estas actúan no es necesariamente inherente a la fuente en sí misma.

Los estados físicos y emocionales son la cuarta y última fuente de las creencias de autoeficacia. En este trabajo adquirieron un papel más relevante del que usualmente se le atribuye en la literatura. De acuerdo con Bandura (1977), los estados fisiológicos no influyen en la percepción de capacidad de manera directa, sino a partir de la interpretación que las personas otorgan a sus emociones y al grado de activación de estas. En esa lógica de pensamiento, la inseguridad, la duda y la preocupación expresadas por los docentes se convierte en información que ellos mismos utilizan para juzgar su competencia. Si estas emociones se interpretan como señal de insuficiencia personal, tienden a debilitar la percepción de eficacia; pero si se atribuyen a la complejidad de la situación, su efecto puede ser distinto.

Luego entonces, los resultados del presente estudio sugieren que los estados emocionales funcionan como un componente constante en la práctica evaluativa que no mejora con la experiencia, contrariamente a lo encontrado en investigaciones previas (Murrieta-Loyo y Reyes-Cruz, 2019, Reyes-Cruz, 2025). La inseguridad se reactiva en momentos importantes, particularmente cuando deben tomar decisiones sobre los estudiantes. Este hecho pudiera explicarse porque dichas situaciones conllevan altos niveles de ambigüedad, esto obliga a los docentes a recurrir a sus propios estados internos como criterio para valorar su actuación. Si estos se sienten particularmente nerviosos o con miedo en una actividad de evaluación tienden a pensar que lo están haciendo mal dado el nivel de activación emocional que está experimentando.

Esta interpretación permite matizar la idea de que la experiencia de dominio conduce de manera progresiva a una mayor estabilidad en la autoeficacia. Si bien los

docentes reportan sentirse más capaces con el paso del tiempo, esta percepción coexiste con dudas recurrentes que no se resuelven de manera definitiva. En términos de Bandura (1977), esto puede vincularse con la forma de procesamiento cognitivo de las fuentes de información. Los profesores en general desconocen cuál es el estándar de actuación que se espera de ellos, por ende, aunque algunas veces consideren que han evaluado bien, esta percepción tiene en efecto poco profundo en la consolidación de sus creencias de autoeficacia.

Otro elemento relevante es que los docentes no solo experimentan emociones, sino que las utilizan como base para anticipar su desempeño. Como plantea Bandura (1977), las personas tienden a esperar resultados favorables cuando no están afectadas por altos niveles de activación emocional, mientras que el temor y la ansiedad suelen asociarse con expectativas de menor éxito. En los datos analizados, esta lógica se refleja en la preocupación constante por “estar evaluando bien”, es decir, la activación emocional parece funcionar como un indicador de posible error más que como un estímulo para la acción.

A partir de esta base teórica, los hallazgos también coinciden con investigaciones recientes que han documentado la relación entre emociones y autoeficacia docente, aunque con matices importantes. Burić et al. (2020) señalan que las emociones y la autoeficacia se influyen mutuamente, y que las emociones negativas pueden debilitar la percepción de eficacia. En el presente estudio, no se observa una sustitución progresiva de la inseguridad por confianza, sino la coexistencia de ambas: los docentes desarrollan mayor experiencia, pero continúan interpretando ciertas situaciones como inciertas o potencialmente problemáticas.

Asimismo, investigaciones en contextos de cambio educativo muestran que las condiciones del entorno pueden intensificar esta respuesta emocional. Gordon et al. (2022) documentan que, en escenarios de reforma, la falta de certeza y apoyo institucional puede afectar la autoeficacia docente, esto explica por qué la inseguridad reportada no es privativa del ámbito individual. En el mismo sentido, Hui et al. (2024) subrayan que las emociones docentes están estrechamente vinculadas al contexto profesional, de ahí la importancia de analizarlas a la luz de las condiciones donde ellos se desempeñan.

Estos resultados revelan que los estados emocionales son un componente fundamental en la autoeficacia evaluativa. Estos funcionan como un mecanismo mediante el cual los docentes interpretan su propia capacidad en situaciones de incertidumbre. La persistencia de la inseguridad, incluso en profesores con experiencia, indica que la autoeficacia se mantiene sensible a las condiciones en las que se ejerce la evaluación. Mientras esas condiciones no sean las adecuadas, los docentes seguirán experimentando estas fluctuaciones emocionales o probablemente se acostumbren a utilizar su propia capacidad de agencia para evaluar, aunque esto pueda generar adaptaciones diversas de la concepción de evaluación de la NEM.

