



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“Referente para la evaluación de la enseñanza del lenguaje
alineado al currículo de primero y segundo año de
primaria”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Oscar Vazquez Rodriguez

Ensenada, B. C., México, diciembre de 2020



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“Referente para la evaluación de la enseñanza del
lenguaje alineado al currículo de primero y
segundo año de primaria”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Oscar Vazquez Rodriguez

APROBADO POR:

Dra. Edna Luna Serrano
Directora de tesis

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Sinodal

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Sinodal





Ensenada, B.C., a 04 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. OSCAR VAZQUEZ RODRIGUEZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Referente para la evaluación de la enseñanza del lenguaje alineado al currículo de primero y segundo año de primaria”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Edna Luna S.", written over a horizontal line.

Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C., a 04 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. OSCAR VAZQUEZ RODRIGUEZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Referente para la evaluación de la enseñanza del lenguaje alineado al currículo de primero y segundo año de primaria”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read "G. Cordero", written over a horizontal line.

Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C., a 04 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. OSCAR VAZQUEZ RODRIGUEZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Referente para la evaluación de la enseñanza del lenguaje alineado al currículo de primero y segundo año de primaria”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to be "L. H. P. Z.", written in a cursive style.

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Agradecimientos

A *Guillermina* y *Jose Carlos*, mi madre y padre, por enseñarme con el ejemplo las actitudes, convicciones y valores que me caracterizan hasta este momento. A mis hermanas *Gabriela* y *Sofia*, y mi sobrina *Ariana* por sus palabras de ánimo. En general, por su apoyo incondicional.

A la Dra. *Edna Luna* por su orientación, compromiso y por compartirme de su experiencia y conocimiento. En especial, por brindarme la confianza para cometer errores y su gran disposición para que juntos encontráramos soluciones.

A la Dra. *Graciela Cordero* por su tiempo, dedicación, observaciones y sugerencias oportunas que me permitieron enriquecer la tesis.

Al Dr. *Luis Horacio Pedroza* por su apoyo, atención y conversaciones que me permitieron comprender de mejor manera el objeto de estudio. Sobre todo, por brindarme su amistad dentro y fuera del instituto.

A las profesoras que participaron en el proceso de jueceo por su tiempo, disposición y valioso apoyo para la construcción del referente para la evaluación. También, al Dr. *Juan Páez* por su compromiso hacia mi trabajo.

A *Itzi* por brindarme su amistad y cariño. A *Roxana* por recordarme que se puede ser mejor persona. En conjunto con *Liz* y *Marilú*, por compartir conmigo risas, abrazos, buenos y malos momentos. Sobre todo, gracias por ser mi red de apoyo. A *Sharon* y *César* con quienes también compartí el inicio de esta experiencia. En general, por coincidir con *Adriana*, *Vanessa*, *Miguel*, *Seiri*, *Nathaly*, *Brenda*, *Brenda Kantel* y *Alberto* mis compañeros y amigos de generación.

A mi amiga *Viviana* por alentarme a ingresar al posgrado y por su apoyo durante el mismo.

Al personal administrativo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE). A *Yesica* por siempre recibirme y brindarme su ayuda con una sonrisa. A *Iván*, *Ale*, *Denisse* y *Rosalba* por atenderme con su excelente y cálida calidad humana que los distingue. También, a *Estrella* por su compromiso hacia los estudiantes.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico que me permitió emprender mis estudios de maestría.

Resumen

Mejorar la calidad de la enseñanza desde el campo de la evaluación educativa requiere solventar diferentes retos. Uno de ellos, radica en disponer de un referente para la evaluación que constituya una concepción explícita, clara y compartida sobre una enseñanza de calidad. En México, no se dispone de un referente alineado al currículo nacional de educación básica que oriente la evaluación docente, en particular respecto a la enseñanza del lenguaje en los primeros años de primaria, donde la adquisición del lenguaje resulta fundamental para la futura trayectoria académica de los alumnos. Este estudio tuvo por objetivo desarrollar y aportar evidencias de validez de un referente para la evaluación de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de primaria, alineado al currículo nacional (Aprendizajes Clave para la Educación Integral). Para ello, se empleó el análisis cualitativo de contenido para derivar tanto las concepciones como las demandas pedagógicas del currículo, el análisis documental para identificar las dimensiones y componentes de la práctica docente más relevantes objetos de evaluación, y el jueceo de expertos para obtener evidencias basadas en el contenido. Los seis dominios, 20 competencias docentes y 97 indicadores que integran el referente de evaluación de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de primaria, se elaboraron con base en los resultados de las técnicas anteriores en apego a los criterios establecidos en la literatura especializada en el campo de la evaluación educativa. En suma, existen distintos desafíos tanto conceptuales como técnicos en el diseño y construcción de los referentes que orientan la práctica y procesos de evaluación docente. El trabajo realizado en el presente estudio y la literatura consultada invitan a profundizar sobre la naturaleza, procesos de construcción, propiedades y limitantes de los referentes para la evaluación de la enseñanza.

Palabras Clave: Educación básica; Enseñanza del lenguaje; Evaluación docente; Referente para la evaluación.

Índice

I. Introducción	6
Planteamiento del problema	6
Situación del aprendizaje del lenguaje oral y escrito y de la evaluación docente en el contexto nacional	8
Preguntas específicas	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Justificación	12
Antecedentes.....	15
II. Marco conceptual	20
Enseñanza del lenguaje oral y escrito	20
Conceptualización e investigación de la enseñanza.....	20
La visión de la enseñanza del lenguaje desde paradigmas psicológicos	23
Consideraciones sobre evaluación educativa	27
Evaluación docente en Educación básica	30
Estrategias para la obtención de evidencias de desempeño	30
Referentes para la evaluación docente	34
Conceptualización del referente.	34
Carácter genérico y específico de los referentes.	38
Modalidades de los referentes para la evaluación.	39
Marcos para la buena enseñanza.	39
Estándares de desempeño.	45
Competencias docentes.....	50
El contexto en México	56
Evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma 2013	58
Referente para la evaluación docente en México	61
Aprendizajes Clave para la Educación Integral	63
III. Método	66
Aspectos a considerar sobre el concepto de validez.....	68

Participantes.....	69
Materiales	70
Procedimiento.....	72
Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral	73
Fase 2. Identificación de los dominios y componentes que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional	75
Fase 3. Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español	76
Fase 4. Aportación de evidencias de validez del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español.....	78
IV. Resultados.....	81
Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral	81
Concepciones pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral	81
Demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral	84
Fase 2. Identificación de los dominios y componentes que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional.....	89
Referentes genéricos para la evaluación docente en educación básica.....	89
Referentes específicos para la evaluación de la enseñanza del lenguaje en educación básica	96
Fase 3. Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español	101
Fase 4. Aportación de evidencias de validez de contenido del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español	103
V. Discusión.....	110
Marco para la Evaluación de la Docencia en Español.....	114
Limitaciones y sugerencias.....	116
Conclusiones.....	117
Referencias.....	120
Anexo 1. Contenido completo de la categoría Habilidad profesional.....	133
Anexo 2. Versión final del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español (MEDE).....	134

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones de la práctica docente a considerar en la enseñanza del lenguaje en educación primaria	15
Tabla 2. Definición del lenguaje desde paradigmas psicológicos, su objeto de estudio y medios para abordarlo.....	24
Tabla 3. Concepción de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito desde los paradigmas psicológicos.....	25
Tabla 4. Concepción de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito desde orientaciones constructivistas	27
Tabla 5. Dimensiones de clasificación de los procesos de evaluación educativa: objeto de proceso	29
Tabla 6. Propuestas de dimensiones y elementos que conforman una enseñanza de calidad.....	37
Tabla 7. Esquema general del Marco para la Enseñanza de Danielson (2013)	40
Tabla 8. Esquema general del Marco para la Buena Enseñanza de Chile	41
Tabla 9. Esquema general del Marco para el Buen Desempeño Docente de Perú	42
Tabla 10. Dimensiones consideradas en sistemas de observación para evaluar la enseñanza del lenguaje	44
Tabla 11. Contenido del referente para la evaluación del DLLT.....	45
Tabla 12. Esquema general de los estándares en InTASC.....	47
Tabla 13. Apartados que acompañan al estándar en InTASC. Ejemplo del estandar #1	48
Tabla 14. Formato de presentación de los estándares de la NBPTS. Ejemplo del estándar I.....	50
Tabla 15. Esquema general de las competencias docentes propuestas por Scriven (1998).....	52
Tabla 16. Clasificación de competencias del sistema de evaluación docente en Colombia	53
Tabla 17. Ejemplo de la competencia Dominio curricular dentro de la categoría de competencias funcionales	54
Tabla 18. Ejemplo de la competencia Liderazgo dentro de la categoría competencias compartamentales.....	54
Tabla 19. Esquema general del EPMS de Singapur.....	56
Tabla 20. Programas y referente <i>de facto</i> de la carrera docente en educación básica en México hasta 2012.....	57

Tabla 21. Procesos en la evaluación del desempeño docente de educación básica e instancias responsables	60
Tabla 22. Esquema general del Marco General de una Educación de Calidad para docentes en nivel primaria	62
Tabla 23. Características de las participantes para la validación del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español (MEDE)	70
Tabla 24. Documentos para la Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral	70
Tabla 25. Documentos para la Fase 2. Identificación de dominios y componentes que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional	71
Tabla 26. Documentos para la Fase 3. Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español	72
Tabla 27. Documentos para la Fase 4. Aportaciones de evidencias de validez de contenido del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español	72
Tabla 28. Programa de reuniones con los expertos para la validación del MEDE	78
Tabla 29. Criterios a valorar mediante el Formato de Validación del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español	80
Tabla 30. Correspondencia entre las concepciones pedagógicas del currículo nacional y la orientación socio-cultural	83
Tabla 31. Estructura general del libro de códigos para el análisis del contenido de Aprendizajes Clave.....	84
Tabla 32. Demandas pedagógicas dentro de la categoría Conocimiento profesional	85
Tabla 33. Demandas pedagógicas dentro de las sub-categorías que integran la categoría Habilidad profesional	86
Tabla 34. Demandas pedagógicas dentro de la categoría Compromiso profesional.....	88
Tabla 35. Índices de acuerdo entre codificadores durante el análisis de contenido de Aprendizaje Clave.....	89
Tabla 36. Ámbitos considerados en los referentes para la evaluación docente en educación básica a nivel nacional e internacional	92
Tabla 37. Componentes genéricos considerados en los referentes para la evaluación docente en educación básica a nivel nacional e internacional.....	95

Tabla 38. Dimensiones contempladas en los referentes de sistemas de observación que evalúan la enseñanza del lenguaje en educación básica	97
Tabla 39. Componentes específicos contemplados en los referentes de sistemas de observación que evalúan la enseñanza del lenguaje en educación básica	100
Tabla 40. Estructura general de la primera versión del MEDE	102
Tabla 41. Ejemplo del contenido del MEDE, dominio: Conocimiento profesional	103
Tabla 42. Observaciones realizadas en el dominio: Conocimiento profesional.....	104
Tabla 43. Observaciones realizadas en el dominio: Planeación de la enseñanza.....	105
Tabla 44. Observaciones realizadas en el dominio: Intervención didáctica.....	106
Tabla 45. Observaciones realizadas en el dominio: Evaluación para el aprendizaje	107
Tabla 46. Observaciones realizadas en el dominio: Ambiente para el aprendizaje	108
Tabla 47. Observaciones realizadas en el dominio: Profesionalismo	109

Índice de figuras

Figura 1. Esquemas de formas para entender la enseñanza	23
Figura 2. Aspectos a considerar en el desarrollo y uso de un referente	35

I. Introducción

Planteamiento del problema

De manera generalizada se reconoce que la intervención del docente desempeña un rol fundamental en el aprendizaje de los alumnos (Kelleghan et al., 2003; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015; Secretaría de la Educación Pública [SEP], 2017; Taut et al., 2010). Dicho argumento se fundamenta en la creciente evidencia empírica sobre la influencia que tiene una enseñanza de calidad sobre el logro del aprendizaje en los alumnos (Martínez, 2013). De modo que han surgido distintas estrategias dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza con el propósito de obtener resultados favorables por parte de los alumnos (Darling-Hammond, 2012). Entre ellas, destaca la evaluación docente, pues ha generado mayor interés y relevancia para los sistemas educativos a nivel nacional e internacional (Martínez, 2013; Taut et al., 2010).

Dentro de la evaluación se reconocen las funciones formativa y sumativa en relación con los usos de los resultados (Scriven, 1981). En ese sentido, una evaluación docente con fines sumativos se orienta a distinguir entre docentes efectivos y no efectivos, y tomar decisiones en términos económicos o laborales a partir de los resultados (Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016; Taut y Sun, 2014). En cambio, una evaluación de carácter formativo permite mejorar la calidad de la enseñanza al identificar tanto fortalezas como áreas de oportunidad y brindar una retroalimentación que incida en la mejora de la práctica docente (Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016; Taut y Sun, 2014). En general, los sistemas de evaluación docente se diseñan con el propósito de combinar tanto la función formativa como sumativa (Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016).

Darling-Hammond (2012) señaló que una evaluación docente debe partir desde un enfoque sistémico. Dicha aproximación permite tanto fomentar la mejora continua como garantizar que los

docentes contribuyan al logro educativo (Darling-Hammond, 2012). Desde una perspectiva sistémica se requiere precisar de manera clara qué y cómo enseñar, así como vincular el proceso de evaluación con otros elementos del sistema educativo, como lo es el currículo.

Con base en lo anterior, una evaluación docente desde dicho enfoque hace posible construir una relación con la práctica docente cotidiana. En otras palabras, vincular lo que los docentes hacen en el aula día a día con la forma en que son evaluados (Darling-Hammond, 2012).

Un aspecto por considerar que resulta crucial y representa un gran desafío en el campo de la evaluación docente consiste en definir qué evaluar. Lo anterior, alude a la construcción de un *referente para la evaluación*, mismo que se concibe como una conceptualización de la enseñanza expresada a través de dimensiones y elementos de la práctica docente que inciden en el aprendizaje de los alumnos (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018; Praetorius y Charalambous, 2018). De modo que, dicho referente permite tanto establecer lo que se considerará como una enseñanza de calidad como orientar el proceso de evaluación y el desarrollo de instrumentos (Bell et al., 2018; Martínez, 2013; Flotts y Abarzúa, 2011; Praetorius y Charalambous, 2018).

El contenido de dicho referente para la evaluación puede ser genérico o específico. En el caso de los referentes genéricos, estos integran dimensiones y elementos generales de la práctica docente que no distinguen entre asignatura, áreas de conocimiento o nivel educativo (Bell et al., 2018). En cambio, el contenido de los referentes específicos precisa las dimensiones y elementos para la enseñanza en una asignatura, área de conocimiento y nivel educativo en particular (Bell et al., 2018) por ejemplo, la enseñanza del lenguaje oral y escrito o matemáticas en primaria. Sin embargo, se reconoce la complejidad de definir qué dimensiones y elementos específicos incluir en el referente y el riesgo de representar una visión fragmentada de la enseñanza (Bell et al., 2018; Dwyer, 1995).

Asimismo, es posible identificar las siguientes tres modalidades en las que se presenta un referente para la evaluación docente: marcos para la buena enseñanza, estándares de desempeño y competencias docentes (Luna et al., 2019). Esta última modalidad, refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que emplean de manera autónoma y flexible el docente para incidir en el aprendizaje de los alumnos (Bunk, 1994; Camperos, 2008; Cano, 2005; Jornet et al., 2011; Pavié, 2011; Tobón, 2006; Villa y Poblete, 2011). De modo que, su evaluación permite identificar tanto el nivel de desempeño en una competencia como los saberes, habilidades y actitudes que se requieren para adquirir nuevas competencias (Villa y Poblete, 2011).

Situación del aprendizaje del lenguaje oral y escrito y de la evaluación docente en el contexto nacional

En México, la evaluación docente en educación básica ha transitado por distintas políticas públicas (Barrera y Myers, 2011; Castro et al., 2018; Cordero et al., 2013). A partir de la reforma educativa en 2013 se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD) por el cual se instauraron distintos procesos de evaluación. Dentro de dichos procesos, la evaluación ligada a la permanencia o evaluación del desempeño pretendía, en general, garantizar que los docentes en servicio se desempeñaran y cumplieran con el perfil que se requiere para ofrecer una enseñanza de calidad y, por lo tanto, incidir en el logro educativo de los estudiantes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014; 2017). Desde este marco a continuación, se presenta el panorama respecto al logro del aprendizaje del lenguaje en educación primaria y aspectos de la evaluación docente en dicha reforma educativa.

La educación básica en México se conforma por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria destaca por concentrar la mayor proporción de docentes y alumnos, así como por contar con una cobertura prácticamente universal (INEE, 2018; 2019). A su

vez, se reconoce que la calidad de la experiencia educativa del alumno durante este nivel incide en el desarrollo y consolidación de sus capacidades físicas, cognitivas y sociales; de ahí que se conciba como un periodo esencial para el desarrollo integral de los alumnos (SEP, 2017).

En 2017, se establecieron los planes y programas de estudio correspondientes a los niveles de educación básica, a su conjunto se le denominó *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2017). El currículo se enfocó en el desarrollo de conocimientos, prácticas, habilidades y actitudes que permiten al alumno seguir aprendiendo y que contribuyen a su formación integral (DOF, 2017; SEP, 2017). Su contenido se organizó a partir de tres componentes curriculares, uno de estos fue el Campo de Formación Académica. Dentro de este campo se encuentra el campo formativo Lenguaje y Comunicación que contiene el programa de estudio de la asignatura *Lengua. Materna. Español*.

Los objetivos de aprendizaje en la asignatura *Lengua. Materna. Español* en primaria se orientan a que los alumnos avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje, y a su vez, fomentar su capacidad para expresarse de manera oral y escrita (SEP, 2017; 2017b). Por lo que el logro de los aprendizajes en este campo representa un aspecto relevante para el aprendizaje del alumno en otras áreas de conocimiento (INEE, 2017b). Sin embargo, a partir de los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) se identificó que 5 de cada 10 alumnos de sexto grado de primaria presentaron un logro insuficiente de los aprendizajes (INEE, 2017b; 2018). De modo que el primer ciclo de primaria (que abarca el primer y segundo grado) es crucial para la adquisición y consolidación del lenguaje oral y escrito. Por lo que el docente requiere de competencias específicas para la enseñanza en este campo formativo acorde a los conocimientos y características de los alumnos (SEP, 2017).

A partir de la reforma educativa en 2013 y en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se publicaron una serie de documentos denominados *Perfiles, Parámetros e Indicadores* (PPI) que integraban al Marco General de una Educación de Calidad (MGEC) (DOF, 2013). Asimismo, entre los diferentes procesos de evaluación del servicio profesional docente se estableció la evaluación obligatoria con fines de permanencia o del desempeño docente en educación básica con el propósito de:

Determinar la capacidad y su cumplimiento de los docentes en ejercicio, y generar luego instancias de formación profesional, para así poder asegurar que la base profesional que sostiene el sistema cumple con el perfil y compromiso requeridos para garantizar a todos el derecho a una educación de calidad. (INEE, 2017, p. 9)

De este modo, el MGEC tenía como propósito ser el referente para la evaluación del desempeño docente y definir las dimensiones y elementos principales de la labor docente (DOF, 2013; 2015). En otras palabras, constituyó una concepción sobre una enseñanza de calidad y orientó a los diferentes procesos de evaluación dentro del Servicio Profesional Docente (Luna et al., 2019). Sin embargo, dicho marco fue un referente genérico que no señaló los conocimientos disciplinarios ni la didáctica específica requeridos para la enseñanza de las diferentes asignaturas (INEE, 2017). Es decir, no se definieron dimensiones ni elementos que conceptualizara la enseñanza de calidad en algún campo formativo en específico (e. g. Leguaje y Comunicación). Asimismo, no se encontraban alineadas al currículo a pesar de recomendaciones previas que enfatizaron en que las competencias docentes debían reflejar los objetivos de aprendizaje que se desean lograr (Santiago et al., 2014).

A la luz de lo anterior, se destaca la necesidad de contar con un referente de evaluación que constituya una concepción explícita, clara y alineada al currículo (Aprendizajes Clave) de una

enseñanza de calidad, en particular del lenguaje oral y escrito. De modo que sea posible orientar una evaluación formativa de las competencias docentes a partir de un enfoque sistémico que incida en la mejora del aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los alumnos. A continuación, se exponen las preguntas y objetivos de la investigación que orientaron al presente estudio.

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las competencias docentes para la evaluación de la práctica docente en el campo formativo Lenguaje y Comunicación en primero y segundo año de primaria del plan Aprendizajes Clave?
2. ¿Cuáles son los dominios e indicadores a considerar para la evaluación de la práctica docente en primaria?
3. ¿Cuáles son las evidencias de validez de un referente para la evaluación de la práctica docente en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en primero y segundo año de primaria?

Objetivo general

Desarrollar y aportar evidencias de validez de un referente para la evaluación de las competencias docentes en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el primer ciclo de primaria, alineadas a las demandas pedagógicas del currículo nacional (Aprendizajes Clave para la Educación Integral).

Objetivos específicos

- Derivar las competencias docentes implícitas en Aprendizajes Clave para la Educación Integral y dentro del campo formativo Lenguaje y Comunicación de primero y segundo año de primaria.

- Definir los dominios e indicadores para evaluar la práctica docente en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en primero y segundo año de educación primaria.
- Aportar evidencias de validez de un referente para la evaluación de la práctica docente en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en primero y segundo año de primaria.

Justificación

En primera instancia, el referente para la evaluación producto del presente estudio será beneficioso para los docentes de primaria en servicio. Dado que, propone una descripción de los dominios, competencias e indicadores específicos para la enseñanza del lenguaje oral y escrito a alumnos de primero y segundo año de primaria, de manera explícita, clara y, sobre todo, que se reflejan en la práctica diaria del docente. De esta forma se ofrece un insumo para orientar la labor docente con un amplio espectro de posibilidades de uso en el ejercicio de retroalimentar la enseñanza que puede ser utilizado por los diferentes agentes involucrados en la retroalimentación.

Además, los referentes de evaluación constituyen un insumo que es útil para otros propósitos. Entre los que destaca, la formación inicial y continua de docentes tanto en el ámbito de la teoría como de la práctica (Bell et al., 2018; Danielson, 2011; Martínez et al., 2016; Praetorius y Charalambous, 2018). De modo que, el presente estudio cobra relevancia para las autoridades educativas al ser un recurso para el desarrollo y puesta en marcha de programas de formación del profesorado.

Asimismo, pude orientar distintas investigaciones dentro del campo educativo (Danielson, 2011; Martínez et al., 2016; Praetorius y Charalambous, 2018). En particular, aquellas dirigidas a identificar prácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos (Dobbelaer, 2019; Praetorius y Charalambous, 2018; Pressley et al., 2001; Wray et al., 2000). Por ello, los dominios, competencias

docentes e indicadores integrados en el referente, producto de la presente investigación, ofrecen una base para emprender investigaciones educativas en relación con la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

La evaluación formativa del docente tiene como fin mejorar su práctica. Para ello, un aspecto crucial por considerar consiste en establecer un referente de evaluación que oriente dicho proceso de manera sistemática, clara y coherente (Bell et al., 2018; Danielson, 2011; Dobbelaer, 2019). En este sentido, el desarrollo y validación de los dominios, competencias docentes e indicadores propuestos en este estudio se consideran un aporte al campo de la evaluación docente dado que brindan una base para orientar la evaluación de la práctica docente, con el fin de incidir en la mejora de la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el primer ciclo de la educación primaria.

En México, en el marco de la reforma educativa del 2013, el MGEC fue el primer referente de evaluación docente oficial que estableció una concepción sobre una enseñanza de calidad y que orientó a los diferentes procesos de evaluación derivados de dicha reforma (Luna et al., 2019). No obstante, éste constituyó un referente de carácter genérico que no definía dimensiones y elementos específicos para la enseñanza de un contenido escolar en particular. Ante este panorama, el valor de la presente investigación radica en proponer un referente de evaluación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito que oriente la evaluación de la práctica docente en el primer ciclo de primaria.

Aunado a lo anterior, el MGEC no se encontraba alineado al currículo vigente. De modo que, en México aún no se cuenta con una visión compartida de enseñanza de calidad entre los procesos de evaluación del docente y su práctica en el aula. En este sentido, la presente investigación responde a dicha situación al proponer una base para la evaluación que contempla

dominios, competencias docentes e indicadores para la enseñanza del lenguaje en congruencia con la concepción de enseñanza y las demandas del currículo nacional hacia el docente.

En el desarrollo de un referente se ven involucradas varias decisiones que tienen un impacto significativo en su construcción. No obstante, se ha señalado que dicha información sólo se encuentra disponible en un limitado número de estudios, lo que atenta contra la validez del mismo (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Praetorius y Charalambous, 2018). Por lo tanto, se ha enfatizado en la necesidad de hacer explícita información, por ejemplo, sobre la literatura incluida o excluida, la selección de expertos involucrados en el proceso o sobre cuáles referentes han sido considerados para su elaboración (Dobbelaer, 2019; Praetorius y Charalambous, 2018). Con base en lo anterior, el presente estudio atiende esa necesidad al brindar de manera explícita, clara y sistemática información sobre el método por el cual se desarrolló y se aportaron evidencias de validez del referente para la evaluación de la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo de primaria.

Antecedentes

Con el fin de identificar las dimensiones de la práctica docente en la enseñanza del lenguaje oral y escrito se realizó una revisión de la literatura. Para ello, se consultaron las siguientes bases de datos: Elsevier, Web of Science, Scopus y SciELO. Se establecieron como criterios de inclusión que los artículos en inglés o español y publicados en el periodo de 2000-2019. En la tabla 1 se muestran estudios orientados a identificar dichas dimensiones, o bien, que las integran en referentes para la evaluación de la enseñanza del lenguaje.

Tabla 1.

Dimensiones de la práctica docente a considerar en la enseñanza del lenguaje en educación primaria

Autores	País	Dimensiones	Metodología
Wray et al. (2000)	Reino Unido	Oportunidades para aprender; organización del aula; encuadre de actividad; contenido de la actividad; habilidad instruccional; interacción docente-alumno.	Cualitativa
Pressley et al. (2001)	EE.UU	Manejo del aula; ambiente positivo, estimulante y cooperativo; habilidades enseñadas explícitamente; Énfasis en la literatura; énfasis en lectura y escritura; monitoreo y andamiajes; fomento de la auto-regulación; conexión a través del currículo.	Cualitativa
McDonald et al. (2004)	EE.UU	Tiempo invertido; manejo de grupo; enseñanza de la escritura; modelaje de escritura; vocabulario.	Cuantitativa
McDonald et al. (2014)	EE.UU	Responsabilidad y disciplina; organización del aula; apoyo para el desarrollo del vocabulario y el lenguaje.	Cuantitativa
Medina et al. (2014)	Chile	Comunicación oral; conciencia de lo impreso; lectura; escritura; manejo de la lengua.	Mixta
Martinic y Villalta (2015)	Chile	Estructura de la clase; intervención del docente; tipos de tiempo.	Mixta
Coker et al. (2016)	EE.UU	Agrupación; gestión y enfoque general de la instrucción; instrucción dirigida a la escritura; materiales; acción instruccional y actividad del estudiante.	Cuantitativa

Nota: Elaboración propia.

El trabajo realizado por Wray et al. (2000) tuvo como propósito identificar y comparar las prácticas de docentes eficaces en la enseñanza del lenguaje con docentes no eficaces. Para tal fin, se contó con una muestra de 26 docentes eficaces y 10 docentes no eficaces. El estudio partió de un enfoque cualitativo, donde se realizaron observaciones *in situ* (directas) de 52 clases de docentes eficaces y 20 de no eficaces, además de llevar a cabo entrevistas con dichos docentes. A partir de ello, identificaron las siguientes dimensiones: oportunidades para aprender, organización del aula, encuadre de la actividad, contenido de la actividad, habilidad instruccional e interacción docente-alumno. Concluyeron que los docentes eficaces en la enseñanza del lenguaje oral y escrito destacan en dos aspectos: 1) una enseñanza contextualizada del lenguaje oral y escrito; y 2) hacer explícito los propósitos y procesos para el lenguaje oral y escrito a través del modelaje, demostración, explicación y ejemplificación.

El estudio de Pressley et al. (2001) tuvo por objetivo de identificar prácticas docentes comunes en aulas de primer grado destacadas por el logro del aprendizaje del lenguaje en los alumnos. Para ello, se obtuvo una muestra de 30 docentes. El estudio empleó una metodología cualitativa, por la cual se realizaron observaciones directas (*in situ*) que, en total, oscilaron entre 15 y 30 horas por docentes y entrevistas para profundizar en la información derivada de las observaciones. Identificaron que las prácticas se agrupan en las siguientes dimensiones: Manejo del aula, ambiente positivo, estimulante y cooperativo, habilidades enseñadas explícitamente, énfasis en la literatura, énfasis en la lectura y escritura, monitoreo y andamiajes, fomento de la auto-regulación y conexión a través del currículo. Concluyeron que una enseñanza efectiva del lenguaje oral y escrito requiere de docentes que conocen e identifican las necesidades de aprendizaje de los alumnos para hacer énfasis en actividades que fomentan su desarrollo. Además,

de instrucción flexible, es decir que no se limitan a intervenir desde una sola postura pedagógica (e. g. conductista o constructivista).

El estudio de McDonald et al. (2004) tuvo por objetivo examinar la influencia de las estrategias de enseñanza del docente en las habilidades para el lenguaje oral y escrito de alumnos de 1° en educación primaria. La muestra se conformó por clases grabadas de 42 docentes de primer grado y se empleó una metodología cuantitativa. Hicieron uso de una pauta de observación que abordó las siguientes dimensiones: el tiempo que invierte el docente en actividades de lectura o escritura; el manejo del grupo; enseñanza y modelaje de escritura, y vocabulario. El estudio utilizó un modelo multinivel para el análisis de los datos. Concluyeron que la efectividad de las estrategias de enseñanza de los docentes depende del nivel de alfabetización del alumno.

El trabajo realizado por McDonald et al. (2014) tuvo el propósito de identificar las principales dimensiones de la enseñanza que influyen en el logro del aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los alumnos. La muestra se conformó por grabaciones de 27 docentes, quienes contaban con 11 años de experiencia en promedio. El enfoque del estudio fue cuantitativo. Los datos fueron colectados con base en la rúbrica *Classroom Learning Environment* (CLE, por sus siglas en inglés) que contempla tres dimensiones: responsabilidad y disciplina del docente; organización del aula, y apoyo para el desarrollo del lenguaje. Además, utilizaron el instrumento *Individualizing Student Instruction* (ISI, por sus siglas en inglés) que aborda la enseñanza desde tres dimensiones: contenido de la enseñanza del lenguaje; el contexto y la interacción del docente con el alumno. Recurrieron a modelos de ecuaciones estructurales y de regresión lineal como estrategias para el análisis de los datos. Señalaron que es más probable identificar aspectos clave de la enseñanza y ambientes para la enseñanza al hacer uso de múltiples referentes para la evaluación.

El estudio realizado por Medina et al. (2014) tuvo el propósito de estudiar los paradigmas y enfoques reflejados en las prácticas docentes en la enseñanza de lectura y escritura. La muestra se conformó de material audiovisual de clases de lenguaje y comunicación por parte de 90 docentes de 1° y 2° de primaria y se empleó una metodología mixta. Se hizo uso de una pauta de observación para la recolección de los datos. Para sus análisis se realizaron análisis descriptivos, factorial exploratorio y de diferencias individuales. Identificaron las siguientes cinco dimensiones para el estudio: comunicación oral; conciencia de lo impreso; lectura; escritura y manejo de la lengua. Señalaron que las dimensiones son poco específicas, al igual que las actividades a observar.

El estudio realizado por Martinic y Villalta (2015) tuvo por objetivo analizar el uso del tiempo en el aula por parte de docentes en la enseñanza de matemáticas y español. Parte de la muestra estuvo conformada por ocho docentes que impartieron la asignatura de Lenguaje, a los cuales se les grabó en tres ocasiones de manera consecutiva. El estudio se realizó con un método mixto. Se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis de los datos. Concluyeron que las intervenciones del docente en la asignatura de Lenguaje se enfocan en: preguntar, exponer contenido de la unidad o relacionada con procedimientos y evaluar.

El trabajo realizado por Coker et al. (2016) tuvo por propósito de analizar la enseñanza de la escritura en primer grado para identificar si existe un patrón en las prácticas del docente. La muestra se conformó de 57 docentes de 12 escuelas. El estudio se realizó con un método cuantitativo que incluyó la observación directa (*in situ*) de las prácticas docentes durante un ciclo escolar. Para procesar los datos se realizaron análisis estadísticos diferenciales. Las dimensiones que constituyeron la pauta de observación fueron: agrupación, gestión de la instrucción, enfoque general de la instrucción, instrucción dirigida a la escritura, materiales, acción instruccional del docente y actividad del estudiante. Concluyeron, que la enseñanza de la escritura es inconsistente

a través de las diferentes aulas y escuelas. En particular, las prácticas difieren en relación con el énfasis en algún aspecto de la escritura, las estrategias de enseñanza y la cantidad de tiempo que dedican los alumnos a actividades de escritura.

A partir de los estudios expuestos, es posible vislumbrar la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza. Los propósitos de los estudios abordaron distintas dimensiones de un mismo fenómeno, la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Por ejemplo, algunos autores emprendieron estudios con una visión global de la enseñanza del lenguaje, abordaron dimensiones que describen una enseñanza adecuada a las particularidades de los alumnos y a los contextos en los que se ejerce (Martinic y Villalta et al., 2015; Medina et al., 2014; Wray et al., 2000). En contraste, otros autores centran sus trabajos en dimensiones de la enseñanza que se vinculan de manera directa con subprocesos implicados en la adquisición del lenguaje (e. g. conciencia fonológica) (McDonald et al., 2004; McDonald et al., 2014) o el carácter cultural y constructivo en el aprendizaje del lenguaje (e. g. la lectura y escritura colectiva) (Coker et al., 2016; Pressley et al., 2001).

Aunado a lo anterior, este panorama da cuenta de las distintas aproximaciones en el estudio de las dimensiones de la práctica docente que reflejan una enseñanza de calidad del lenguaje oral y escrito. Por un lado, se encuentran los trabajos en los que se optó por la observación y análisis de la práctica docente para describir dimensiones de una enseñanza de calidad (Coker et al., 2016; Pressley et al., 2001; Wray et al., 2000). Por otro lado, los que emplearon rubricas de observación (derivadas de otros estudios o elaborados por los propios autores) para identificar las dimensiones de la enseñanza que influyen en mayor medida en la adquisición del lenguaje oral y escrito (Martinic y Villalta, 2015; McDonald et al., 2004; McDonald et al., 2014; Medina et al., 2014).

II. Marco conceptual

En el contenido del capítulo se expone el marco conceptual que enmarca al presente estudio. En primera instancia, se explora el concepto de enseñanza del lenguaje y las distintas aproximaciones para su estudio. Después, se presenta una caracterización de la evaluación docente entendida como una de las diversas estrategias orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza. Con base en lo anterior, se abordan dos aspectos esenciales para la implementación de una evaluación del desempeño docente: cómo y qué evaluar. En este último aspecto, que refiere al referente para la evaluación, se describe lo relativo a su proceso de elaboración, nivel de abstracción y modalidades de presentación. Por último, se presenta el contexto nacional en relación con la evaluación docente.

Enseñanza del lenguaje oral y escrito

En el presente apartado se explora el constructo de enseñanza y las diversas aproximaciones para estudiarla. Asimismo, se aborda a la enseñanza del lenguaje oral y escrito desde diferentes paradigmas psicológicos, profundizando un poco más en relación con el paradigma constructivista y sus orientaciones.

Conceptualización e investigación de la enseñanza

Existe un amplio consenso sobre la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza (Gitomer, 2019; Martínez, 2013; Praetorius y Charalambous, 2018). De modo que, una única conceptualización corre el riesgo de ser reduccionista y limitada. Sin duda, los trabajos de Shulman (1986; 2005) ofrecen una definición de enseñanza que contiene un esquema general de los conocimientos base, así como integrar las siguientes características: énfasis en la comprensión, razonamiento, transformación y reflexión; demanda de habilidades básicas y didácticas generales, y de un conocimiento del contenido; y no la reduce a una instrucción directa. Para Shulman (2005) la enseñanza comprende un proceso que:

Inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender. (p. 9)

En dicha definición Shulman (2005) destacó el aprendizaje de los alumnos como un aspecto esencial del proceso, ya que la enseñanza tiene como fines que los alumnos aprendan reglas de procedimiento, así como comprender y resolver problemas.

En cuanto a los conocimientos base para la enseñanza, Shulman (2005) planteó que el docente debe contar con:

1. Conocimiento del contenido: refiere al dominio del contenido de la asignatura.
2. Conocimiento didáctico general: corresponde al dominio de los principios y estrategias generales para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Conocimiento del currículo: indica al dominio de los materiales y programas.
4. Conocimiento pedagógico del contenido: comprende las distintas formas de representar y reformular el contenido escolar para favorecer su aprendizaje.
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características: abarca los procesos de aprendizaje, nivel de desarrollo, habilidades y necesidades de los alumnos.
6. Conocimiento de los contextos educativos: comprende las características del grupo, de las comunidades y culturas.
7. Conocimiento de los objetivos, finalidades, valores educativos y fundamentos filosóficos e históricos.

Respecto al conocimiento pedagógico del contenido o PCK (por sus siglas en inglés), éste permite distinguir los saberes específicos que se requieren para la enseñanza de los contenidos de alguna asignatura en particular (Shulman, 2005), por ejemplo, para impartir la asignatura de lenguaje, matemáticas o ciencias naturales. Contempla la articulación entre el contenido de la asignatura y su didáctica, es decir, las diversas formas de representar y formular el contenido de la asignatura de manera que sea comprensible para los alumnos (Shulman, 1986; 2005). El conocimiento pedagógico del contenido adquiere especial relevancia para la labor docente, ya que permite en el docente “estructurar el contenido de sus clases, (...) elegir y desarrollar representaciones o analogías específicas, (...) entender y anticipar preconcepciones particulares o dificultades de aprendizaje de sus alumnos” (Van Driel y Berry, 2010, p. 656).

La enseñanza se ha estudiado desde diversas aproximaciones que dan cuenta de su naturaleza compleja y multidimensional. Prueba de ello es el trabajo de Coll y Solé (2014), quienes a partir de identificar y analizar algunas de las formas en que se ha comprendido el proceso de enseñanza-aprendizaje, las representaron a través de esquemas con el fin de destacar sus características principales (ver figura 1). Por un lado, se encuentran aquellas en las que el docente se concibe como el único y principal factor para el logro del aprendizaje. De acuerdo con Coll y Solé (2014), los esquemas A, B y C se vinculan de manera directa a las características, conductas y estilo de enseñanza del docente con el rendimiento y resultados de los alumnos, y su objetivo es el de identificar los rasgos distintivos de un docente eficaz. Por otro lado, se ubican los esquemas H e I en los que es la interacción entre los elementos del triángulo didáctico (contenido-docente-alumno) se concibe como clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, Coll y Solé (2014) destacaron que estos últimos introducen dos novedades: primero, relevancia a los

contenidos del currículo; y segundo, un énfasis sobre las actividades que realiza el docente y los alumnos en relación con los contenidos y su incidencia en el aprendizaje.