Los resultados sobre la forma en que actúan las fuentes de la autoeficacia indican que esta se encuentra fuertemente influida por las condiciones del contexto que amplían o limitan su efecto. En particular, la falta de lineamientos claros en torno a la evaluación aparece como un elemento recurrente en los relatos de los participantes. Expresiones como “cada quien evalúa como puede” además de reflejar diversidad de prácticas, también hace patente la ausencia de referentes compartidos que orienten la toma de decisiones. De esta manera, la experiencia acumulada no siempre se traduce en un incremento de las creencias de autoeficacia, ya que los docentes continúan enfrentando situaciones en las que no les resulta evidente qué se espera de ellos ni cómo valorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Esta situación puede entenderse mejor si se considera el tipo de condiciones que acompañan la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Como señalan Sakata, Bremner y Borquez-Morales (2025), uno de los rasgos preponderantes de la reforma es la ampliación de la autonomía docente. Es decir, se otorga libertad para adaptar contenidos, diseñar actividades y responder al contexto donde se ubica la escuela. No obstante, esta autonomía parece no haber sido precedida por una formación fuerte en el sustento teórico y didáctico de la NEM, debido a ello, los docentes no comprenden bien las razones ni los posibles beneficios de esta ampliación ni cómo utilizarla. Luego entonces, acostumbrados a trabajar con criterios rígidos anteriores, experimentan inseguridad al tener que tomar decisiones constantemente.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones que han documentado el impacto del contexto en las creencias de autoeficacia docente. Gordon et al. (2022) muestran que, en escenarios de cambio educativo, factores del entorno pueden influir directamente en la percepción de autoeficacia docente. Igualmente, Putwain et al. (2018) señalan que la presión asociada a reformas educativas puede generar estrés y limitar el efecto positivo de la autoeficacia, particularmente cuando los docentes no cuentan con condiciones que les permitan ejercer control sobre su práctica. Con base en lo planteado por los estudios mencionados, los resultados de la presente investigación sugieren que para desarrollar una alta eficacia evaluativa se requiere de una fuerte formación en materia de la reforma, para que los profesores cuenten con fundamentos sólidos y puedan actuar con base en ellos.

Otro elemento que refuerza esta perspectiva es la presencia de situaciones en las que la autonomía evaluativa se ve restringida por decisiones externas. Casos donde los docentes reportan verse obligados a ajustar calificaciones por indicaciones de otros actores evidencian una desconexión entre la experiencia de dominio y el control efectivo sobre la evaluación. En estas condiciones, la experiencia deja de consolidarse como una fuente sólida de autoeficacia dado que no siempre se traduce en capacidad de decisión. Esto introduce una contradicción importante: los docentes pueden con el tiempo llegar a sentirse capaces de evaluar, pero no necesariamente tener margen para hacerlo conforme a su juicio profesional.

Los hallazgos mencionados evidencian que los factores contextuales tienen una influencia muy importante en las creencias de autoeficacia, a grado tal que pueden llegar a entorpecer su desarrollo y su potencial impacto positivo en la evaluación del aprendizaje alineado con la perspectiva de la reforma. La combinación de autonomía ampliada, falta de formación sólida y restricciones en la toma de decisiones conforma un escenario poco propicio para un crecimiento sostenido de las creencias de autoeficacia. Estas dependen de las condiciones institucionales que permitan al docente ejercer su práctica con cierto grado de certidumbre.

En síntesis, el análisis hasta aquí realizado permite argumentar que las fuentes de autoeficacia no tienen la misma influencia en las creencias para evaluar desde los preceptos de la NEM. La experiencia real de desempeño se erige como la fuente más influyente, seguida por la experiencia vicaria en la forma de aprendizaje entre pares. La persuasión verbal, en forma de retroalimentación institucional juegan un papel menor, mientras las emociones varían y se mantienen a lo largo del tiempo. Este resultado coincide con lo planteado por Zee y Koomen (2016), quienes señalan que la influencia de las fuentes depende del contexto. En este caso, el contexto favorece que la experiencia tenga mayor peso que el resto de las fuentes.

De igual manera, estos hallazgos coinciden con estudios recientes que subrayan el papel del control percibido en la implementación de prácticas evaluativas. Yan et al. (2023) sostienen que la posibilidad de llevar a cabo la evaluación formativa depende, en gran medida, de la percepción que tiene el docente sobre su capacidad para hacerlo. En el caso analizado, los docentes reconocen la pertinencia de la evaluación formativa, pero su sentido de autoeficacia se genera principalmente a partir de la experiencia acumulada más que de orientaciones pedagógicas sistemáticas. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación se concibe como un proceso formativo orientado al acompañamiento del aprendizaje; no obstante, Bustamante (2022) encontró que los profesores de inglés suelen tener limitaciones en la formación que reciben para evaluar, lo cual incide en la implementación de prácticas adecuadas de evaluación en el aula.

Asimismo, los resultados permiten dar un tono diferente a la relación entre alfabetización evaluativa y autoeficacia. Xu y Brown (2016) arguyen que el conocimiento sobre evaluación fortalece la identidad profesional del docente como evaluador. Sin embargo, en el caso de los participantes de esta investigación, a falta de una fuerte formación en el modelo de la NEM, fortalecen sus creencias de autoeficacia por medio de la experiencia cotidiana y la ayuda de colegas. A decir de Hernández e Izquierdo (2023) los docentes reinterpretan y adaptan las políticas educativas de acuerdo con sus contextos y trayectorias profesionales. Esto no quiere decir que no se interesen por hacerlo de manera seria e informada, sino que no han tenido acceso a la formación necesaria. En este punto vale la pena mencionar que la perspectiva teórica y pedagógica de la NEM es muy distinta a la que estaban acostumbrados, por tanto, la formación y el acompañamiento se vuelven vitales para una adecuada adopción.

## Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo analizar la manera en que los profesores de inglés del PRONI construyen sus creencias de autoeficacia evaluativa y la influencia que en ese proceso tienen el contexto docente y las fuentes de la autoeficacia en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En síntesis, los hallazgos muestran que las fuentes de autoeficacia funcionan de forma diferenciada y que el papel que desempeñan se encuentra fuertemente vinculado a las condiciones del contexto docente. La experiencia real de desempeño y la experiencia vicaria en la modalidad de aprendizaje entre colegas juegan un papel fundamental en la afirmación de las creencias de autoeficacia. Por otra parte, los estados emocionales y la persuasión verbal mostraron una influencia menos importante y más inconsistente y, en algunos casos, restringida por las dinámicas institucionales.

Los resultados muestran discrepancias de lo planteado por la teoría en dos de las fuentes. Teóricamente, la experiencia real de desempeño es la fuente principal que poco a poco va fortaleciendo las creencias de autoeficacia. No obstante, la experiencia con que los docentes cuentan actualmente se ha ido conformando a partir de sus trayectorias previas a la reforma en la enseñanza y la evaluación, así como de adaptaciones y ajustes que han hecho a su manera de evaluar dado que perciben poca claridad institucional en este tema.

En el mismo sentido, desde la teoría se espera que los modelos que funcionan como experiencias vicarias dominen la actividad que se aspira a desarrollar, ya sean estos modelos de alto desempeño o modelos resilientes. Los docentes de esta investigación recurren a sus pares para apoyarse en ellos con el fin de sobrellevar las nuevas formas de evaluación. Sin embargo, estos modelos tampoco tienen ideas sustentadas en una sólida formación en los principios pedagógicos de la NEM. En realidad, estos docentes destacan principalmente por su proactividad y creatividad para resolver problemas.

Estas dos diferencias importantes se relacionan con los factores contextuales. La NEM es una reforma educativa que se instrumentó en muy poco tiempo. Adicionalmente, sus principios teóricos son totalmente distintos de aquellos sobre los que los docentes construyeron su experiencia y manera de evaluar. Esto implica cambiar formas tradicionales de pensar, requiere reflexionar y cuestionar una práctica docente que por años ha naturalizado instrumentos de medición tradicionales como el examen. Estos procesos requieren formación y acompañamiento de largo aliento que contribuyan a sopesar desde otro ángulo las perspectivas de evaluación tradicionales. Esta formación también es necesaria para supervisores, directivos y padres de familia. Mientras estas condiciones no se desarrollen consistentemente, es probable que la evaluación del aprendizaje siga mostrando maneras diversas de apropiación y de puesta en práctica.

De igual forma, se percibe que existe una tendencia natural a colaborar entre docentes. Este hecho es una base propicia para generar espacios formales de intercambio estructurados que contribuyan a que las experiencias compartidas se traduzcan en referentes más sólidos para la toma de decisiones evaluativas. En ese mismo tenor, la debilidad de la persuasión verbal indica la importancia de que las autoridades primeramente formen a sus cuadros directivos y después instrumenten procesos de retroalimentación claros y centrados en la práctica evaluativa, más que en el cumplimiento de aspectos administrativos.