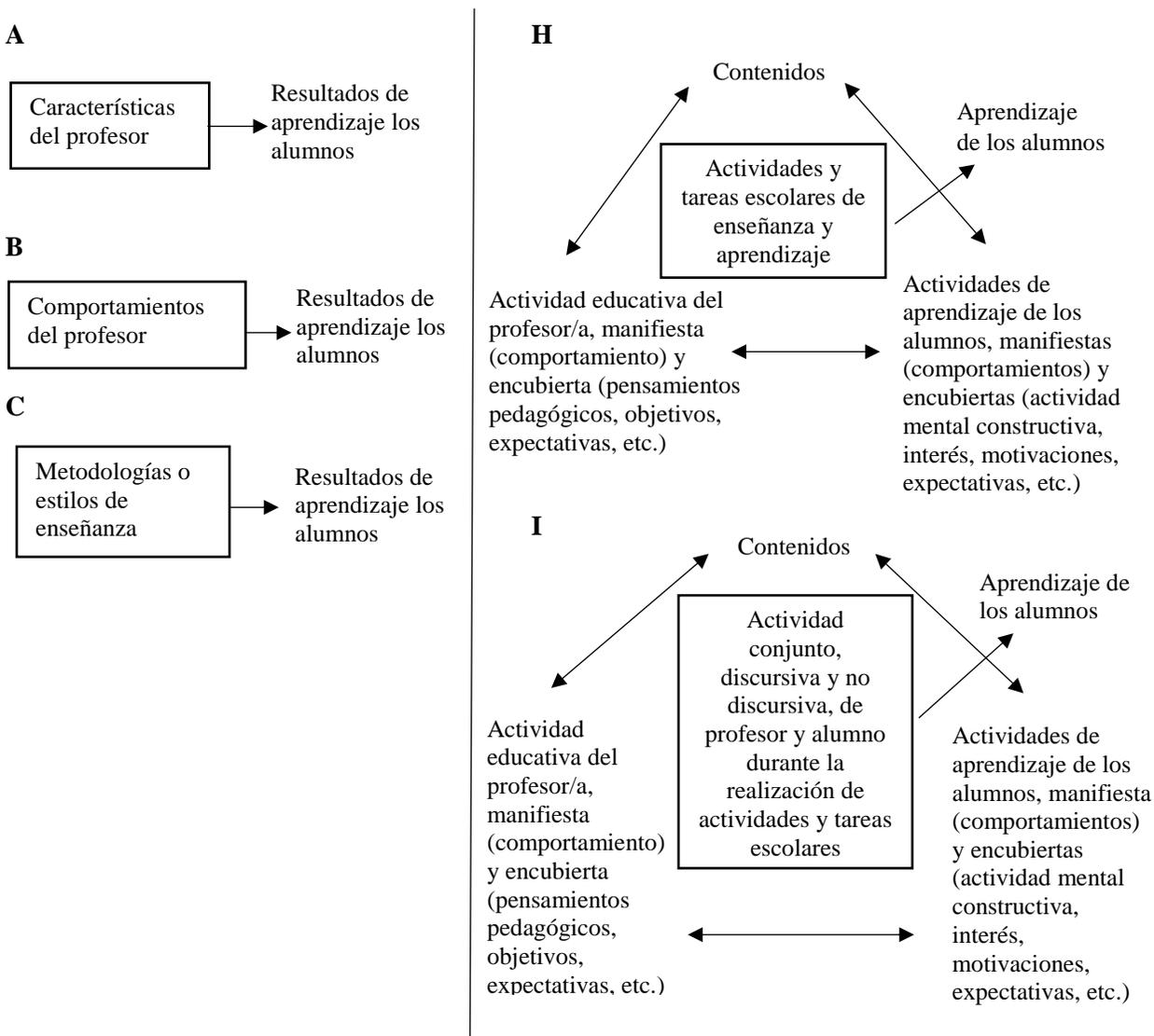


Figura 1. Esquemas de formas para entender la enseñanza. Adaptado de Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 366). Alianza.

La visión de la enseñanza del lenguaje desde paradigmas psicológicos

El lenguaje oral y escrito ha sido considerado desde un conjunto de habilidades y sub-habilidades hasta como un proceso complejo, global y de varias dimensiones, tanto cognitivos como culturales y sociales (Solé y Teberosky, 2014). Las diversas concepciones del lenguaje, de acuerdo con Solé

y Teberosky (2014) coinciden con los paradigmas más relevantes en el campo de la psicología, que son el paradigma conductista, cognitivo y constructivista.

Los paradigmas psicológicos antes mencionados se distinguen uno del otro al momento de definir su visión del lenguaje, así como qué y cómo estudiarlo. Muestra de ello, se refleja en el trabajo de Solé y Teberosky (2014) que define la visión del lenguaje desde los diferentes paradigmas, e incluye su objeto de estudio y los medios para abordarlo (ver tabla 2). Por una parte, Solé y Teberosky (2014) argumentan que tanto el paradigma conductista como cognitivo coinciden en concebir al lenguaje como un conjunto de habilidades que se orientan a identificar las conductas con mayor correlación con el logro del aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Por otra parte, desde el paradigma constructivista el lenguaje se comprende como un proceso en el cual intervienen diferentes conocimientos desarrollados en contextos socioculturales, y su estudio se dirige a los procesos subyacentes internos no observables (Solé y Teberosky, 2014).

Tabla 2.

Definición del lenguaje desde paradigmas psicológicos, su objeto de estudio y medios para abordarlo

	Paradigma	
	Conductista/Cognitivo	Constructivista
Lenguaje	Conjunto de componentes que son definidos como habilidades.	Proceso en el que intervienen diferentes conocimientos que se desarrollan en contextos socioculturales particulares.
Objeto de estudio	Énfasis en las conductas observables.	Énfasis en los procesos subyacentes, internos y no observables.
Medios para abordarlo	A través del análisis, con el fin de identificar aquellas con mayor correlación con la lectura y escritura, y los resultados escolares.	Su estudio exige investigaciones amplias y prolongadas a través de distintos contextos socioculturales.

Nota: Elaboración propia con información de Solé y Teberosky (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica.* En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (461-485). Alianza.

A partir de lo anterior, Solé y Teberosky (2014) describieron tanto a la enseñanza como el aprendizaje del lenguaje oral y escrito desde cada paradigma. En la tabla 3 se muestra cada una de ellas. Desde el conductismo, la enseñanza del lenguaje oral y escrito se concibe como un proceso secuencial de estímulos a partir del cual se aprende un conjunto de habilidades de carácter perceptivo y motriz (Solé y Teberosky, 2014). En cuanto a la perspectiva cognitiva, se concibe como el desarrollo y adquisición de habilidades (e. g. identificación de fonemas) que se requieren para el procesamiento del lenguaje (Solé y Teberosky, 2014). Por último, desde el constructivismo se postula que el lenguaje se construye a partir de la interacción social, en la cual se vinculan los conocimientos previos del alumno con situaciones reales del uso del lenguaje (Solé y Teberosky, 2014).

Tabla 3.

Concepción de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito desde los paradigmas psicológicos

Concepción	Conductista	Cognitiva	Constructivista
Enseñanza del lenguaje oral y escrito	Proceso secuencial de estímulos para desencadenar respuestas y gestionar la correcta ejecución. Para ello se elaboran materiales instruccionales específicos y progresivos.	Desarrollo de habilidades para la identificación de fonemas de la lengua, la asociación letra-sonido y la progresión de combinaciones hasta formar palabras.	Debe permitir vincular los diferentes conocimientos de los alumnos con diferentes situaciones reales de uso del lenguaje.
Aprendizaje del lenguaje oral y escrito	Adquisición de una serie de habilidades observables y medibles que implican principalmente procesos de tipo perceptivo y motriz.	Intervienen dos subprocesos que implican procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras.	Se construye a partir de la interacción social entre los participantes en una actividad social que incluye el lenguaje oral y escrito como herramienta cultural.

Nota: Elaboración propia con información de Solé y Teberosky (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica.* En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (461-485). Madrid: Alianza

De entre los diferentes paradigmas abordados anteriormente, la visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje ha sido la de mayor interés en el campo educativo (Coll, 2014). De modo que es frecuente encontrar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas con base en los principios constructivistas (Coll, 2014). Respecto a la enseñanza del lenguaje, dichos principios son: la relevancia de la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje, el desarrollo interdependiente de la lectura, escritura y del lenguaje oral, y que el desarrollo del lenguaje solo es posible dentro de contextos culturales y sociales (Coll, 2014; Solé y Teberosky, 2014).

Asimismo, dentro del constructivismo se destacan dos orientaciones que plantean distintas concepciones de la enseñanza y aprendizaje en relación con el lenguaje oral y escrito (Coll, 2014; Solé y Teberosky, 2014), mismas que se presentan en la tabla 4 y se describen a continuación. Por un lado, la orientación psicogenética en la cual el proceso de construcción del lenguaje parte de las hipótesis y soluciones que adopta el alumno ante los problemas que plantea leer y escribir (Solé y Teberosky, 2014). Desde esta perspectiva, la intervención del docente debe orientarse a favorecer múltiples interacciones entre el alumno y el contenido a través de situaciones que representen un problema lingüístico (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014).

Por otro lado, en la orientación socio-cultural se hace énfasis “en la dimensión social de la alfabetización en tanto práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y que requiere de los otros para su apropiación por el aprendiz” (Solé y Teberosky, 2014, p. 470). De esto modo, la intervención didáctica debe orientarse a crear situaciones y actividades donde el docente actúa como un agente mediador entre la práctica del lenguaje y el alumno (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014).

Tabla 4.

Concepción de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito desde orientaciones constructivistas

Concepción	Orientación	
	Psicogenética	Socio-cultural
Enseñanza del lenguaje oral y escrito	Plantear problemas que fomenten el desarrollo del lenguaje, al anclar el conocimiento previo del alumno con sus hipótesis e interpretaciones sobre el texto.	Crear situaciones que favorezcan las múltiples interacciones sociales que permiten al alumno participar en prácticas letradas.
Aprendizaje del lenguaje oral y escrito	Proceso de resolución de problemas que exige elaborar y comprobar hipótesis e inferencias.	Resulta de la interacción con otros, a través de un diálogo situado en contextos culturales específicos que implica que la alfabetización sea vista como una práctica cultural.

Nota: Elaboración propia con información de Solé y Teberosky (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar (461-485). Madrid: Alianza

A manera de conclusión, desde la perspectiva constructivista los procesos que intervienen en el desarrollo del lenguaje oral y escrito son además de constructivos, de carácter interactivo y estratégico. Por un lado, interactivo, de modo que los procedimientos de lectura y escritura operan de manera simultánea e influyen componentes comunes (e. g. conocimiento previo del alumno) (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014). Por otra parte, estratégico, ya que implica la planeación, ejecución autónoma y evaluación consciente de los procedimientos para leer y escribir (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014).

Consideraciones sobre evaluación educativa

Este apartado tiene el propósito de brindar una breve caracterización de la evaluación dentro del campo educativo. En concreto, Scriven (1991) refiere que la evaluación es el proceso por el cual es posible determinar el mérito o valor de algún objeto. Aunado a ello, Stufflebeam (2003) la describe como el “proceso de diseñar, obtener, proveer y usar información descriptiva y crítica sobre el valor de las metas, el diseño, la implementación de algún objeto y los resultados para guiar

a decisiones para la mejora” (p. 34). En ese sentido, la evaluación educativa se concibe como un “proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado hacia la toma de decisiones y la mejora de la intervención educativa” (Ramos et al., 2009, p. 6). Por ello, se posiciona en un lugar privilegiado en el campo educativo (Martínez-Rizo, 2016; Taut y Sun, 2014).

Dentro del campo de la evaluación educativa se distinguen dos fines de la evaluación en relación con el uso de sus resultados: formativo y sumativo (Scriven, 1981). En cuanto a la evaluación formativa, Scriven (1981) señaló que “es conducida durante el desarrollo o mejoramiento de un programa o producto [o persona]” (p. 63); es decir, el uso de sus resultados se orienta a mejorar y desarrollar lo evaluado (Stufflebeam, 2003). Para ello, no sólo es necesario identificar fortalezas y áreas de oportunidad de lo que es evaluado; además, se requiere de proveer una retroalimentación puntual y comprensiva que incida en su mejora (Jornet et al., 2009; Ramos et al., 2009; Tillman, 2010). Respecto a la evaluación sumativa, Scriven (1981) indicó que “es conducida después de su término [del proceso] y para el beneficio de alguna audiencia externa o tomador de decisiones” (p. 150); por tanto, el uso de sus resultados se dirige al control y rendición de cuentas (Stufflebeam, 2003). En otras palabras, esta evaluación tiene como finalidad brindar información que permita distinguir el valor de lo evaluado en términos de efectivo o inefectivo, aprobado o reprobado, certificado o no certificado (Jornet et al., 2009; Taut y Sun, 2014).

A su vez, es posible clasificar los procesos de evaluación educativa a partir de las dimensiones propuestas por Jornet et al. (2009). De modo que una forma de clasificación es en relación con el objeto a evaluar (ver tabla 5), a partir del cual se desprenden diversas unidades de evaluación que son la referencia para dirigir el proceso evaluativo (Jornet et al., 2009).

Tabla 5.

Dimensión de clasificación de los procesos de evaluación educativa: objeto del proceso

Objeto de evaluación	Unidad de evaluación
Agentes de la educación	Alumnos; docentes; directores escolares; supervisores.
Organizaciones educativas	Sistemas educativos; niveles o modalidades educativas; instituciones escolares (primaria, secundaria, universidad).
Materiales de la intervención educativa	Currículo; programas de intervención educativa; materiales educativos (e. g. libros de texto, fichas didácticas, material multimedia).

Nota: Elaboración propia con información de Jornet et al. (2009). *Dimensiones de clasificación de los procesos de evaluación educativa*. En J. M. Jornet e Y. E. Leyva., Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa (67-75).

En ese sentido, cuando se ubica a los docentes como unidad de análisis se alude a:

Un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza; que se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente para mejora de la calidad educativa y que requiere se informe al profesor de sus carencias al tiempo que se le ofrezca la posibilidad de su perfeccionamiento en su actividad docente. (Tejedor y García-Valcárcel, 2010, p. 441)

En general, si la evaluación docente se planea con propósitos formativos, tiene como fin ser una estrategia que permita mejorar el desempeño del docente y orientar su formación profesional con el objetivo de incidir en el logro académico de los alumnos (Martínez, 2003; Martínez-Rizo, 2016; Murillo, 2007; OCDE, 2011).

De ahí que se espera de los sistemas de evaluación docente contribuyan a la mejora de la calidad de enseñanza (Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016). Así, el creciente énfasis puesto en la intervención docente como uno de los principales factores que explica el logro educativo promovió

que surgieran iniciativas orientadas a establecer sistemas nacionales para la evaluación de su desempeño (Cuevas y Moreno, 2016; Díaz-Barriga, 2017). Es por ello, que los sistemas de evaluación docente se conciben como una herramienta que intenta asegurar la presencia en todas las aulas y en diferentes contextos de un docente eficaz que mejore el logro de aprendizaje de los alumnos (OCDE, 2011). En definitiva, la evaluación docente ha sido un tema central dentro de la política educativa a nivel nacional e internacional (García, 2014; OCDE, 2011; Taut y Sun, 2014).

Evaluación docente en Educación básica

En este apartado se abordan dos de los aspectos cruciales en la evaluación docente. Primero, la descripción de las diversas estrategias para obtener evidencias del desempeño docente más reconocidas en la literatura. Segundo, la definición del referente para la evaluación, así como lo relativo con su desarrollo y las modalidades en que se presenta.

Estrategias para la obtención de evidencias de desempeño

Uno de los aspectos que aporta a la validez y confiabilidad en una evaluación son las estrategias empleadas para la obtención de información sobre el objeto a evaluar. Debido al carácter complejo y multidimensional de la enseñanza, la evaluación docente requiere hacer uso de diversas estrategias que permitan recolectar información precisa y relevante sobre el desempeño del docente (García, 2014; Gitomer, 2018). A nivel nacional e internacional, se ha enfatizado sobre la importancia de contar con información válida y confiable con el propósito de que la toma de decisiones se realice con base en evidencia sólida (INEE, 2014; OCDE, 2011). Asimismo, se ha acentuado el uso de las siguientes estrategias: autoevaluación, entrevistas, encuestas a estudiantes, pruebas estandarizadas, los resultados de los alumnos, el portafolio y la observación (García, 2014; Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016; Murillo, 2007). A continuación, se describen de manera breve cada una de ellas.

La autoevaluación permite al docente valorar su desempeño desde su propia perspectiva (García, 2014; Flotts y Abarzúa, 2011). Mediante esta estrategia se brinda la oportunidad de que los docentes “expresen sus puntos de vista sobre el desempeño y reflejar factores personales, de organización e institucionales que afectan su enseñanza” (Santiago et al., 2014, p. 139). En general, se estructura a partir de un conjunto de ítems dirigidos a propiciar que el docente reflexione sobre su propia práctica (Flotts y Abarzúa, 2011). De acuerdo con García (2014), los criterios y estándares deben de ser objetivos y claros para el docente, de suerte que permitan elaborar reportes concretos y detallados sobre su práctica. En suma, esta estrategia “ofrece la posibilidad de que los docentes comparen sus prácticas contra los estándares de desempeño a lograr, fortaleciendo su capacidad de autorregulación” (INEE, 2014, p. 14).

La entrevista del director (o superior) hacia el docente permite obtener evidencias del desempeño desde la perspectiva de sus superiores, así como información del contexto en el ejerce el docente (Flotts y Abarzúa, 2011). Esta estrategia es útil para valorar tanto la habilidad del docente para enseñar y gestionar el aula, como aspectos en relación con su preparación académica, profesional, actitudes, opiniones; (INEE, 2014; Murillo, 2007). Llevarla a cabo requiere que tanto el director como el docente hagan uso de un lenguaje común, así como la habilidad del director para evaluar el desempeño del docente y brindar una retroalimentación (García, 2014). Un elemento que destacar de la entrevista es que a través de ella es posible generar un diálogo entre el evaluador (director) y el evaluado (docente) (INEE, 2014).

Otra estrategia, son los cuestionarios de opinión de los alumnos, donde se concibe al alumnado como informantes clave, ya que experimentan de manera cotidiana el día a día de la labor docente (Martínez-Rizo, 2016). Se proponen conseguir información sobre los temas

abordados en clase, las diversas estrategias de enseñanza empleadas y la calidad de retroalimentación que brinda el docente a los alumnos (Martínez-Rizo, 2016).

Las pruebas estandarizadas permiten medir el conocimiento disciplinar y pedagógico del docente, tanto general como específico de alguna asignatura o área curricular (García, 2014; INEE, 2014; Martínez-Rizo, 2016; Murillo, 2007). Sin embargo, el uso de esta estrategia ha recibido varias críticas. Por ejemplo, Martínez-Rizo (2016) indicó que este tipo de pruebas sólo se limitan a medir niveles cognitivos; por otra parte, García (2014) enfatizó que evaluar el desempeño docente con base en los resultados de una prueba simplifica y reduce la complejidad de su labor, además que la retroalimentación a partir de éstas suele ser pobre.

Una estrategia más para obtener evidencias consiste en interpretar los puntajes obtenidos por alumnos en pruebas estandarizadas como indicador de calidad del desempeño docente (Martínez-Rizo, 2016). Para ello, se aplican modelos de valor agregado (MVA) que “intentan capturar la contribución específica de un profesor al aprendizaje de sus alumnos usando al menos dos mediciones de desempeño de los mismos alumnos” (Taut et al., 2012, p. 4). No obstante, Flotts y Abarzúa (2011) plantearon que existen factores que influyen en la utilidad de los MVA, tales como: la movilidad del docente y del alumno, las prácticas de selección y las desigualdades socioeconómicas de las escuelas. Por otro lado, Martínez (2011) destacó el posible riesgo de incurrir en un “reduccionismo excesivo en cuanto a objetivos y prácticas docentes, hasta la inflación de puntajes como resultados de una enseñanza orientada a las pruebas” (p. 220).