Aunque este estudio aporta evidencia empírica valiosa para la comprensión de la evaluación en el contexto de la NEM, también es importante reconocer que se trata de un estudio de caso centrado en un grupo específico de docentes del PRONI en el estado de Quintana Roo, por ello, los resultados aportan a una comprensión situada del fenómeno sin fines de generalización. De igual forma, es preciso mencionar que, dado que la investigación se basa en el análisis de entrevistas, se trabaja con percepciones y narrativas de los participantes. Aunque de esta manera se obtienen datos ricos y es una vía de acceso a la forma en que los profesores interpretan su práctica, no se incluye la observación directa de sus procesos evaluativos en el aula. La observación adicional podría aportar una perspectiva complementaria. También debe mencionarse que esta investigación se realizó en un momento relativamente cercano a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, por tanto, las experiencias reportadas reflejan una etapa inicial de apropiación de la reforma. Es posible que estas creencias y prácticas se transformen conforme los docentes acumulen mayor experiencia y se generen condiciones institucionales distintas.

Los resultados obtenidos muestran diversos y variados caminos para seguir fortaleciendo el conocimiento del fenómeno aquí estudiado. En primer lugar, sería pertinente analizar la relación entre las creencias de autoeficacia evaluativa y las prácticas reales en el aula, con el fin de explorar en qué medida la percepción de eficacia se traduce en formas concretas de evaluar. También sería pertinente investigar el papel de la formación continua en la construcción de la autoeficacia evaluativa, particularmente en lo que respecta a programas de desarrollo profesional orientados a la evaluación formativa en el contexto de la NEM.

Otra línea posible es profundizar en los estados fisiológicos y emocionales de la evaluación para explorar en profundidad la forma en que los docentes interpretan sus propias emociones y cómo estas influyen en la toma de decisiones. Un aspecto adicional que aportaría una visión más integral sería analizar las diferencias entre contextos escolares, tomando en cuenta factores como el nivel educativo, el tipo de institución o las condiciones de trabajo. Finalmente, ampliar el análisis a otros actores del sistema educativo, como supervisores o directivos, proporcionaría un panorama más holístico para comprender cómo suceden los procesos de acompañamiento y retroalimentación en torno a la evaluación del aprendizaje del inglés.

## Referencias

Admiraal, Wilfried; Schenke, Wouter; De Jong, Loes; Emmelot, Yolande and Sligte, Henk (2021). "Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?" en *Professional Development in Education*. Vol. 47, núm. 4, pp. 684–698. Disponible en: https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573

Alcántar, Carlota and Montes, Claudia (2013). "Teacher and student perceptions of the learning activities in the NEPBE: A case study from Nayarit" en *MEXTESOL Journal*. Vol. 37, núm. 3, pp. 1–10. Disponible en: https://mextesol.net/journal/public/files/99b31ba0087820b0f969003922e8f672.pdf

Archibald, Mandy; Ambagtsheer, Rachel; Casey, Michael and Lawless, Michael (2019). "Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants" en *International Journal of Qualitative Methods*. Vol. 18, pp. 1–8. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1609406919874596

Bandura, Albert (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" en Psychological Review, Vol. 84, núm. 2, pp. 191–215. Disponible en: https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Borjian, Ali (2015). "Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican teachers of English" en *The CATESOL Journal*, Vol. 27, núm. 1, pp. 163–173. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111752.pdf

Braun, Virginia and Clarke, Victoria (2006) "Using thematic analysis in psychology" en *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, núm. 2, pp. 77–101. Disponible en: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burić, Irena; Slišković, Ana and Sorić, Izabela (2020). "Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations" en *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, pp. 1–14. Disponible en: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650

Bustamante, Analynn (2022). "Language assessment literacy of middle school English teachers in Mexico" en *Languages*, Vol. 7, núm. 1, p. 32. Disponible en: https://doi.org/10.3390/languages7010032

Chamorro, María Célica Vivian (2020). "Influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje de los idiomas extranjeros", en *Societas*, Vol. 22, núm. 1, pp. 1–14. Disponible en: https://doi.org/10.48204/j.societas.v22n1a1

Ciampa, Katia and Gallagher, Tiffany (2016). "Teacher collaborative inquiry in the context of literacy education: examining the effects on teacher self-efficacy, instructional and assessment practices" en *Teachers and Teaching*. Disponible en: https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185821