El portafolio de evidencias integra un conjunto de documentos y materiales que permiten valorar la calidad del desempeño docente (INEE, 2014). De este modo, se puede “recoger muestras directas o evidencias concretas del quehacer de cada docente, posibilitando que éste dé cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en el aula” (Flotts y Abarzúa,

2011, p. 50). Es posible incluir diversos tipos de documentos y materiales, por ejemplo: planeaciones de clase, productos realizados por los alumnos, evaluaciones sobre el aprendizaje del alumno y materiales didácticos (Murillo, 2007; Santiago et al., 2014). A partir del análisis y valoración de los documentos y materiales integrados en el portafolio se espera que el docente reflexione sobre su práctica, por lo tanto, esta estrategia es útil cuando la evaluación se orienta al desarrollo profesional (Martínez-Rizo, 2016; Murillo, 2007; Santiago et al., 2014).

En cuanto la observación, se distinguen dos formas de llevarla a cabo. Por un lado, la observación *in situ* o directa; y por otro de manera indirecta a través de grabaciones (Martínez, 2013). Como estrategia de evaluación docente, la observación de aula se realiza en conjunto con un protocolo o rúbrica que permite registrar y valorar de manera sistemática la práctica del docente (García, 2014; Dobbelaer, 2019). Tanto la observación *in situ* como indirecta permiten valorar la interacción docente-alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su vez, acceder de manera directa a los aspectos clave de dicho proceso (García, 2014; Martínez, 2013). Es por esto que, tanto en la literatura como para los organismos internacionales, se concibe como una estrategia esencial para la evaluación del desempeño docente (Bell et al., 2018; Bruns et al., 2016; Dobbelaer, 2019; García, 2014; Martínez, 2013; OCDE, 2011).

En suma, es de crucial importancia para los sistemas de evaluación docente hacer uso de diversas estrategias para obtener evidencias válidas y confiables del desempeño docente, y atender a la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza. Respecto a la elección de alguna estrategia en particular, habrá que considerar el argumento de Martínez-Rizo (2016):

Cada acercamiento tiene puntos fuertes y débiles; ninguno es superior o inferior a otros en forma absoluta, sino que la calidad de la información que proporciona cada

uno depende del aspecto a estudiar y del propósito del estudio, de la calidad del instrumento y de la forma en que aplique y se analicen sus resultados. (p. 72)

Referentes para la evaluación docente

Un aspecto necesario al diseñar e implementar una evaluación válida y confiable de la práctica docente consiste en definir lo que se pretende evaluar. Así, el referente para la evaluación constituye una conceptualización sobre qué se considera como enseñanza de calidad, a través de dimensiones y elementos de la labor docente que contribuyen en el aprendizaje de los alumnos (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018; Praetorius y Charalambous, 2018). Como se ha mencionado anteriormente, la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza hace de la construcción de dicho referente uno de los grandes desafíos en el campo de la evaluación docente (Bell et al., 2018; Dwyer, 1995; Martínez-Rizo, 2016; Martínez, 2013).

Conceptualización del referente.

La construcción de un referente para la evaluación requiere de partir de un enfoque o aproximación para delimitar y describir qué dimensiones y elementos constituyen una enseñanza de calidad. A partir de una revisión de varios referentes, Praetorius y Charalambous (2018) distinguen dos aproximaciones frecuentes en la elaboración de un referente para la evaluación: ascendente (*bottom-up*) y descendente (*top-down*). Por un lado, desde una aproximación ascendente el proceso involucra la observación y análisis de la práctica de docentes identificados como expertos para definir las dimensiones y elementos (Martínez et al., 2016; Praetorius y Charalambous, 2018). Por otro lado, en una aproximación descendente el proceso de desarrollo parte de una revisión exhaustiva de la literatura para identificar dichos elementos y se hace uso del juicio de expertos para aportar evidencias de validez (Martínez et al., 2016; Praetorius y Charalambous, 2018).

Asimismo, al diseñar y elaborar un referente para la evaluación es necesario considerar diversos aspectos que influyen en su calidad (ver figura 2). A continuación, se describen dichos aspectos.

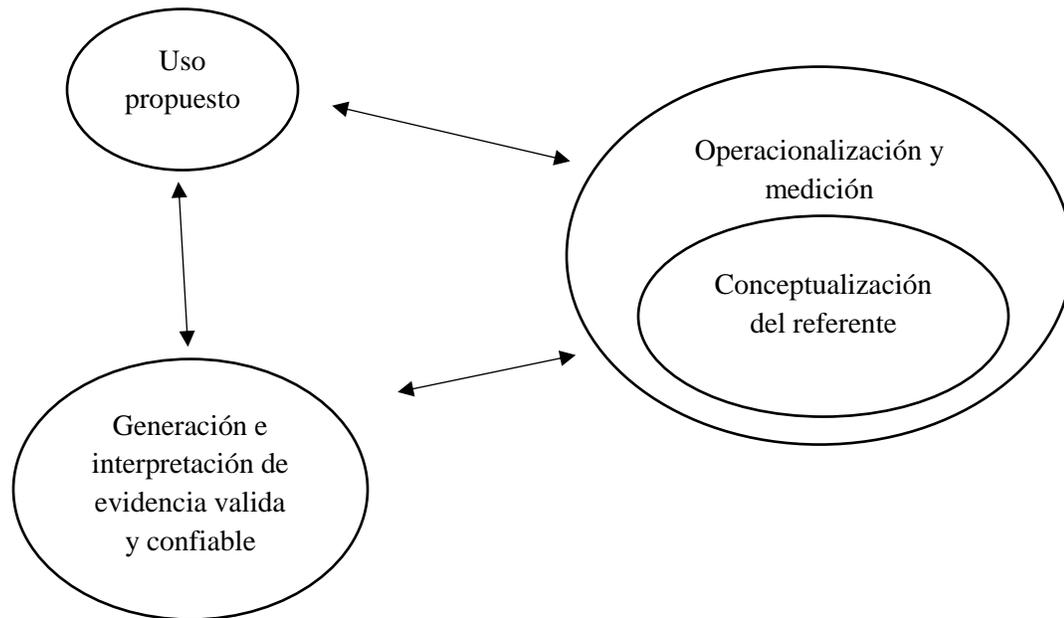


Figura 2. Aspectos a considerar en el desarrollo y uso de un referente. Adaptado de Praetorius, A. y Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, (50), 535-553.

En un primer momento, es necesario definir el uso que se le dará al referente. En otras palabras, determinar el propósito por el cual se elaborará; ya sea para identificar cuáles son las mejores prácticas docentes que inciden en el aprendizaje del alumno, o bien, evaluar la calidad de la enseñanza (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Praetorius y Charalambous, 2018; Stronge, 2018). También, se requiere identificar y emplear los medios más adecuados para obtener y aportar evidencias de validez del referente; aspecto que se considera fundamental para ser utilizado con fines de evaluar la calidad de la enseñanza y explorar el grado en que dicha calidad contribuye al aprendizaje y logro académico de los estudiantes (Dobbelaer, 2019; Praetorius y Charalambous, 2018). En cuanto a la operacionalización, refiere al proceso por el cual se traduce la

conceptualización de la enseñanza en unidades susceptibles a una medición; es decir, el proceso para elaborar indicadores que permitan medir de manera empírica e informen sobre el logro o nivel de desempeño (Jornet et al., 2011; Praetorius y Charalambous, 2018). De modo que este aspecto guarda una relación estrecha con la elección de la estrategia para obtener dicha información.

Con base en lo anterior, instaurar un referente permite orientar el proceso de evaluación y describir una caracterización de una enseñanza de calidad, o bien, una buena práctica docente (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018; Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016; Flotts y Abarzúa, 2011; Luna et al., 2019; Praetorius y Charalambous, 2018; Taut y Rakoczy, 2016). Si bien, en la literatura es posible encontrar diversas aproximaciones para conceptualizar la enseñanza (Gitomer, 2018), en la tabla 6 se muestran dos derivadas del trabajo colegiado y que aportan suficientes evidencias de validez.

Tabla 6.

Propuestas de dimensiones y elementos que conforman una enseñanza de calidad

Autor	Dimensiones	Elementos
Bell et al. (2018)	Clima en el aula seguro y estimulante	La calidad de comunicación docente-alumno, así como la creación de un clima en el cual el aprendizaje es promovido.
	Manejo de aula	Aspectos relacionados con el manejo de conducta y tiempo.
	Involucramiento y motivación del alumno	Estrategias para involucrar de manera activa a los alumnos en las actividades, así como generar un interés por ellas.
	Explicación del contenido escolar	Aspectos que señalen la capacidad del docente para explicar de manera clara el contenido.
	Calidad de la representación del contenido escolar	Aspectos orientados a valorar la precisión, exactitud de las múltiples representaciones del contenido.
	Activación cognitiva	Estrategias para fomentar el pensamiento analítico y crítico (e. g. preguntas y discusiones).
	Evaluación del aprendizaje	Comunicación de los criterios a evaluar; diseño de estrategias de evaluación; retroalimentación al alumno.
	Enseñanza diferenciada	Adaptación y flexibilidad de la explicación del contenido, evaluaciones, y duración de la actividad en función de las características de los alumnos.
Estrategias para la enseñanza y auto-regulación del estudiante	Estrategias didácticas como el modelamiento, de enseñanza para el aprendizaje; estrategias para el desarrollo de habilidad metacognitivas.	
Autor	Dimensiones	Elementos
Stronge (2018)	Conocimiento profesional	Conocimiento del currículo, contenido de la asignatura, necesidades de desarrollo de los alumnos.
	Planificación de la enseñanza	Planeación y diseño de actividades que contemplan los siguientes aspectos: las características de los alumnos y del contexto en que ejerce, y los objetivos del currículo.
	Entrega de instrucción	Empleo de diversas estrategias de enseñanza; enseñanza diferenciada; promoción de pensamiento analítico y crítico; apoyo para el involucramiento del alumno en las actividades.
	Evaluación	Diseño de evaluaciones; uso de los resultados; promoción de la auto-evaluación del alumno; retroalimentación.
	Ambiente de aprendizaje	Manejo del aula; aspectos organizacionales; clima positivo y seguro.
	Profesionalismo	Interacción con los alumnos; valores de respeto y justicia; práctica reflexiva; colaboración y comunicación; actitud hacia la enseñanza; motivación para aprender.

Nota: Elaboración propia con información de Bell et al. (2018). *Qualities of classroom observation systems*. School Effectiveness and School Improvement, 30, (3-29); y Stronge (2018). *Qualities of Effective Teachers (3rd edition)*. ASCD.

Carácter genérico y específico de los referentes.

En el ámbito de la evaluación docente se distinguen dos tipos de referente: de carácter genérico y de carácter específico. Esto se debe al nivel de abstracción o de alcance del referente; es decir, si el énfasis está en dimensiones y elementos transversales de la enseñanza, o bien en aspectos particulares en relación con un contenido escolar (Bell et al., 2018; Dwyer, 1995; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018; Praetorius y Charalambous, 2018).

En ese sentido, los referentes de carácter genérico integran dimensiones y elementos comunes para la enseñanza y permite realizar evaluaciones de la labor docente de manera global sin distinguir entre asignatura o grado educativo (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019). No obstante, se ha argumentado que, al no señalar aspectos para la enseñanza de un contenido escolar en particular, estos resultan limitados para evaluar los saberes y habilidades disciplinarios (Dwyer, 1995; Meckes, 2013; Ingvarson, 2013). En cambio, en los referentes de carácter específico se plantean y describen de manera más explícita aspectos para la enseñanza de un contenido escolar en concreto, reconociendo así las dimensiones y elementos particulares de la práctica docente en determinadas áreas de conocimiento y grados educativos (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018; Praetorius y Charalambous, 2018; Dwyer, 1995; Meckes, 2013; Ingvarson, 2013).

En definitiva, dada la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza se complica el proceso de determinar qué dimensiones y elementos considerar en su conceptualización, ya sea en términos genéricos o específicos. Aunado a ello, se reconoce el riesgo de caer en una concepción fragmentada de la enseñanza (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018; Dwyer, 1995). De modo que un nivel de abstracción demasiado amplio conduciría a dimensiones y elementos bastantes vagos; por otro lado, un nivel de abstracción muy estrecho es poco probable que represente por completo los aspectos de una enseñanza (Dwyer, 1995). Por lo tanto, la elección entre un referente genérico y

uno específico dependerá, en primera instancia, del uso propuesto del referente de evaluación a desarrollar.

Modalidades de los referentes para la evaluación.

Los referentes de evaluación se representan a través de las siguientes modalidades: marcos para la buena enseñanza, estándares de desempeño y competencias docentes (Luna et al., 2019). A continuación, se describen cada una de ellas y se presentan algunos ejemplos de cada modalidad, según sea el caso.

Marcos para la buena enseñanza.

Los marcos para la buena enseñanza describen de manera clara los atributos o cualidades para un buen desempeño docente (Danielson, 2013; Martínez-Rizo, 2016; Martínez et al, 2016). En concreto, Vaillant (2004) planteó que dicho marcos:

Intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. (p. 27)

De modo que los marcos para la buena enseñanza son de carácter genérico, que intentan capturar elementos clave y comunes de, y para, la enseñanza que inciden en logro del aprendizaje de los estudiantes (Ingvarson, 2013; Martínez et al. 2016; Meckes, 2013; Vaillant, 2004).

Uno de los más utilizados e influyentes es el Marco para la Enseñanza (*Framework for Teaching*) desarrollado por Charlotte Danielson (Meckes, 2013, Martínez et al., 2016). Tal marco

describe los aspectos de la práctica docente, identificados a través de investigaciones que contribuyen a la mejora del aprendizaje de los alumnos (Danielson, 2013). Éste tiene un esquema que se compone por dominios, componentes, elementos e indicadores (ver tabla 7). Su contenido se organiza de la siguiente manera: i) Planeación y preparación, que incluye seis componentes, 23 elementos y 36 indicadores; ii) Ambiente de aula, con cinco componentes, 14 elementos y 27 indicadores; iii) Enseñanza, que comprende cinco componentes, 18 elementos y 22 indicadores; y iv) Responsabilidades profesionales, integrado por cinco componentes, 20 elementos y 22 indicadores (Danielson, 2013).

Tabla 7.

Esquema general del Marco para la Enseñanza de Danielson (2013)

Dominio	Componente	Elementos	Indicadores
Planeación y preparación	Seis componentes. e. g. Demuestra conocimiento pedagógico y del contenido.	23 elementos. e. g. Conocimiento del contenido y la estructura de la disciplina.	36 indicadores. e. g. Lecciones y planes de unidad que reflejan conceptos importantes en la disciplina.
Ambiente de aula	Cinco componentes. e. g. Crea un ambiente de respeto y rapport.	14 elementos. e. g. Las interacciones del docente con los alumnos, incluyendo palabras y acciones.	26 indicadores. e. g. Conversación respetuosa y escucha activa.
Enseñanza	Cinco componentes. e. g. Comunicación con los estudiantes.	18 elementos. e. g. Expectativas para el aprendizaje.	22 indicadores. e. g. Claridad del propósito de la lección.
Responsabilidades profesionales	Seis componentes. e. g. Reflexión sobre la enseñanza.	20 elementos. e. g. Precisión.	20 indicadores. e. g. Reflexiones precisas sobre una lección.

Nota: Elaboración propia con información de Danielson (2013). *Framework for Teaching*. The Danielson Group.

Otro ejemplo es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), utilizado en el sistema de evaluación docente en Chile. Si bien el MBE toma como referencia el Marco para la Enseñanza, su elaboración, validación y difusión se realizó mediante el diálogo entre los actores responsables

del desarrollo del sistema de evaluación (el Ministerio de Educación de Chile, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades) sobre qué es necesario saber y saber hacer para la labor docente (Bonifaz, 2011; Flotts y Abarzúa, 2011). En otras palabras, el MBE representa una adecuación al contexto chileno del Marco para la Enseñanza (Bonifaz, 2011; Flotts y Abarzúa, 2011; Taut y Sun, 2014). En cuanto a su contenido, el MBE¹ está integrado por los siguientes dominios: i) Preparación de la enseñanza; ii) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; iii) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y iv) Responsabilidades profesionales; que en su conjunto cuentan con 20 criterios, mismo que comprenden 70 indicadores (Mineduc, 2008) (ver tabla 8).

Tabla 8.

Esquema general del Marco para la Buena Enseñanza de Chile

Dominio	Criterios	Descripciones
Preparación de la Enseñanza	Cinco criterios. e. g. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.	21 descriptores. e. g. Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Cuatro criterios. e. g. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	15 descriptores. e. g. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Seis criterios. e. g. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.	20 descriptores. e. g. Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.
Responsabilidades profesionales	Cinco criterios. e. g. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.	14 descriptores. e. g. Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.

Nota: Elaboración propia con información de Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.*

¹ Desde el 2016, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha trabajado en una actualización del MBE. Si bien hay una versión publicada en 2018, dicha versión aún no es oficial. Por lo tanto, se decidió trabajar con el marco publicado en 2003, versión actualmente vigente.

Otro ejemplo, es el Marco de Buen Desempeño Docente (BDE) empleado por el sistema de evaluación docente en Perú. Al igual que el marco chileno, el BDE es resultado del trabajo colegiado entre la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente y el Consejo Nacional de Educación; y constituye una guía para mejorar el ejercicio profesional docente (Ministerio de Educación de Perú [Minedu], s. f). Su contenido se encuentra organizado por los siguientes dominios: i) Preparación para el aprendizaje de los estudiantes; ii) Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; iii) Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; y iv) Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente; en su conjunto cuenta con 13 competencias y 40 desempeños (Minedu, s. f) (ver tabla 9).

Tabla 9.

Esquema general del Marco para el Buen Desempeño Docente de Perú

Dominio	Competencias	Desempeño
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Dos competencias. e. g. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	10 desempeños. e. g. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Tres competencias. e. g. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	19 desempeños. e. g. Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.

Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Seis competencias. e. g. Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Seis desempeños. e. g. Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Dos competencias. e. g. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Cinco desempeños. e. g. Reflexiona en comunidades profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Nota: Elaboración propia con información de Minedu (s. f). *Marco de Buen Desempeño Docente.*

Si bien los marcos antes mencionados indican y describen elementos comunes de la labor docente (carácter genérico), existe un creciente interés por construir referentes orientados a la enseñanza particular (carácter específico) de algún contenido escolar (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Praetorius y Charalambous, 2018). Por ejemplo, los elementos necesarios para la enseñanza del lenguaje. En ese sentido, a continuación, se presentan los referentes para la evaluación de la enseñanza del lenguaje considerados en cinco sistemas de observación que fueron revisados por Dobbelaer (2019), analizados con base en las nueve dimensiones identificadas por Bell et al. (2018) como indicadores de una enseñanza de calidad (ver tabla 10).

Tabla 10.

Dimensiones consideradas en sistemas de observación para evaluar la enseñanza del lenguaje

Sistema de observación	Dimensiones
Classroom Atmosphere Instruction Management Student Engagement Instrument (AIMS Instrument)	Clima en aula seguro y estimulante; Manejo del aula; Involucramiento y motivación del alumno; Evaluación del aprendizaje.
Diagnostic Classroom Observation (DCO)	Clima en aula seguro y estimulante; Manejo del aula; Involucramiento y motivación del alumno; Explicación del contenido escolar; Calidad de la representación del contenido escolar; Activación cognitiva; Evaluación del aprendizaje.
Dialogic Inquiry Tool (DIT)	Activación cognitiva.
Developing Language and Literacy Teaching rubrics (DLLT)	Clima en aula seguro y estimulante; Involucramiento y motivación del alumno; Explicación del contenido escolar; Calidad de la representación del contenido escolar; Activación cognitiva; Evaluación del aprendizaje.
The extent of working with the Interactive Differentiated Direct Instruction Model (IGDI-model)	Involucramiento y motivación del alumno; Explicación del contenido escolar; Activación cognitiva; Evaluación del aprendizaje; Enseñanza diferenciada; Estrategias para la enseñanza y auto-regulación del estudiante.