Espinoza, Rosa Ascensión y Caro, Isis Berenice (2021). "El proceso de evaluación del aprendizaje antes y durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Un estudio exploratorio en secundarias públicas mexicanas", en *Revista Lengua y Cultura*, Vol. 2, núm. 4, pp. 64–72. Disponible en: https://doi.org/10.29057/lc.v2i4.6925

Fu, Rong (2024). "Exploring K–12 teachers' assessment literacy and self-efficacy in China" en *Canadian Journal for New Scholars in Education*, Vol. 15, núm. 2, pp. 24–29. Disponible en: https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/79917

Gordon, Danielle; Blundell, Christopher; Mills, Reece and Bourke, Terri (2022). "Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review" en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 123, p. 104015. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3

Gordon, Danielle; Bourke, Terri; Mills, Reece and Blundell, Christopher (2024) "Understanding how education reform influences pre-service teachers' self-efficacy" en *International Journal of Educational Research Open*, núm. 7, pp. 1–10. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100338

Gotch, Chad and French, Brian (2014). "A systematic review of assessment literacy measures", en *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 33, Núm. 2, pp. 14–18. Disponible en: https://doi.org/10.1111/emip.12030

Guest, Greg; Namey, Emily and Chen, Mario (2020). "A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research", en *PLOS ONE*, Vol. 15, núm. 5, p. e0232076. Disponible en: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076

Hennink, Monique y Kaiser, Bonnie (2022). "Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests" en *Social Science & Medicine*, Vol. 292, p. 114523. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Hernández, Miguel and Izquierdo, Jesús (2023). "Teachers' perceptions and appropriation of EFL educational reforms: Insights from generalist teachers teaching English in Mexican rural schools" en *Education Sciences*, Vol. 13, núm. 5, p. 482. Disponible en: https://doi.org/10.3390/educsci13050482

Hirsch, Ana y Navia, Cecilia (2018). "Ética de la investigación y formadores de docentes" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 20, núm. 3, pp. 1–10. Disponible en: https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776

Hui-Ling, Wendy Pan; Hung, Jui-Hsuan; Truong y Thi Minh Thu (2024). "Teacher clusters of emotions and self-efficacy in curriculum reform: Effects on collaboration and learner-centered teaching en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 114, pp. 1–10. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104604

Jiménez, José Alfonso y Cervantes, Miguel Ángel (2025). "La evaluación educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Un ensayo desde la educación media superior" en *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. 20, núm. 2, pp. 1–27. Disponible en: https://doi.org/10.15359/rep.20-2.1

Kvale, Steinar y Brinkmann, Svend (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2ª ed.). Londres: Sage

Latif, Muhammad Wasim y Wasim, Arzoo (2022). "Teacher beliefs, personal theories and conceptions of assessment literacy—a tertiary EFL perspective" en *Language Testing in Asia*, Vol. 12, núm. 11, pp. 3–22. Disponible en: https://doi.org/10.1186/s40468-022-00158-5

Lauermann, Fanni y König, Johannes (2016). "Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy, and burnout" en *Learning and Instruction*, Vol. 45, pp. 9–19. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

Li, Jiayi y Gu, Jongqi Peter (2026). "Teacher continuing professional development in formative assessment: A pathway to enhanced student achievement" en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 174, pp. 1–17. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105426

Lincoln, Yvonna y Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage

Maaoui, Asma y Jarraya, Amel (2022) "Assessment for Learning in Tunisian Higher Education: English Language Teachers' Self-Efficacy and Knowledge Base" en *The Barcelona Conference on Education 2022 Official Conference Proceedings*. Disponible en: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/bce2022/BCE2022_65303.pdf

Matsumura, Shoichi (2022). "Self-efficacy beliefs among non-specialist teachers in primary English education" en *Language Teaching for Young Learners*, Vol. 4, núm. 1, pp. 118–142. Disponible en: https://doi.org/10.1075/ltyl.21010.mat

McNeill, Patrick y Chapman, Steve (2005). *Research methods* (3rd ed.). Londres: Routledge.

Merriam, Sharan y Tisdell, Elizabeth (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Murrieta-Loyo, Griselda y Reyes-Cruz, María del Rosario (2019) "Experiencias de desempeño y creencias de autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras" en *Sinéctica*, núm. 52, pp. 1–16. Disponible en: https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-010

Nikoçeviq-Kurti, Elmedina; Saqipi, Blerim y Kaçaniku, Fjolla (2025). "Navigating change: exploring the interplay between teachers' understanding of curriculum reform and their self-efficacy" en *Curriculum Perspectives*, Vol. 45, pp. 117–132. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s41297-025-00308-8

Phan, Nga Thi Tuyet y Locke, Terry (2015). "Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study" en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 52, pp. 73–82. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.006

Putwain, David y von der Embse, Nathaniel (2018). "Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress" en *Educational Psychology*, pp. 1–14. Disponible en: https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681

Quevedo-Camargo, Gláucia y Tonelli, Juliana Reichert Assunção (2021) "Letramento em avaliação de línguas para professores de línguas adicionais para crianças: um curso de extensão on-line" en *Revista X*. Vol. 16, núm. 6, pp. 1338–1362. Disponible en: https://doi.org/10.5380/rvx.v16i6.82405

Ramírez Romero, José Luis; Villegas-Salas, Liliana Irlanda y Espinoza-Cid, Rosa Ascensión (2023). "Studies on teaching and learning foreign languages in Mexico (2012–2021)" en *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, Vol. 14, núm. 2, p. 21. Disponible en: https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.02

Reyes-Cruz, María del Rosario (2020). "Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés" en *Revista Electrónica*

*de Investigación Educativa*, Vol. 22, pp. 1–14. Disponible en: https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e25.2686

Reyes-Cruz, María del Rosario (2025). "Contexto, emociones y creencias de autoeficacia de futuros profesores de inglés", en Euan, L.; Negrín, G. (Coords.), *Acciones educativas: Desarrollo de proyectos académicos comunitarios sustentables*, pp. 59–71, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Disponible en: https://doi.org/10.52501/cc.239

Sakata, Nozomi; Bremner, Nicolas y Borquez-Morales, Lilia Sulema (2025). "Teacher autonomy and uncertainty in Mexico's Nueva Escuela Mexicana: Implications for curriculum implementation", en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 147, p. 104663. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663

Sánchez Menéndez, Juan Emilio y Basurto Santos, Nora Margarita (2023). "Evaluación del aprendizaje de inglés de niños en el Programa Nacional de Inglés de México" en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 38, pp. 78–109. Disponible en: https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2867

Secretaría de Educación Pública (2023a) *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Disponible en: https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública (2023b). *Anexo del Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24955/1/images/a09_08_23.pdf

Stake, Robert E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

Tracy, Sarah (2010). "Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research" en *Qualitative Inquiry*, Vol. 16, núm. 10, pp. 837–851. Disponible en: https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Tschannen-Moran, Megan y Woolfolk Hoy, Anita (2007). "Los antecedentes diferenciales de las creencias de autoeficacia de los profesores novatos y experimentados" en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, núm. 6, pp. 944–956. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Usher, Ellen y Pajares, Frank (2008). "Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study" en *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 33, núm. 4, pp. 89–101. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002

Vidal Velázquez, Karewit Jocelyn (2019). *Análisis comparativo entre el discurso oficial del PRONI sobre la evaluación y las prácticas de los docentes en el aula*. Tesis de maestría. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: http://hdl.handle.net/20.500.11799/110494

Virtanen, Viivi; Postareff, Liisa y Hailikari, Telle (2015). "Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? [What kind of assessment supports lifelong learning?]" en *Yliopistopedagogiikka*, Vol. 22, núm. 1, pp. 1–11. Disponible en: http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/

Wang, Hongxi; Sun, Wenwen; Zhou, Yue; Li, Tingting y Zhou, Peiling (2022). "Teachers' assessment literacy improves teaching efficacy: A view from conservation of resources theory" en *Frontiers in Psychology*, Vol. 13, p. 1007830. Disponible en: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1007830

Wenger, Etienne (1998) Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Xu, Yueting y Brown, Gavin (2016). "Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization" en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 58, pp. 149–162. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Yan, Zi y King, Ronnel (2023). "Assessment is contagious: the social contagion of formative assessment practices and self-efficacy among teachers" en *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 30, núm. 2, pp. 130–150. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2198676

Yan, Zi; Li, Ziqi; Panadero, Ernesto; Yang, Min; Yang, Lan y Lao, Hongling (2023). "A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment" en *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 39, pp. 228–260. Disponible en: https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042

Zee, Marjolein y Koomen, Helma (2016). "Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research" en *Review of Educational Research*, pp. 1–35. Disponible en: https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zhang, Xiaoyu Sohia; Zhang, Lawence Jun; Parr, Judy y Biebricher, Christine (2022). "Exploring teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for implementing student self-assessment of English as a foreign language writing" en *Frontiers in Psychology*, Vol. 13, p. 956160. Disponible en: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956160