Nota: Adaptado de Dobbelaer (2019). *The quality and qualities of classroom observation systems.*

A manera de ejemplo, se describe el referente para la evaluación del DLLT. Dicho instrumento fue elaborado con el propósito de evaluar las estrategias de enseñanza para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en alumnos de segundo año de primaria. Hough et al. (2013) define como elementos a evaluar aquellas actividades que se relacionan con prácticas que realizan los buenos docentes. En la tabla 11 se muestran dichas actividades, además de sus dos áreas holísticas.

Tabla 11.

Contenido del referente para la evaluación del DLLT

Actividades	Descripción
Lectura guiada	El docente provee instrucción a un grupo pequeño y homogéneo de estudiantes.
Taller de escritura	Los estudiantes escriben de manera independiente, sobre temas de su elección y son consultados con el docente.
Estudio de la palabra	Lecciones en las cuales el docente provee lecciones cortas y explícitas a toda la clase sobre temas tales como pronunciación, deletreo o vocabulario.
Lectura en voz alta interactiva	Lecciones en las cuales el docente lee un libro en voz alta a toda la clase, modela la lectura fluida e involucra a los estudiantes en la discusión de puntos clave del libro.
Lectura compartida	Toda la clase o un grupo pequeño lee un texto largo en voz alta con el apoyo del docente.
Escritura interactiva	Toda la clase o un pequeño grupo escriben un solo texto largo con el apoyo del docente.
Áreas holísticas	
Aspectos generales de la enseñanza	Refiere a aspectos como: materiales y organización del aula, compromiso del estudiante, la calidad de las interacciones docente-estudiante y el sentido de comunidad entre los estudiantes.
Enseñanza para las estrategias	Alude a la capacidad del docente para integrar las experiencias del aprendizaje de los estudiantes a través de varios componentes de la enseñanza.

Nota: Elaboración propia con información de Hough et al. (2013). Assessing teacher practice and development: the case of comprehensive literacy instruction. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(49), 452-485.

Estándares de desempeño.

Los estándares son declaraciones que definen aquello que se debe saber y ser capaz de hacer (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013). En el campo educativo, los estándares para la docencia:

Buscan articular valores docentes centrales que los profesores deberían manifestar en su práctica (...), son afirmaciones acerca de lo que se valora (...). Describirían lo que necesitan saber y hacer los profesores para poner en práctica estos valores (...) también la forma en la que se evaluará el logro de este conocimiento y lo que cuenta para cumplir con él. (Ingvarson, 2013, p.28)

En la literatura se distingue el proceso entre describir y fijar estándares (Ingvarson, 2013). Por un lado, Ingvarson (2013) planteó que el proceso de describir consiste en “un intento de articular el conocimiento profesional y las habilidades que se evalúan (...), trabajar hacia un consenso acerca de lo que un profesor (...) debe saber y debe poder hacer para promover el aprendizaje de calidad” (p.29). Así, de acuerdo con Ingvarson (2013), el proceso de describir conlleva a establecer estándares de contenido. Es decir, descripciones explícitas sobre qué significan los estándares en términos de conocimientos y habilidades docentes (Meckes, 2013). Mismas que deben partir con base en evidencias empíricas sobre prácticas eficaces, considerando la gran variedad de estilos pedagógicos y de contextos con el fin de aportar evidencias de validez (Meckes, 2013).

Por otro lado, el fijar estándares alude al “proceso de acordar qué habilidades y conocimientos se deben demostrar para alcanzar un nivel que se considere adecuado: es decir, fijar los *estándares de desempeño*” (Ingvarson, 2013, p.29). De acuerdo con Meckes (2013), dichos estándares determinan en qué punto o nivel de desempeño, en relación con los estándares de contenido, se considera que se logra cumplir con el estándar, o bien, que se considera como aceptable.

Los estándares para la docencia constituyen “un puente entre la investigación y la práctica en tanto representan una forma de traducir la investigación en expectativas para la práctica docente” (Ingvarson, 2013, p.30). Cuyo objetivo final es el de mejorar la calidad de la enseñanza, y por lo tanto las oportunidades de aprendizaje con las que cuentan los alumnos (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013). Algunas características con las que debe contar un estándar son las señaladas por Ingvarson (2013):

Indica una porción grande, significativa e importante del trabajo de un profesor (...) constituye un ejemplo de las complejas metas educacionales que se intenta lograr (...) el estándar aparece libre de contexto (...) el estándar no es prescriptivo respecto de las estrategias de docencia (...) no estandariza la práctica. (p. 59)

Un ejemplo de ello son los propuestos en InTASC. En primera instancia estos estándares establecen lo que el docente debe de cumplir para el logro educativo de los alumnos (Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2013). Además, pretenden proporcionar una base común que señale los principios y fundamentos para la enseñanza compartidos por todos los docentes (CCSSO, 2013). Lo estándares se agrupan en cuatro categorías: i) Aprendiz y aprendizaje; ii) Conocimiento del contenido; iii) Práctica instruccional; iv) Responsabilidad profesional (ver tabla 12); A su vez, dentro de cada categoría se indica el estándar en conjunto con los siguientes apartados: Desempeño, que señala el cómo actuar durante la práctica; Conocimiento esencial, que indica el conocimiento necesario para una práctica eficaz; y por último, Disposiciones críticas, que aluden a los compromisos del docente (CCSSO, 2013) (ver tabla 13).

Tabla 12.

Esquema general de los estándares en InTASC

Aprendiz y aprendizaje	Conocimiento del contenido
<ul style="list-style-type: none"> • Estándar #1: Desarrollo del aprendiz • Estándar #2: Diferencias del aprendizaje • Estándar #3: Ambientes de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar #4: Conocimiento del contenido • Estándar #5: Aplicación del contenido
Práctica instruccional	Responsabilidades profesionales
<ul style="list-style-type: none"> • Estándar #6: Evaluación • Estándar #7: Planeación de la enseñanza • Estándar #8: Estrategias de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándar #9: Aprendizaje profesional y práctica ética • Estándar #10: Liderazgo y colaboración

Nota: Elaboración propia con información de CCSSO (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression of Teacher 1.0: A Resource for ongoing teacher development.*

Tabla 13.

Apartados que acompañan al estándar en InTASC. Ejemplo del estándar #1

Aprendiz y aprendizaje	
Estándar #1: Desarrollo del aprendiz	
El docente entiende cómo los aprendices crecen y se desarrollan, reconociendo que los patrones de aprendizaje y desarrollo varían de manera individual dentro y a través de las áreas cognitiva, lingüística, social, emocional y física, diseña e implementa experiencias de aprendizaje retadoras y apropiadas al desarrollo.	
Desempeños	Conocimiento esencial
Ejemplo:	Ejemplo:
1(a) El docente evalúa de manera regular el desempeño individual y grupal para diseñar y modificar la instrucción para incidir en cada área de desarrollo (cognitiva, lingüística, social, emocional y física) de los aprendices y propiciar el siguiente nivel de desarrollo.	1(d) El docente entiende cómo ocurre el aprendizaje –cómo los aprendices construyen el conocimiento, adquieren habilidades y desarrollan procesos de pensamiento disciplinado- y conoce cómo utilizar estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje del aprendiz.
	Disposiciones críticas
	Ejemplo:
	1(h) El docente respeta las diferentes necesidades y fortalezas de los aprendices, y está comprometido a usar esta información para impulsar el desarrollo del aprendiz.

Nota: elaboración propia con información de CCSSO (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression of Teacher 1.0: A Resource for ongoing teacher development.*

Estos estándares describen y precisan los saberes y habilidades comunes para la labor docente (carácter genérico). El próximo ejemplo presenta estándares particulares para una disciplina y nivel escolar, es decir, son de carácter específico. Dichos estándares son los desarrollados por la Junta Nacional para Estándares Profesionales para la Docencia (NBPTS, por sus siglas en inglés) y son resultado de revisiones por parte de un comité de miembros distintivos del área de conocimiento, por lo tanto, cada estándar representa un consenso profesional sobre qué aspectos distinguen una buena práctica (NBPTS, 2012). Con base en lo anterior, la NBPTS (2012) postula los siguientes enunciados que indican lo que se considera un buen docente:

1. Los docentes están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
2. Los docentes conocen los temas que enseñan y como enseñar esos temas a los estudiantes.

3. Los docentes son responsables de manejar y monitorear el aprendizaje del estudiante.
4. Los docentes piensan sistemáticamente acerca de su práctica y aprenden de la experiencia.
5. Los docentes son miembros de comunidades de aprendizaje. (p. 4)

Estos enunciados se articulan con los siguientes estándares para la enseñanza del lenguaje propuestos por la NBPTS (2012):

- Estándar I: Conocimiento de los alumnos
- Estándar II: Equidad, justicia y diversidad
- Estándar III: Ambiente para el aprendizaje
- Estándar IV: Enseñanza
- Estándar V: Evaluación
- Estándar VI: Lectura
- Estándar VII: Escritura
- Estándar VIII: Escucha y habla
- Estándar IX: Literacidad visual
- Estándar X: Literacidad a través del currículo
- Estándar XI: El docente como aprendiz y practicante de la reflexión
- Estándar XII: Colaboración con las familias y comunidades
- Estándar XIII: Responsabilidad profesional

Cada uno de ellos se presenta en conjunto con dos apartados (ver tabla 14). Por una parte, la declaración del estándar describe un aspecto relevante de la práctica docente; por otra parte, el apartado de elaboración indica aquello que el docente debe saber y saber hacer para cumplir con el estándar (NBPTS, 2012).

Tabla 14.

Formato de presentación de los estándares de la NBPTS. Ejemplo de estándar I

Apartado	Estándar I: Conocimiento de los alumnos
Declaración del estándar	Logrando la literacidad en la infancia temprana y media: los docentes dibujan en sus relaciones con los estudiantes, así como su conocimiento de literacidad y desarrollo infantil para asegurar el conocimiento de sus alumnos como aprendices intelectuales, sociales, emocionales, culturales y de lengua.
Elaboración	Los docentes están comprometidos a conocer cada estudiante como un aprendiz individual. Los docentes tienen un profundo entendimiento de las investigaciones y teorías actuales sobre aprendizaje y desarrollo infantil, y poseen un profundo y rico acervo de estrategias de enseñanza y conocimiento del contenido (...).

Nota: Elaboración propia con información de NTBS (2012). *Literacy: Reading-Language Arts Standards.*

Competencias docentes.

De manera generalizada, se entiende que las competencias aluden al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son aplicados de manera autónoma y flexible por el docente con el fin de incidir en el logro educativo de los alumnos (Bunk, 1994; Camperos, 2008; Cano, 2005; Jornet et al., 2011; Pavié, 2011; Tobón, 2006; Villa y Poblete, 2011). Por lo tanto, sólo es posible identificar si se cuenta o no con la competencia durante la práctica. Es decir, en el momento en que se aplican dichos elementos para dar solución a un problema, que en el campo educativo se traduce en cómo enseñar (Cano, 2005; Tobón, 2006; 2013). En cuanto a su elaboración, es necesario que tanto sus definiciones como el desarrollo de indicadores se realicen con base en el trabajo colegiado; es decir, se requiere de un consenso entre académicos y expertos (Camperos, 2008, Jornet et al., 2011).

Respecto a sus principales características, Cano (2005) describió seis rasgos que considera centrales en las competencias, y que a continuación se describen de manera breve:

1. **Carácter teórico-práctico:** refiere que los conocimientos requeridos solo toman sentido al realizar alguna acción en un contexto determinado, ya que es en ese momento en el que se movilizan dicho conjunto de recursos.
2. **Carácter aplicativo:** alude a una transferencia de la competencia hacia distintas situaciones de la práctica profesional.
3. **Carácter contextualizado:** indica que la competencia es adaptable y transferible; es decir, puede llevarse a cabo en diversos contextos.
4. **Carácter reconstructivo:** refiere que las competencias se crean y recrean de manera continua en la práctica profesional.
5. **Carácter combinatorio:** indica que el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes deben de complementarse y combinarse entre ellos para determinar que se cuenta con la competencia.
6. **Carácter interactivo:** apunta a que su adquisición y desarrollo se logra en interacción con otros y con el contexto.

Un ejemplo de esto, son las competencias docentes planteadas y descritas por Scriven (1998). Dichas competencias fueron resultado de trabajo colaborativo entre el propio autor y diferentes actores educativos (e. g. docentes, alumnos, directores) internacionales (Scriven, 1998). Asimismo, se señala que queda a disposición de las autoridades determinar cuáles evaluar considerando las necesidades de la propia institución (Scriven, 1998). Las competencias docentes se encuentran agrupadas, de acuerdo con Scriven (1998), en función de las siguientes áreas donde se quiere que el docente demuestre un dominio mínimo para ejercer su labor: i) Conocimiento de la asignatura; ii) Competencia instruccional; iii) Competencia para la evaluación; iv) Profesionalismo; y v) Otros deberes para la escuela y comunidad (ver tabla 15).

Tabla 15.

Esquema general de las competencias docentes propuestas por Scriven (1998)

Áreas	Elementos que integra
Conocimiento de la asignatura	Dominio de los contenidos escolares tanto específicos como transversales del currículo.
Competencia instruccional	Comprende las competencias para la comunicación, gestión del comportamiento del alumnado y del tiempo; competencia para la planeación y uso de materiales.
Competencia para la evaluación	Incluye el conocimiento sobre para qué evaluar el aprendizaje, el diseño y aplicación de diversas estrategias para evaluar; así como competencias relacionadas con la comunicación de los resultados (e. g. elaboración de reportes de resultados).
Profesionalización	Aborda el desempeño ético de docente, competencias vinculadas con el desarrollo profesional, conocimiento sobre las leyes y políticas que enmarcan su labor, así como conocer las condiciones de la escuela y del contexto.
Otros deberes para la escuela y la comunidad	Engloba aspectos como atender reuniones, servicio en eventos escolares, participación en actividades recreativas, etc.

Nota: Elaboración propia con información de Scriven (1994). Duties of teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 151-184.

Otro ejemplo es el marco de competencias empleado en el sistema de evaluación docente en Colombia. En este caso se destaca el acomodo de las competencias, ya que éstas se clasifican en funcionales y comportamentales, y en conjunto es posible determinar el grado en que el docente cumple con sus labores y responsabilidades (Ministerio de Educación de Colombia [Mineducación], 2018) (ver tabla 16).

Tabla 16.

Clasificación de competencias del sistema de evaluación docente en Colombia

Competencias			
Funcionales			Comportamentales
Académicas	Administrativas	Comunitaria	• Liderazgo
• Dominio curricular	• Uso de recursos	• Comunicación institucional	• Relaciones interpersonales y comunicación
• Planeación y organización académica	• Seguimiento de procesos	• Interacción con la comunidad y el entorno	• Trabajo en equipo
• Pedagógica y didáctica			• Negociación y mediación
• Evaluación del aprendizaje			• Compromiso social e institucional
			• Iniciativa
			• Orientación al logro

Nota: Elaboración propia con información de Mineducación (2018). *Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral.*

Por una parte, las competencias funcionales responden al desempeño de la labor docente, a su vez, se clasifican en las siguientes áreas de gestión institucional: Académica, Administrativa y Comunitaria (Mineducación, 2018). Sus definiciones y características se publican en un glosario, que pone a disposición el gobierno colombiano, desglosa las competencias por área y ofrece una descripción de cada área y competencia.

Además, añade un listado de indicadores denominados Actuaciones intencionales que señalan los medios por los cuales valorar el desempeño (Mineducación, 2018). En la tabla 17 se presenta un ejemplo.

Tabla 17.

Ejemplo de la competencia Dominio curricular dentro de la categoría de competencias funcionales

Área de gestión	Competencia funcional	Actuaciones intencionales
Gestión Académica	Dominio Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra conocimientos actualizados y dominio de su disciplina y de las áreas a cargo. • Aplica conocimientos, métodos y herramientas propios de su disciplina en los procesos académicos que dirige.
Comprende el dominio de contenido de las áreas a cargo y las competencias para el desarrollo de actividades de planeación y organización académica, acordes con el Proyecto Educativo Institucional.	Capacidad para aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo, incorporando las directrices sectoriales. Involucra el conocimiento de currículo de la institución y del plan de estudios específico de cada área a cargo.	

Nota: Elaboración propia con información de Mineducación (2008). *Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral.*

Por otra parte, las competencias comportamentales aluden a las actitudes, valores y motivaciones con que los docentes cumplen su labor (Mineducación, 2018). Esta categoría está conformada por siete competencias, y al igual que el caso de las competencias funcionales, sus definiciones y actuaciones intencionales se describen en el glosario (Mineducación, 2008). En la tabla 18 se presenta el ejemplo para el caso de la competencia Liderazgo.

Tabla 18.

Ejemplo de la competencia Liderazgo dentro de la categoría competencias compartamentales

Competencia comportamental	Descripción	Actuaciones intencionales
Liderazgo	Capacidad para motivar e involucrar a los miembros de la comunidad educativa con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Transmite con sus acciones a la comunidad educativa la visión, la misión, los objetivos y los valores institucionales. • Influye positivamente en el comportamiento de los demás y logra que se comprometan con el logro de metas comunes.

Nota: Elaboración propia con información de Mineducación (2008). *Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral.*

Un último ejemplo, es el modelo por competencias empleado en el sistema de evaluación docente en Singapur, el Enhanced Performance Management System (EPMS por sus siglas en inglés). En donde, el sistema educativo es reconocido a nivel internacional por el alto nivel de logro en el aprendizaje de los alumnos (Martínez et al., 2016; Sclafani y Lim, 2008; Steiner, 2010). El desarrollo de las competencias del EPMS estuvo a cargo de un grupo de investigadores y personal de recursos humanos quienes, a través de entrevistas con docentes, obtuvieron información sobre en qué y cómo difieren los docentes de alto desempeño respecto a aquellos con bajo desempeño (Steiner, 2010). A partir de los resultados, el grupo de trabajo estableció un conjunto de competencias que requiere el docente para mejorar su desempeño y lograr los objetivos educativos (Sclafani y Lim, 2008; Steiner, 2010).

El modelo por competencias de Singapur permite obtener un mejor desempeño en áreas que el ministerio de educación estable como fundamentales para una enseñanza eficaz (Steiner, 2010). Además, se destaca por incluir aspectos de la enseñanza que son poco considerados en otros referentes que enfatizan en aspectos técnicos y procedimentales del proceso enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2013; Martínez et al., 2016). Por ejemplo, comprender el contexto de la escuela y de la cultura, reconocer las motivaciones de los alumnos y aplicar dicho conocimiento para el logro educativo son aspectos que definen la competencia *Ganando corazones y mentes* (Sclafani y Lim, 2008). Este modelo plantea una sola competencia principal de la cual se derivan cuatro sub-competencias comunes integradas por nueve competencias clave (Sclafani y Lim, 2008; Steiner, 2010) (ver tabla 19).

Tabla 19.

Esquema general del EPMS de Singapur

Competencia principal	Competencias comunes	Competencias clave
	Cultivar el conocimiento	Dominio de la asignatura Pensamiento analítico Iniciativa Enseñando de manera creativa
Educar el niño de manera integral	Ganando corazones y mentes	Comprensión del ambiente Desarrollando a otros
	Trabajando con otros	Asociarse con los padres Trabajando en equipos
	Conociéndose a uno mismo y a otros	Inteligencia emocional

Nota: Elaboración propia con información de Sclafani y Lim (2018). *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. Aspen Institute.

El contexto en México

A pesar de las complicaciones técnicas y conceptuales, los intentos y ejercicios de una evaluación docente de educación básica en México han estado articulados con diferentes políticas públicas que han tomado lugar a lo largo de la historia (Barrera y Myers, 2011; Castro et al., 2018; Cordero et al., 2013; INEE, 2017; SEP, 2010).

Antes de la instauración de los procesos de evaluación docente en el marco de la reforma de 2013, no se contaba con un referente que señalara una visión común de las dimensiones y elementos que conforman una enseñanza de calidad (Barrera y Myers, 2011; Cordero et al., 2013; SEP, 2010; OCDE, 2011). No obstante, existieron varios programas que consideraron diversos factores para la evaluación del docente (Barrera y Myers, 2011; Castro et al., 2018; Cordero et al., 2013; SEP, 2010) (ver tabla 20). En ese sentido, dichos factores sirvieron como referentes *de facto*; es decir, como definiciones implícitas sobre qué constituye una buena práctica docente (Barrera y Myers, 2011; Meckes, 2013). De modo que, de acuerdo con Barrera y Myers (2011), al establecerse

principalmente a partir de objetivos políticos, proporcionaban una concepción ambigua sobre lo que se consideraba como una práctica docente de calidad.

Además, se añade el documento denominado *Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México*. Dichos estándares, a pesar de haber representado un esfuerzo conjunto de actores educativos y empresariales, la SEP no ha llegado a concederle un carácter oficial (Barrera y Myers, 2011). En este documento, Barrera y Myers (2011) identificaron lo siguiente: a) son demasiados específicos, por lo tanto tienden a una prescripción de la práctica docente más que a una orientación; b) no incluyen elementos que son reconocidos como relevantes para una enseñanza de calidad (e. g. participación de los padres y tutores); y c) se le otorga demasiado peso al currículo y las asignaturas, lo que incide en que el docente ajuste su práctica a una pauta predefinida (e. g. libro de texto) reduciendo su autonomía.

Tabla 20.

Programas y referente de facto de la carrera docente en educación básica en México hasta 2012

Programa	Factores
Escalafón vertical	Conocimientos, aptitudes, disciplina, puntualidad y antigüedad.
Carrera magisterial	Aprovechamiento escolar (e. g. de alumnos en base de ENLACE), actividades cocurriculares, formación continua (e. g. cursos de actualización), grado académico, preparación profesional y antigüedad.
Evaluación universal	Aprovechamiento escolar, preparación profesional, desempeño docente, formación continua.
Referente	Dimensiones
Estándares de Desempeño Docente en el Aula para Educación Básica en México	Planeación; gestión del ambiente de clase; gestión curricular; gestión didáctica; y evaluación.

Nota: Adaptado de Cordero et al. (2013). *La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente*; Barrera y Myers (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*; y Castro et al. (2018). *La evaluación docente en la educación básica, una mirada al contexto internacional y nacional*.

Evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma 2013

A partir de la reforma educativa en 2013 se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD) a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). La LGSPD instauró cuatro procesos de evaluación: ingreso al servicio, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio (DOF, 2013b). Respecto a la evaluación ligada a la permanencia o evaluación del desempeño, fue un proceso novedoso en la trayectoria profesional del docente en México (Cordero y González, 2016). La evaluación del desempeño ligada a la permanencia tenía como propósito:

Asegurar que el docente y el personal con funciones de dirección y supervisión cumplen con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar que debe garantizar el derecho a la educación para todos con calidad y equidad. (INEE, 2014, p. 16)

La LGSPD establecía que el docente debía ser evaluado cada cuatro años. Asimismo, se indicaba que en el caso de obtener como resultado un desempeño insuficiente, el docente debía participar en una segunda evaluación dentro de los próximos 12 meses a partir de la emisión de los resultados. Un resultado insuficiente por segunda ocasión significaba una tercera evaluación con base en dicho criterio de temporalidad. Al obtener por tercera ocasión un resultado insatisfactorio, la ley decretaba el retiro del servicio para el docente. Como consecuencia de ello, la evaluación fue percibida como un proceso de carácter laboral más que de mejora profesional (Hidalgo, 2017; Pérez 2017; INEE 2017).

En la implementación del sistema de evaluación docente, se vieron involucradas las siguientes instituciones: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)

y las autoridades educativas locales (AEL) (INEE, 2017). En la tabla 21 se señalan las responsabilidades de cada institución durante los diferentes procesos para implementar la evaluación.

Tabla 21.

Procesos en la evaluación del desempeño docente de educación básica e instancias responsables

Proceso	Acciones	Instancias y responsabilidades
Marco de referencia	Perfiles, parámetro, e indicadores	CNSPD elaboración y ajuste en consulta con las AEL; INEE validación y aprobación.
	Aspectos, etapas, métodos e instrumentos	CNSPD elaboración; INEE validación y aprobación.
Preparación de la evaluación	Instrumentos de evaluación	CENEVAL elaboración y pilotaje; INEE validación y aprobación.
	Plataforma para el registro y las dos primeras etapas de la evaluación	ILCE desarrollo de plataforma.
	Selección y preparación de aplicadores y sedes de aplicación	AEL organización de las sedes de aplicación y de personal, en coordinación con CNSPD y CENEVAL.
	Selección y preparación de evaluadores	AEL selección; INEE preparación y certificación.
	Elaboración de rúbricas y procesos de corrección de los ítems de respuesta construida	CENEVAL preparación de rúbricas y corrección; INEE validación y aprobación.
Preparación de los evaluados	Selección	AEL con base a criterios entregados por la CNSPD.
	Información	CNSPD y las AEL.
	Registro	CNSPD da a conocer las claves de acceso para el registro en la plataforma.
	Apoyo	CNSPD entrega material de apoyo; AEL organiza actividades de orientación para el proceso.
Implementación	Informe de compromisos profesionales	CNSPD coordinación; AEL apoyo; (plataforma CNSPD)
	Expediente de evidencia fundamentada	CNSPD coordinación; AEL apoyo; (plataforma por ILCE)
	Examen de conocimientos y competencias didácticas;	CNSPD coordinación nacional; AEL organización estatal; CENEVAL controla la aplicación de instrumentos; INEE supervisión del conjunto de operaciones.
	Planeación didáctica argumentada	
Resultados	Calificación de reactivos	CENEVAL
	Cálculo de puntajes y elaboración de los reportes individuales	INEE valida calificaciones y propone criterios técnicos para comunicar resultados; SEP/CNSPD elaboración de los reportes de resultados.
	Entrega de resultados individuales y agregados	CNSPD junto con AEL; INEE supervisión.

Nota: Elaboración propia con información de INEE (2017b). *Evaluación del desempeño docente, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. Informe final.*

Durante los años 2015-2018 se establecieron dos distintos modelos que indicaban las estrategias a utilizar para obtener evidencias del desempeño docente. El primer modelo se implementó durante el ciclo 2015-2016, e involucró cuatro instrumentos: 1) el informe de cumplimiento de responsabilidades; 2) el expediente de evidencias de enseñanza; 3) el examen de conocimientos y competencias didácticas; y 4) la planeación didáctica argumentada (SEP, 2015). El segundo, correspondió al ciclo 2017-2018, redujo el número de instrumentos a tres: 1) el informe de responsabilidades profesionales; 2) el proyecto de enseñanza; y 3) el examen de conocimientos didácticos y curriculares (SEP, 2018).

Referente para la evaluación docente en México

Como se mencionó al inicio del presente apartado, no es hasta la instauración de la LGSPD que en México se establece un referente para la evaluación docente. En 2013, se publicaron una serie de documentos denominados *Perfiles, Parámetros e Indicadores* (PPI) que en su conjunto integraban lo que se nombró: *Marco General de una Educación de Calidad* (MGEC) (DOF, 2013). De acuerdo con la SEP (2018), los PPI fueron resultado de un trabajo colectivo entre la CNSPD y diversos actores educativos (e. g. docentes y directores). En este contexto, el MGEC se elaboró con el propósito de:

Servir de referente para la buena práctica profesional y permitir la definición de los aspectos principales que abarcan las funciones de Docencia (...). Asimismo, permitirán identificar las características básicas del desempeño profesional en contextos sociales y culturales diversos y establecer niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan las funciones de Docencia. (DOF, 2013, p. 5)

En otras palabras, el MGEC definió una concepción común sobre qué se entendería como una enseñanza de calidad (Luna et al., 2019). Además, sirvió como referente para elaborar los instrumentos aplicados durante el proceso de evaluación y diseñar programas de formación docente (SEP, 2018b). En cuanto a su contenido, el MGEC a través de los PPI señalaba el perfil de la función docente en todos los niveles que conforman la educación básica mediante dimensiones, parámetros e indicadores. Respecto al correspondiente para el docente de primaria, comprendía cinco dimensiones que integran 17 parámetros, que a su vez cuentan con 55 indicadores (SEP, 2018b) (ver tabla 22).

Tabla 22.

Esquema general del Marco General de una Educación de Calidad para docentes en nivel primaria

Dimensión	Parámetros	Indicadores
Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	Tres parámetros e. g. Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.	Ocho indicadores e. g. Identifica los procesos y aprendizajes infantiles como referentes para conocer a los alumnos.
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	Cuatro parámetros e. g. Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	15 indicadores e. g. Identifica las características del entorno escolar para la organización de su intervención docente.
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	Tres parámetros e. g. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	10 indicadores e. g. Identifica los aspectos en su función docente como resultado del análisis de las evidencias de su práctica.

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	Cuatro parámetros e. g. Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	14 indicadores e. g. Desarrolla su función docente con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional.
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	Tres parámetros e. g. Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	Ocho indicadores e. g. Participa con el colectivo docente en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.

Nota: Elaboración propia con información de SEP (2018b). *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica.*

El referente para la evaluación docente en México presentaba dos complicaciones. Primero, al ser de carácter genérico no indicaba los saberes disciplinarios ni las intervenciones didácticas requeridas para la enseñanza de algún contenido escolar o componente formativo en particular (INEE, 2017). Segundo, no se encontraba alineado al currículo nacional (Aprendizajes Clave) pese a recomendaciones previas sobre la importancia de que el referente para la evaluación reflejara los objetivos de aprendizaje a lograr por el sistema educativo y elaborarse en relación con los programas de estudio (Santiago et al., 2014).

Aprendizajes Clave para la Educación Integral

Las autoridades educativas en México han señalado que anteriormente los currículos nacionales de educación básica se han centrado en el contenido y estructura interna de las asignaturas académicas (SEP, 2017). En consecuencia, los planes y programas de estudio han resultado ser poco flexibles y muy extensos para abarcar su contenido en totalidad y brindar una formación adecuada a los alumnos (SEP, 2017).

En respuesta a lo anterior, en 2017 se establecieron los planes y programas de estudio para educación básica denominados *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2017). La elaboración de *Aprendizajes Clave* se logró a través del diálogo y trabajo colegiado entre diversos actores educativos mediante una serie de foros de consulta organizados por la SEP en 2014 y 2016 (SEP, 2017). De este modo, se pretendió contar con un currículo adaptable al contexto y necesidades de los alumnos, y con menos contenidos para permitir profundizar en los temas (SEP, 2017).

El contenido de *Aprendizajes Clave* se ordena en tres componentes curriculares, uno de ellos es el Campo de Formación Académica. A su vez, dicho componente curricular se integra en los siguientes campos formativos que organizan los distintos programas de estudio para educación básica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, y Comprensión del Mundo Natural y Social. En donde, los programas de estudios comprendidos en el campo formativo Lenguaje y Comunicación están orientados a lograr que los alumnos adquieran de manera contextualizada distintas modalidades del lenguaje (SEP, 2017).

El programa de *Lengua Materna. Español* corresponde a una de las cinco asignaturas agrupadas en el campo formativo Lenguaje y Comunicación. A nivel primaria, los objetivos de aprendizaje del programa de estudio se orientan a que los alumnos comprendan y se apropien de las distintas prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017).

Las prácticas sociales del lenguaje son uno de los dos organizadores curriculares en los que se ordena el contenido del programa. De acuerdo con la SEP (2017), las prácticas sociales del lenguaje se definen como:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (pp. 172-173)

El segundo organizador curricular son, en el caso de primaria, tres ámbitos en los que se agrupan las prácticas sociales del lenguaje. En primer lugar, el ámbito Estudio comprende las prácticas del lenguaje que favorecen al desempeño académico del alumno, por ejemplo, la comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos (SEP, 2017). Segundo, Literatura, que integra las prácticas para comprender el carácter creativo y la diversidad cultural del lenguaje mediante la lectura y escritura lúdica (e. g. lectura de canciones y poemas) (SEP, 2017). Tercero, el ámbito Participación social agrupa las prácticas que fomentan la comprensión y uso del lenguaje como recurso para la interacción con la sociedad, por ejemplo, el uso de los textos para realizar trámites y servicios (SEP, 2017).

A manera de conclusión, se reconoce la relevancia e impacto del MGEC en el campo de la evaluación docente en México. En general, por ser la primera visión, explícita y reconocida de manera oficial por las autoridades educativas, de las dimensiones y elementos que constituyen la labor docente a nivel nacional. También, se destaca la función del currículo nacional como documento rector que delimita los fines de la educación (para qué se aprende), la práctica docente (cómo y con quién se aprende) y los contenidos escolares (qué se aprende) incluidos en los campos formativo y programas de estudio (SEP, 2017). No obstante, era de suma importancia que dichas dimensiones y elementos presentaran una alineación con el currículo nacional con el fin de brindar una orientación coherente al docente sobre su práctica cotidiana y los aspectos considerados en su evaluación (Pedroza et al., 2018; Luna et al., 2019).

III. Método

El Marco para la Evaluación de la Docencia de Español (MEDE) constituye un referente para la evaluación docente que organiza un conjunto de competencias docentes e indicadores para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en seis dominios. En este apartado se describe el método seguido para su desarrollo y obtención de evidencias de validez. Primero, se exponen las diversas técnicas de análisis empleadas para su elaboración y la técnica por la cual se aportan evidencias de validez de contenido. Segundo, se indican los criterios y tipo de selección de los participantes para el jueceo. Tercero, se describen de manera breve cada una de las fases y presentan los materiales utilizados en cada una. Cuarto, se detalla de manera sistemática el procedimiento.

Esta investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo (McMillan y Schumacher, 2005), en la cual se estudiaron las demandas pedagógicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en primero y segundo año de primaria. Las técnicas empleadas fueron: análisis cualitativo de contenido, análisis de documentos y jueceo de expertos.

El análisis cualitativo de contenido se define como un “análisis empírico, metodológico y controlado de textos” (Mayring, 2000, párr. 5). En este estudio, dicho análisis se condujo de manera deductiva-inductiva. De modo que, se inició con un conjunto de categorías previamente definidas y derivadas de la literatura para abordar al contenido a analizar (Mayring, 2000; 2014). Asimismo, se tomó en cuenta los elementos del texto objeto de análisis para formular las categorías a partir del propio contenido y en función de los objetivos del estudio (Cáceres, 2003; Mayring, 2000).

El análisis de documentos comprende la búsqueda y gestión de información contenida en documentos para brindar nueva información que responda a los objetivos de la investigación, de manera sistemática y coherente a partir de su análisis (Tancara, 1993). En ese sentido, sus resultados derivan del análisis, reflexión e interpretación del contenido de los documentos

(Morales, 2003). Por lo tanto, esta técnica demanda más que la simple búsqueda de documentos afines al objetivo de la investigación (Tancara, 1993).

El juicio de expertos es una técnica frecuente en la investigación educativa para obtener evidencias de validez de contenido. En general, consiste en solicitar a personas con dominio del tema una valoración respecto a un objeto, instrumento o material para la enseñanza. Una de las modalidades del juicio de expertos es el jueceo individual, utilizando estrategias como el método Delphi y la agregación individual de los expertos. Esta última, consiste en obtener la información de manera individual de cada experto, sin que se encuentren en contacto (Cabero y Llorente, 2013; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El desarrollo y validación del MEDE se dividió en cuatro fases: la Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral tuvo por objetivo identificar las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito, el docente y alumno desde currículo nacional; así como lo que se demanda del docente en términos de conocimientos, habilidades y compromisos. Para tal fin, se empleó la técnica de análisis cualitativo del contenido (Cáceres, 2003; Mayring, 2000).

La Fase 2. Identificación de dominios y componentes que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional tuvo por propósito identificar los dominios y componentes más relevantes a evaluar contemplados en los marcos para la evaluación docente en el contexto nacional e internacional, tanto genéricos como específicos para la enseñanza del lenguaje en educación básica. Para ello, se realizó un análisis a diversos documentos seleccionados de manera sistemática (Morales, 2003; Tancara, 1993).

La Fase 3. Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español corresponde al momento de desarrollo del MEDE. Para ello, se tomó como insumos los resultados de la fase 1 y 2. Asimismo, los dominios, competencias docentes e indicadores que lo integran se elaboraron con base en criterios establecidos en la literatura especializada en el tema.

La Fase 4. Aportación de evidencias de validez del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español constituyó el proceso por el cual se aportaron evidencias de validez de contenido del MEDE. Para ello, se empleó el juicio de expertos (Cabero y Llorente, 2013; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) para valorar la claridad, relevancia, congruencia y suficiencia de los dominios, competencias docentes e indicadores que conformaron el MEDE.

Aspectos a considerar sobre el concepto de validez

El proceso de validación que se emplea en la elaboración de un referente para la evaluación docente es uno de los componentes fundamentales que incide en su calidad. De acuerdo con los estándares para pruebas y evaluaciones educativas y psicológicas, la *validez* alude al “grado en que la evidencia y la teoría respalda la interpretación de los puntajes para los usos propuestos del instrumento de medición” (AERA, APA y NCME, 2014, p. 11).

En ese sentido, y en relación con el referente de evaluación docente, la validez refiere a la medida en que las evidencias recopiladas y la teoría sostienen su conceptualización (AERA, APA y NCME, 2014; Gitomer, 2018, Praetorius y Charalambous, 2018). Es decir, que evidencias sustentan qué dimensiones y componentes reflejan la calidad de la enseñanza y cuáles son considerados relevantes para su evaluación. Además, desde cuál base teórica se conceptualizan dichas dimensiones y componentes (Bell et al., 2018, Gitomer, 2018).

En congruencia con lo anterior, el proceso de validación implica la obtención de evidencias relevantes para proveer de una base sólida a la conceptualización y operacionalización propuesta en el referente de evaluación (AERA, APA y NCME, 2014; Gitomer, 2018). De ese modo, si se pretende determinar si un referente para la evaluación docente logra integrar dimensiones y componentes relevantes de la enseñanza, la evidencia basada en el contenido resulta beneficiosa para tal fin (AERA, APA y NCME, 2014; Praetorius y Charalambous, 2018).

Participantes

Se contó con el apoyo de un investigador miembro del cuerpo académico Discurso, Identidad y Prácticas Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con un amplio dominio sobre la técnica de análisis cualitativo de contenido como segundo codificador durante la Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lo anterior, permitió la reflexión sobre las definiciones y constatar la solidez de las categorías y códigos empleados en el análisis.

La selección de expertos a participar en el jueceo se puede realizar a partir de dos vías: la no estructurada (e. g. seleccionar por afinidad con el experto) y la estructurada, donde se seleccionan a los expertos con base en criterios previamente establecidos (Cabero y Llorente, 2013). Para el propósito de este estudio se realizó una selección estructurada con base en los siguientes criterios: amplio conocimiento del plan Aprendizajes Clave para la Educación Integral, amplia experiencia como docente en primero y segundo año de primaria, reconocimiento en el campo de evaluación educativa por la autoridad educativa local y disposición a participar en el juicio de expertos.

Se contó con la participación de tres expertos para el proceso de jueceo. Cabe mencionar que no existe un consenso sobre el número de expertos necesarios para un jueceo (Cabero y Llorente, 2013). En la tabla 23 se muestran las características generales de las participantes.

Tabla 23.

Características de las participantes para la validación del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español (MEDE)

	Formación académica	Cargo (s)	Experiencia docente en Educación Básica
Participante 1	Lic. en Educación primaria	Docente en la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL)	20 años
Participante 2	Lic. en Educación primaria	Docente y responsable del Departamento de Evaluación institucional de la BENEPJPL	29 años
Participante 3	Lic. en Educación primaria	Docente frente a grupo en la Escuela Primaria Justo Sierra	22 años

Nota: Elaboración propia.

Materiales

A lo largo de las fases del estudio se utilizaron diversos documentos y materiales. A continuación, se presentan de acuerdo a cada fase.

Tabla 24.

Documentos para la Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral

Documentos	
Título	Autor
Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación	SEP (2017)
Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 2°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación	SEP (2017b)

Nota: Elaboración propia.

Tabla 25.

Documentos para la Fase 2. Identificación de dominios y componentes que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional

Documento (ámbito: Nacional)	
Título	Autor
Evaluación del Desempeño. Docente y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2018-2019. Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica	SEP (2018b)
Documentos (ámbito: Internacional)	
Título	Autor
Australian Professional Standards for Teachers	AITSL (2012)
Writing instruction in first grade: an observational study	Coker et al. (2016)
Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development	CCSSO (2013)
The framework for teaching evaluation instrument 2013 edition	Danielson (2013)
Literacy Instruction in Multiple-Language First-Grade Classrooms: Linking Student Outcomes to Observed Instructional Practice	Graves et al. (2004)
Understanding Instructional Quality in English Language Arts. Variations in PLATO scores by content and context	Grossman et al. (2015)
Assessing teacher practice and development: the case of comprehensive literacy instruction	Hough et al. (2013)
Learning About Teachers' Literacy Instruction From Classroom Observations	Kelcey y Carlisle (2013)
The ISI Classroom Observation System: Examining the Literacy Instruction Provided to Individual Students	McDonald et al. (2009)
Marco para la Buena Enseñanza	Mineduc (2008)
Evaluación ordinaria del desempeño docente, nivel inicial de educación básica regular-tramo II	Mineducación (2018)
Marco para el Buen Desempeño Docente	Minedu (s. f)
Development and Use of a Tool for Evaluating Teacher Effectiveness in Grades K-12	Roehrig y Christesen (2010)
Diagnostic classroom observation: moving beyond best practice	Saginer (2008)
Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development	Sclafani y Lim (2008)
Duties of the Teacher	Scriven (1994)

Nota: Elaboración propia.

Tabla 26.

Documento para la Fase 3. Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español

Documento	
Título	Autores
Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives	Anderson y Krathwohl (2001)

Nota: elaboración propia.

Tabla 27.

Documento para la Fase 4. Aportación de evidencias de validez de validez de contenido del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español

Documento	
Título	Autor
Formato de validación del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español	Luna (2018)

Nota: Elaboración propia.

Además, en la Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizaje Clave para la Educación Integral se hizo uso del *software* Atlas.ti 7 para la gestión y recuperación de información.

Procedimiento

La investigación se realizó a través de las siguientes fases: 1) Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral; 2) Identificación de dominios y competencias que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional; 3) Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español; y 4) Aportación de evidencias de validez del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español. A continuación, se describe cada una de ellas.

Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral

Se realizó un análisis cualitativo de contenido deductivo-inductivo (Cáceres, 2003; Mayring, 2000) a los documentos Aprendizajes Clave para la Educación Integral de primero y segundo año de primaria (SEP, 2017; 2017b). En relación con los planes y programas contemplados en los documentos, solo se consideró los correspondientes a la asignatura Lenguaje Materna. Español del campo formativo Lenguaje y Comunicación. Para ello, dichos documentos fueron transportados al *software* Atlas.ti 7 para su codificación. El objetivo fue identificar las concepciones pedagógicas, es decir la concepción de *enseñanza, aprendizaje, docente y alumno*; y las demandas pedagógicas explícitas e implícitas de la actividad docente.

En primer lugar se definieron las unidades de análisis o de registro. Estas unidades corresponden a los segmentos sobre los cuales se realizó el análisis, que son seleccionados a partir de criterios para su codificación y categorización (Cáceres, 2003). Para identificar las concepciones pedagógicas se definió como unidad de análisis las oraciones que aluden a la enseñanza y aprendizaje. En el caso de las demandas pedagógicas, se definió como unidad de análisis: oraciones o segmentos que demanden del docente lo que requiere en términos de conocimiento (*saberes*), habilidades (*saber hacer*) y compromisos, tanto para el docente de educación básica, es decir en términos genéricos, como específicos para la enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español en primero y segundo año de primaria.

Después se establecieron los códigos y las reglas de codificación para su análisis. Los códigos permitieron clasificar los segmentos del contenido a partir de una definición precisa que explica el alcance del mismo código y permite comprender la relación con sus reglas de codificación (Cáceres, 2003). Asimismo, los códigos debieron cumplir con dos criterios: ser

exhaustivos, deben de codificar todo el contenido relevante para el análisis; y ser excluyentes, es decir, un segmento no puede ser codificado con más de un código. Por otra parte, establecer reglas de codificación es un factor que aumenta la validez y confiabilidad de los resultados. En general, las reglas consisten en criterios de codificación que excluye o incluye de manera sistemática los segmentos del contenido (Cáceres, 2003).

Una vez establecidos los códigos y las reglas de codificación se elaboró el libro de códigos. Éste integró información sobre las categorías, códigos y reglas de codificación desarrolladas para orientar el análisis. Dicho libro fue fundamental para realizar el análisis, ya que proporcionó definiciones explícitas de las categorías, los códigos, las reglas y ejemplos de codificación que determinaron con base en qué criterios se deberían codificar un segmento del contenido (Mayring, 2000).

Se ha señalado que la elaboración de categorías y la codificación misma, debe realizarse de manera confiable con base en criterios específicos para el análisis cualitativo del contenido (Mayring, 2014). El índice de acuerdo entre codificadores permite obtener el grado de acuerdo entre los codificadores respecto a la codificación realizada y depende de la descripción explícita y precisa de cómo se realizó el análisis (Mayring, 2014), lo que incluye las definiciones y reglas de codificación. Durante el análisis, se realizaron tres pruebas en distintos momentos en conjunto con el segundo codificador para obtener dicho índice con el propósito de verificar que las categorías, sub-categorías y códigos brindaron un análisis confiable. El índice abordado para este estudio considera la proporción de acuerdos en la codificación por diferentes codificadores y que se obtuvo a través de la fórmula propuesta por Holsti (1969, p. 140 como se citó en Marying, 2014, p. 112):

$$R = \frac{(\text{Número de codificadores})(\text{Número de acuerdos})}{(\text{Número de todas las codificaciones del codificador})}$$

Fase 2. Identificación de los dominios y componentes que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional

El análisis de los diferentes documentos en esta fase se realizó contemplando los pasos a seguir propuestos por Morales (2003). Primero, la selección y delimitación del tema. En congruencia con los objetivos de la presente investigación se delimitó el tema a los dominios y componentes integrados en los marcos para la evaluación en relación con dos ámbitos: 1) genéricos para la enseñanza en educación básica; y 2) específicos para la enseñanza del lenguaje en educación básica.

Segundo, la recolección de fuentes de información. Se buscó identificar los dominios y componentes objeto de evaluación en el contexto nacional e internacional. Por lo tanto, se optó por el muestreo de variación máxima para obtener distintas posturas sobre qué evaluar sin recurrir a una representación estadística de los referentes para la evaluación docente (Martínez et al, 2013; McMillan y Schumacher, 2005).

Respecto a los referentes que integran dominios y componentes genéricos se seleccionaron en función de los siguientes criterios: amplia aplicación en distintos países, orientados para la evaluación docente en educación básica, mención frecuente en literatura especializada y disponibilidad de información pública sobre su contenido. Por otra parte, los referentes que contemplan dominios y componentes específicos para la enseñanza del lenguaje, se seleccionaron aquellos que son utilizados por sistemas de observación que cumplieran con los siguientes criterios: evalúan la calidad de la enseñanza del lenguaje, desarrollados para su uso en educación básica y disponibilidad de información sobre su contenido.

Tercero, la organización de los datos y elaboración de un esquema o matriz de trabajo. De forma que sea posible una gestión eficiente de la información y permita la interpretación de los

datos mediante un esquema que organice los elementos objeto de investigación (Morales, 2003). Con base en lo anterior, una vez identificados y seleccionados los marcos para la evaluación docente se elaboró una matriz con el propósito de concentrar y organizar los dominios y componentes que son objeto de evaluación a nivel nacional e internacional, en términos genéricos de la actividad docente como específicos para la enseñanza del lenguaje.

Cuarto, el análisis de los datos. Este paso tiene por propósito dar cuenta de los aspectos más significativos que responden a los objetivos de investigación a través del análisis e interpretación del contenido de los documentos (Morales, 2003; Tancara, 1993). En ese sentido, el análisis de los marcos para la evaluación docente genéricos y específicos para la enseñanza del lenguaje tuvo por objetivo identificar los diferentes dominios y componentes de la labor docente más relevantes que son objeto de evaluación en el contexto nacional e internacional.

Fase 3. Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español

Los dominios, competencias docentes e indicadores se desarrollaron de acuerdo con las demandas pedagógicas identificadas en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral y las competencias docentes reconocidas en la literatura. En otras palabras, se tomaron como insumo los resultados de las fases antes descritas para elaborar el MEDE.

En primer lugar, se elaboró una matriz que concentró las demandas pedagógicas identificadas en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral y las competencias más relevantes reconocidas en la literatura. A partir de ello, se realizó un análisis para determinar los elementos clave con base a los cuales construir las competencias docentes a ser evaluadas.

Las competencias docentes se redactaron con base en criterios establecidos en la literatura especializada. Una competencia, de acuerdo con Tobón (2013), debe de dar cuenta de los siguientes

componentes: “un verbo en presente, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia o del contexto” (p. 130). Asimismo, Tobón (2013) indicó que se debe ser flexible en la redacción de competencias, pues no importa cómo termine el verbo, ni el orden de los componentes y, en casos particulares, la ausencia de una finalidad; siempre y cuando se privilegie la claridad de la competencia para una valoración con mayor rigurosidad.

Después se establecieron los dominios para organizar las competencias. Los dominios constituyen las categorías generales que definen y organizan los principales aspectos de la labor docente (Ingvarson, 2013; Stronge y Tucker, 2003). Si bien existen diversas maneras de definir los dominios, y por lo tanto de organizar los principales aspectos de la práctica docente (Ingvarson, 2013); en este estudio se consideraron los dominios más relevantes identificados en la literatura, las categorías establecidas para el análisis del Aprendizaje Clave y los propuestos por Stronge (2018).

Una vez concretados los dominios y las competencias dentro de cada uno de ellos, se procedió a elaborar indicadores para cada competencia. Los indicadores se formularon con base en los siguientes criterios de calidad mencionados en la literatura:

- Deben ser claros y señalar elementos observables (Ingvarson, 2013; Jornet et al., 2011; Jornet et al., 2012).
- Deben contar con información pertinente y relevante (Jornet et al., 2012).
- Permiten interpretaciones inequívocas por procedimientos cuantitativos o cualitativos (Jornet et al., 2011; Jornet et al., 2012).
- Permiten interpretaciones sincrónicas y diacrónicas para dar cuenta del progreso y los cambios en el desempeño (Jornet et al., 2011).

- Deben, si es posible, estar “relacionados técnicamente con otros indicadores afines con el nivel de desempeño en la competencia” (Jornet et al., 2011, p. 139).

Asimismo, los dominios, competencias e indicadores se redactaron con base en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). De esta manera se obtuvo como producto la primera versión del MEDE.

Fase 4. Aportación de evidencias de validez del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español

Con el propósito de obtener evidencias de validez basadas en el contenido (AERA, APA y NCME, 2014) sobre los dominios, competencias docentes e indicadores que integran el MEDE se realizó un juicio de expertos desde la propuesta de agregación individual de los expertos (Cabero y Llorente, 2013; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Se programaron tres reuniones para la validación del MEDE (ver tabla 28). Las reuniones se llevaron a cabo de manera individual con cada una de las expertas, todas ellas con el propósito de valorar el contenido de la versión del MEDE correspondiente.

Tabla 28.

Programa de reuniones con los expertos para la validación del MEDE

	Fecha	Ubicación	Propósito
Primera reunión	29 de enero de 2020	Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna Ensenada, B.C	Valorar los dominios, competencias e indicadores de la primera versión del MEDE
Segunda reunión	31 de enero de 2020	Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna Ensenada, B.C	Valorar los dominios, competencias e indicadores de la segunda versión del MEDE
Tercera reunión	05 de febrero de 2020	Inspección Escolar Zona 35 Ensenada, B.C	Valorar los dominios, competencias e indicadores de la tercera versión del MEDE

Nota: Elaboración propia.

El juicio de expertos se llevó a cabo de la misma manera durante las tres reuniones de trabajo. Primero, se brindó información al participante sobre cómo serían utilizados los puntajes y las observaciones resultado del jueceo. Informar al participante sobre el uso que se dará a los resultados es un factor relevante e influyente en el proceso de obtener evidencias de validez de contenido (AERA, APA y NCME, 2014; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Después, se entregó al participante un formato para el jueceo del MEDE y se le explicó los criterios a valorar con el propósito de que el experto se familiarizara con ellos.

Se indicó al participante que realizara la valoración, con base en los criterios de claridad, relevancia, congruencia y suficiencia (descritos a detalle en la tabla 29) sobre las competencias e indicadores en cada dominio y concluir con una valoración global del dominio. Asimismo, se analizó cada componente en conjunto con el experto y se incorporaron las modificaciones acordadas por consenso a través del diálogo entre los investigadores y el experto. A partir de esto se obtuvo una versión actualizada del MEDE que fue sometida a valoración en la reunión siguiente. Este proceso se repitió hasta obtener una versión final del MEDE.

Tabla 29.

Criterios a valorar mediante el Formato de validación del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español

Criterio	Descripción	Escala
Claridad	Grado en que la competencia/indicador comunica de manera clara y directa la información, es decir, que no admite más de una interpretación posible.	3. Muy claro 2. Claro 1. Poco claro 0. No claro
Relevancia	Grado en que la información contenida en la competencia/indicador es importante para evaluar la competencia correspondiente.	3. Muy relevante 2. Relevante 1. Poco relevante 0. No relevante
Congruencia	Grado en el que los indicadores son coherentes con la competencia correspondiente. Así como el grado en el que las competencias son coherentes con el dominio correspondiente.	3. Muy congruente 2. Congruente 1. Poco congruente 0. No congruente
Suficiencia	Grado en que se incluyen los indicadores necesarios para evaluar cada competencia. Así como el grado en que se incluyen las competencias necesarias para evaluar cada dominio.	3. Muy suficiente 2. Suficiente 1. Poco suficiente 0. No suficiente

Nota: Elaboración propia.

IV. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados derivados de cada una de las fases que constituyeron los insumos para la elaboración del Marco de Evaluación de la Docencia en Español (MEDE). En primera instancia, se muestra la visión del currículo nacional *Aprendizajes Clave* sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito; por lo tanto, del aprendizaje del lenguaje, del rol docente y del alumno. Asimismo, se presentan las demandas pedagógicas hacia el docente en este documento. Después, se señalan los dominios y elementos de carácter genérico que son objeto de evaluación a nivel nacional e internacional; además, los dominios y elementos específicos para la evaluación de la enseñanza del lenguaje. Con base en lo anterior, en una siguiente fase, se presenta el contenido de la primera versión del MEDE. Por último, se muestran las evidencias de validez obtenidas a través del juicio de expertos y la última versión del MEDE.

Fase 1. Derivación de las concepciones y demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral

Los resultados del análisis cualitativo del contenido, llevado a cabo en esta fase, están organizados en dos secciones. Primero, en relación con las concepciones pedagógicas del currículo Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017; 2017b). Segundo, los correspondientes a las demandas pedagógicas del mismo documento.

Concepciones pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral

Las concepciones pedagógicas corresponden a las nociones sobre enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito, así como del rol docente y alumno. En la tabla 30, se presentan dichas concepciones a partir de lo establecido en el currículo analizado y por lo señalado en la literatura sobre la enseñanza del lenguaje en el contexto escolar desde una orientación socio-cultural.

La visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito es expresada de manera explícita en el currículo Aprendizajes Clave. El currículo nacional establece a la interacción social como elemento principal para la construcción y adquisición del lenguaje oral y escrito (SEP, 2017). En congruencia a lo anterior, el docente cumple un rol orientado a crear e intermediar las distintas situaciones didácticas de lectura, escritura y expresión oral; y el alumno, por su parte, se concibe como un actor activo y corresponsable de su propio aprendizaje (SEP, 2017).

Con base en lo anterior, es posible indicar que las concepciones pedagógicas identificadas en Aprendizajes Clave parten de una visión constructivista, en particular, de orientación socio-cultural. Esto se debe, en primera instancia, a la relevancia de la dimensión social para el desarrollo del lenguaje; ya que su adquisición resulta de la interacción con otros a través de diversas situaciones auténticas y contextualizadas del uso del lenguaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014). Aunado a lo anterior, una visión socio-cultural de la enseñanza del lenguaje requiere que el docente actúe como un mediador entre la práctica del lenguaje y el alumno, que con base en sus conocimientos y experiencias previas construye su aprendizaje (Coll, 2014; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014).

Tabla 30.

Correspondencia entre las concepciones pedagógicas del currículo nacional y la orientación socio-cultural

Concepciones pedagógicas	Aprendizaje Clave	Orientación socio-cultural
Enseñanza del lenguaje oral y escrito	“Se sustenta en las aportaciones de (...) la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito” (SEP, 2017, p. 167). A partir de “la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación” (SEP, 2017, p. 159).	Se basa en la práctica interactiva y orientada a vincular de los diferentes conocimientos de los alumnos con situaciones auténticas del uso del lenguaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014).
Aprendizaje del lenguaje oral y escrito	“Conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para sistematizar, construir y apropiarse de la experiencia” (SEP, 2017, p. 400). “Construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2017, p. 108).	Proceso de construcción individual y colectiva del conocimiento en un entorno específico culturalmente organizado (Coll, 2016).
Docente	“Este <i>Plan</i> lo concibe más como un mediador profesional” (SEP, 2017, p. 118). “Debe ser un buen intérprete de los textos ante los estudiantes: alguien que domina un conjunto de prácticas de lectura y escritura” (SEP, 2017, p. 181). Su función es el generar diversas situaciones orientadas a la lectura y escritura (SEP, 2017).	“Agente mediador entre el texto y el niño que todavía no es lector ni escritor autónomo” (Solé y Teberosky, 2014, p. 470). Crea situaciones y actividades orientadas a la asimilación significativa de determinados saberes y formas culturales (Coll, 2014).
Alumno	“Sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno” (SEP, 2017, p. 60). “Responsable de su propio aprendizaje” (SEP, 2017, p. 100).	Agente activo y responsable de la construcción de significados sobre los contenidos escolares (Coll, 2014; Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Nota: Elaboración propia con información de Coll (2014). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (157-186). Alianza; Díaz-Barriga y Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una aproximación constructivista*; SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 1º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*; y Solé y Teberosky (2014). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (461-485). Alianza.

Demandas pedagógicas de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral

Las demandas pedagógicas identificadas se ordenaron en el libro de códigos en función de tres categorías que corresponden a ámbitos generales que organizan los principales elementos de la labor docente (Ingvarson, 2013). La estructura general del libro de códigos se muestra en la tabla 31. La primera categoría *Conocimiento profesional* cuenta con cuatro códigos; la segunda categoría *Habilidad profesional* se integró por tres sub-categorías que comprenden un total de 28 códigos; la tercera categoría *Compromiso profesional* incluye cuatro códigos.

Tabla 31.

Estructura general del libro de códigos para el análisis de contenido de Aprendizajes Clave

Categoría	Sub-categoría	Número de códigos
Conocimiento profesional	-	4
Habilidad profesional	Planeación	1
	Intervención didáctica	23
	Evaluación	4
Compromiso profesional	-	4
	Total	36

Nota: Elaboración propia.

La categoría *Conocimiento profesional* comprende las demandas que aluden a los diferentes tipos de conocimientos que el docente requiere saber (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013). En la tabla 32, se muestran las demandas dentro de dicha categoría y frecuencias. Se identificó que las demandas más frecuentes están relacionadas con el conocimiento del docente sobre las características físicas, sociales y cognitivas y sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos (e. g. identificar el nivel de desarrollo de los alumnos).

Tabla 32.

Demandas pedagógicas dentro de la categoría Conocimiento profesional

Demandas pedagógicas	Definición	(f)
Conocimiento sobre los alumnos y sobre cómo aprenden	Refiere al conocimiento por parte del docente sobre las características físicas, emocionales, sociales y cognitivas de sus alumnos; y sobre los procesos de aprendizaje en general y específicos para el contenido de la asignatura.	13
Dominio pedagógico del contenido	Apunta al dominio del docente sobre los enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza más eficaces para hacer más comprensible la disciplina a los alumnos.	4
Dominio del currículum	Alude al dominio del docente sobre el contenido, organización y estructura de Aprendizajes Clave para una Educación Integral.	3
Dominio del contenido de la disciplina	Indica el dominio por parte del docente sobre el contenido de la asignatura que enseña. Conoce y comprende qué conceptos, principios y habilidades son centrales de la disciplina.	1

Nota: Elaboración propia.

La categoría *Habilidad profesional* alude a lo que el docente debe saber hacer para ejercer de manera eficiente (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013). En la tabla 33, se muestran las sub-categorías que la integran con los demandas que presentaron mayor frecuencia (en el Anexo 1 se presenta la lista completa). La sub-categoría *planeación* refiere el proceso que realiza el docente para diseñar y estructurar actividades orientadas a atender las características de los alumnos y lograr los objetivos del currículum (Stronge, 2018). En ese sentido, la demanda pedagógica en esta sub-categoría refleja la habilidad del docente para planear y diseñar de manera coherente actividades orientadas a que todo alumno logre alcanzar los objetivos planteados en cada sesión. La sub-categoría *intervención didáctica* se definió como la puesta en marcha de un conjunto de estrategias, tanto generales para la enseñanza de cualquier asignatura como específicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito (SEP, 2017; SEP, 2018). Las demandas identificadas con mayor frecuencia dentro de esta sub-categoría están orientadas a la intervención del docente para: a) desarrollar la

comprensión del sistema de escritura en los alumnos a través de la elaboración independiente de textos; b) fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos durante actividades orientadas a fomentar la lectura y escritura; y c) implementar el modelaje como estrategia didáctica en la enseñanza del lenguaje oral y escrito. La sub-categoría *evaluación* refiere a una valoración realizada con base en información obtenida de manera sistemática mediante diversas estrategias y en diferentes momentos (SEP, 2017). En ese sentido, el currículo demanda del docente, en mayor medida, valorar el aprendizaje y brindar al alumno una retroalimentación que lo oriente a mejorar en su adquisición del lenguaje, es decir, que realice evaluaciones de carácter formativo sobre el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Tabla 33.

Demandas pedagógicas dentro de las sub-categorías que integran a la categoría Habilidad profesional

Sub-categoría	Demandas pedagógicas	Definición	(f)
Planeación	Planeación de la enseñanza	Refiere a la habilidad del docente para planificar su enseñanza. Se concibe como una ruta que hace consciente al docente de los objetivos a alcanzar en cada sesión, que permite apoyar al docente a conducir el proceso enseñanza-aprendizaje (SEP, 2017).	23
Intervención didáctica	Desarrollo de la escritura mediante elaboración de textos	Alude a la elaboración de textos (e. g. oraciones) como estrategia para que el alumno desarrolle su comprensión del sistema de escritura.	50
	Trabajo cooperativo entre alumnos	Engloba a las estrategias empleadas por el docente para promover en los alumnos el trabajo cooperativo en actividades generales o específicas para la lectura y escritura.	43
	Modelaje	Indica el uso del modelaje como estrategia de enseñanza para el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura.	28

Evaluación	Evaluación formativa	Comprende el uso de una o varias estrategias para recolectar información sobre el aprendizaje en relación con las actividades de lectura, escritura y expresión oral para lograr identificar fortalezas y áreas de oportunidad; y proveer, a partir de los resultados, retroalimentación para mejorar el aprendizaje del alumno.	51
	Evaluación sumativa	Incluye el uso de una o varias estrategias, al finalizar la intervención didáctica, para recolectar información que permite comprobar si los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje.	33
	Evaluación diagnóstica	Abarca al uso de una o varias estrategias previo a la intervención didáctica para reconocer si los alumnos poseen o no conocimientos que son prerequisite para lograr asimilar y comprender en forma significativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).	32
	Evaluación del aprendizaje	Indica a la habilidad del docente para implementar diversas estrategias para “valorar el desempeño del alumno en cada espacio curricular y en cada grado escolar, con el propósito de que todos los alumnos alcancen los Aprendizajes esperados” (SEP, 2017, p. 150).	15

Nota: Elaboración propia.

En la categoría *Compromiso profesional* se agrupan las demandas pedagógicas que aluden a los deberes, disposiciones, actitudes y valores que el docente debe reflejar al ejercer su profesión (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013; Stronge, 2018). En la tabla 34, se muestran las demandas y frecuencias. Se identificó que la demanda más frecuente alude a un compromiso con su profesión, es decir, el docente debe de actuar de manera ética e inclusiva dentro y fuera del aula; a su vez que impulsa el aprendizaje de todos los alumnos.

Tabla 34.

Demandas pedagógicas dentro de la categoría Compromiso profesional

Demandas pedagógicas	Definición	(f)
Compromiso ético con su profesión y con el aprendizaje del alumno	Indica el compromiso del docente con mantenerse actualizado sobre temas relacionados con su profesión. Además, alude al compromiso ético del docente con el aprendizaje de sus alumnos.	3
Participar con padres de familia	Refiere al compromiso por parte de los docentes para mantener una comunicación y crear relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia y tutores para involucrarlos en el proceso del aprendizaje de los alumnos.	2
Desarrollo profesional	Señala el compromiso del docente respecto a su propio desarrollo profesional. Es decir, a su disposición a participar en prácticas de aprendizaje y mejora profesional, de manera proactiva y autónoma.	2
Participar con colegas en prácticas de desarrollo profesional	Alude al sentido de compromiso del docente a participar en colaboración y de manera activa con sus pares en actividades que inciden en la mejora de sus prácticas.	1

Nota: Elaboración propia.

Los resultados en las pruebas para obtener el índice de acuerdo entre codificadores, a través de la fórmula de Holsti (como se citó en Mayring, 2014), se presentan en la tabla 35. A su vez, se muestran las modificaciones que se realizaron al libro de códigos con el fin de que las categorías, sub-categorías y códigos orientaran un análisis riguroso. Si bien no existe consenso sobre cuál es el valor mínimo aceptable en este tipo de índices (Mayring, 2014), el resultado de 0.71 que se obtuvo en la última prueba se considera como aceptable para hacer inferencias a partir del análisis (Lombard et al., 2017). Por lo tanto, las categorías, sub-categorías y códigos permiten identificar las demandas pedagógicas explícitas e implícitas de la actividad docente y de la enseñanza lenguaje del currículo nacional (Aprendizajes Clave). Cabe mencionar que durante el análisis de contenido siempre está presente un elemento subjetivo, de modo que obtener índices altos es complicado, aun con un libro de códigos sólido que oriente el análisis (Mayring, 2014).

Tabla 35.

Índices de acuerdo entre codificadores durante el análisis de contenido de Aprendizajes Clave

	Índice de confiabilidad	Modificaciones a partir de la prueba
Primera prueba	0.35	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyeron tres sub-categorías dentro de la categoría Habilidad profesional. • Se elaboraron más códigos con el propósito de realizar un análisis más fino. • En el caso de los códigos que emergieron en relación con elementos específicos de la asignatura se consultaron los documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Lengua materna. Español. Libro para maestros. Primer grado (SEP, 2018). – Lengua materna. Español. Libro para maestros. Segundo grado (SEP, 2018). – Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).
Segunda prueba	0.51	<ul style="list-style-type: none"> • Relaboración de códigos y reglas de codificación.
Tercera prueba	0.71	n/a

Nota: Elaboración propia.

Fase 2. Identificación de los dominios y componentes que integran los marcos de evaluación reconocidos en el ámbito nacional e internacional

Los resultados en esta fase se dividieron en dos secciones. En la primera se presentan los dominios y componentes genéricos identificados para la enseñanza en educación básica. En la segunda se muestran los dominios y componentes específicos para la enseñanza del lenguaje en educación básica.

Referentes genéricos para la evaluación docente en educación básica

Los referentes genéricos analizados difieren entre ellos en las diferentes condiciones en los que son utilizados y en los distintos propósitos por los cuales fueron elaborados. Por un lado, se encuentran los referentes que son utilizados para orientar sistemas nacionales de evaluación docente; tales son los casos de Australia, Chile, Colombia, México, Perú y Singapur.

Por otro lado, se ubican los referentes que no fueron desarrollados para orientar sistemas nacionales de evaluación. Por ejemplo, el Marco para la Enseñanza de Danielson (2013) fue, en primera instancia, elaborado para constituir la base de una rúbrica de observación *in situ*. Otro ejemplo, es el referente que constituyen los estándares de InTASC. Dicho referente, fue elaborado por el Consejo de Directores de Escuelas Estatales (CCSSO por sus siglas en inglés) con el propósito de brindar una base común en varios distritos y estados en EE.UU. que oriente los procesos para mejorar el desempeño docente. Un último ejemplo, corresponde al trabajo de Scriven (1986) define un referente de evaluación integrado por una serie de competencias docentes, mismo que se ha considerado un valioso aporte para la caracterización de dichas competencias (Cano, 2005).

Para el análisis de los referentes genéricos se emplearon las categorías de deductivas aplicadas en la fase 1, a saber, Conocimiento profesional, Habilidad profesional y Compromiso profesional que organizan los elementos de la labor docente. En cambio, en este apartado, estas categorías se definieron como ámbitos de la labor docente que permiten organizar los distintos dominios de los referentes para la evaluación docente utilizados en diversos países (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013).

En la tabla 37, se muestran los dominios de los referentes genéricos correspondientes a cada ámbito. En el ámbito *Conocimiento profesional* se aprecia que todos los marcos genéricos incluyen un dominio que alude a lo que requiere saber el docente (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013). Cabe destacar el caso de InTASC, pues es el único referente revisado que cuenta con dos dominios en este ámbito: uno que refiere al conocimiento sobre las características y procesos de aprendizaje de los alumnos, y otro para agrupar componentes que abordan el conocimiento del contenido de la asignatura y al conocimiento pedagógico del contenido (CCSSO, 2013). En el caso del referente

para la evaluación docente en Colombia este no establece un dominio en particular para agrupar componentes relacionados con los saberes requeridos por el docente debido a la naturaleza de su sistema de evaluación docente.

Asimismo, en el ámbito *Habilidad profesional* se contemplaron los dominios que aluden a lo que el docente debe saber hacer (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013). Se identificó que el MBE, el ME y las competencias propuestas por Scriven cuentan con un dominio para organizar los componentes vinculados de manera directa con el proceso enseñanza-aprendizaje (Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Scriven, 1994). Asimismo, tanto el referente utilizado en el sistema de evaluación chileno como el elaborado por Danielson cuentan con un dominio que integra las habilidades que se requieren para crear un ambiente en el aula que favorezca el aprendizaje en los alumnos (Danielson, 2013; Mineduc, 2008). Cabe destacar que solo el referente propuesto por Scriven (1994) cuenta con un dominio para organizar competencias para la evaluación.

El ámbito *Compromiso profesional* agrupa los dominios que refieren a las responsabilidades dentro de la profesión docente que inciden en el logro del aprendizaje de los alumnos (Ingvarson, 2013; Meckes, 2013; Stronge, 2018). Se identificó que los referentes que han sido utilizados en Colombia, Perú, México y el de Scriven cuentan con dominios particulares para organizar componentes dirigidos a evaluar: a) las acciones que realiza el docente para su propio desarrollo profesional, y b) el cumplimiento de su deber en términos administrativos y normativos (Mineducación, 2018; Minedu, s.f; Scriven, 1994; SEP, 2018). Además, los referentes de la evaluación docente en Colombia y México cuentan con un dominio para los compromisos del docente hacia la comunidad en la que ejerce (Mineducación, 2018; SEP, 2018). En el caso del sistema de evaluación docente en Singapur el referente de evaluación cuenta con un solo dominio transversal a los tres ámbitos.

Tabla 36.

Ámbitos considerados en los referentes para la evaluación docente en educación básica a nivel nacional e internacional

Ámbitos	Referentes para la evaluación								
	MBE	MC	MBDD	MGEI	NPST	ME	InTASC	DOTT	EPMS
Conocimiento profesional	•		•	•	•	•	•	•	
Habilidad profesional	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Compromiso profesional	•	•	•	•	•	•	•	•	

Nota: MBE=Marco para la Buena Enseñanza; MC=Marco de Competencias; MBDD=Marco del Buen Desempeño Docente; MGEI=Marco General para una Educación Integral; NPST= Estándares Profesionales Nacionales para Profesores; ME= Marco para la Enseñanza; InTASC= Interstate Teacher Assessment and Support Consortium; DOTT= Duties of the Teacher; EPMS= Enhanced Performance Management System. Elaboración propia.

Por otra parte, en la tabla 37 se presentan los componentes particulares a evaluar integrados en cada ámbito. En el ámbito *Conocimiento profesional*, se identificó que existe un gran énfasis en evaluar el dominio del docente en relación con los siguientes elementos: i) contenido escolar de asignaturas específicas (e. g. conceptos y procesos claves para la adquisición de su contenido); ii) enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza adecuadas para la enseñanza del contenido escolar; y iii) etapas de desarrollo y procesos de aprendizaje del alumno (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineducación, 2018; Mineduc, 2008; Minedu, s.f; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018).

En cuanto al ámbito *Habilidad profesional* se destacan seis componentes que son objeto de evaluación a nivel nacional e internacional.

Primero, la capacidad del docente para elaborar una planeación de clase, es decir, su habilidad de organizar y diseñar actividades de aprendizaje dentro de una unidad de manera lógica y atendiendo las necesidades de los alumnos y los objetivos del currículo (AITSL, 2012; CCSSO,

2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; Scriven, 1994; SEP, 2018).

Segundo, la destreza del docente para valorar el desarrollo de competencias y aprendizaje del alumno mediante el uso de diversas estrategias que permitan obtener evidencia de ello, esto significa que el docente debe conocer y dominar diversas estrategias de evaluación (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; Scriven, 1994; SEP, 2018).

Tercero, la habilidad del docente para ejecutar un amplio repertorio de estrategias pertinentes para la enseñanza de la asignatura que se imparte, atendiendo tanto las necesidades de aprendizaje en los alumnos como los objetivos planeados (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; SEP, 2018).

Cuarto, la habilidad del docente para crear y mantener un clima dentro del aula en el que se fomente el respeto, la comunicación asertiva, la interacción social positiva y el aprendizaje del alumno (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; SEP, 2018).

Quinto, la capacidad de seleccionar, diseñar y usar de manera adecuada diversos materiales didácticos orientados al logro del aprendizaje (CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; Scriven, 1994).

Sexto, la habilidad del docente para establecer y mantener normas que fomentan un comportamiento adecuado en los alumnos (AITSL, 2012; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Scriven, 1994).

En lo que concierne al ámbito *Compromiso profesional* se identificó como componentes relevantes aquellos vinculados con el desarrollo profesional, comunicación con padres de familia y trabajo colaborativo con pares. Respecto al *desarrollo profesional*, se valora el grado en que el docente participa de manera individual en diferentes y diversas actividades dirigidas al crecimiento profesional (e. g. cursos de actualización) (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Minedu, s.f; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018). Cabe mencionar como componente de interés la disposición del docente de reflexionar de manera sistemática y crítica sobre su propia práctica con el propósito de mejorar su intervención pedagógica. En relación con el *comunicación padres de familia*, se contemplan las vías de comunicación que establece el docente con los padres de familia y tutores para involucrarlos e informales sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018). Por último, el *trabajo colaborativo* se orienta la participación del docente en el trabajo colegiado orientado a la mejora de sus prácticas y en el logro de objetivos comunes (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018).

Tabla 37.

Componentes genéricos considerados en los referentes para la evaluación docente en educación básica a nivel nacional e internacional

	Referentes para la evaluación									
	MBE	MC	MBDD	MGEI	NPST	ME	InTASC	EPMS	DOTT	
Conocimiento profesional										
Conocimiento del contenido de la disciplina
Conocimiento del currículum					
Conocimiento pedagógico del contenido
Conocimiento de los alumnos y sus procesos de aprendizaje
Habilidad profesional										
Planeación de la enseñanza
Aplicación de diversas estrategias de enseñanza		
Uso de recursos didácticos	
Estrategias de motivación para el aprendizaje			
Fomento de habilidades cognitivas en los alumnos			
Fomento del desarrollo personal y ciudadano de los alumnos			.							
Creación un clima favorable para el aprendizaje			
Uso efectivo del tiempo
Gestión del comportamiento en el aula
Evaluación del aprendizaje de los alumnos
Compromiso profesional										
Conocimiento sobre su profesión, el sistema educativo y sus políticas	
Reflexión sobre la propia práctica
Ejercer su profesión de manera ética
Realizar acciones orientadas al propio desarrollo profesional
Participación con padres de familia y tutores
Participación con colegas en prácticas de desarrollo profesional
Cumplimiento de requerimientos legislativos, administrativos y organizacionales	

Nota: MBE=Marco para la Buena Enseñanza; MC=Marco de Competencias; MBDD=Marco del Buen Desempeño Docente; MGEI=Marco General para una Educación Integral; NPST= Estándares Profesionales Nacionales para Profesores; ME=Marco para la Enseñanza; InTASC=Interstate teacher Assessment and Support Consortium; EPMS=Enhanced Performance Management System; DOTT=Duties of the Teacher. Elaboración propia.

Referentes específicos para la evaluación de la enseñanza del lenguaje en educación básica

Los referentes analizados para este apartado pertenecen a distintos sistemas de observación para evaluar la calidad de la enseñanza del lenguaje oral y escrito en educación básica. En general, comprenden la observación *in situ* por parte del evaluador y comparten las siguientes características: requieren de una capacitación para su uso, entre una y tres observaciones son necesarias para obtener resultados consistentes, la duración de las observaciones oscila entre 20 y 45 minutos, a excepción del Developing Language and Literacy Teaching rubrics (DLLT) que requiere sea observada la clase completa. En particular, el instrumento Individualizing Student Instruction Observation System (ISI) implica la observación indirecta, es decir, requiere la videograbación de la intervención docente para su posterior evaluación.

Para el análisis de los referentes específicos se emplearon como categorías las dimensiones que integran a una enseñanza efectiva propuestas por Stronge (2018). Dichas dimensiones son: Conocimiento profesional; Planificación instruccional; Intervención instruccional; Evaluación; Ambiente de aprendizaje y Profesionalismo.

En la tabla 38 se muestran los dominios en relación con cada dimensión. En el caso de la dimensión *Conocimiento profesional*, los referentes de DCO e ISI contemplan un dominio que concreta los conceptos y principios que se requieren saber para la enseñanza del lenguaje (McDonald et al., 2009; Saginor, 2008). Respecto a la dimensión *Planeación instruccional*, que alude al proceso de planear y estructurar actividades de aprendizaje (Stronge, 2018), solo los referentes de ACOS-R y DCO cuentan con un dominio para abordar el diseño de actividades orientadas al aprendizaje del lenguaje oral y escrito (Kelcey y Carlisle, 2013; Saginor, 2008). En cuanto a la dimensión *Intervención instruccional*, la cual contempla las diversas estrategias de enseñanza que inciden en el aprendizaje de los alumnos (Stronge, 2018), todos comprenden un

dominio que integra la efectividad y la manera de implementar diversas estrategias de enseñanza durante la lección o actividad (Coker et al., 2016; Graves et al., 2004; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008). En relación con la dimensión *Ambiente de aprendizaje*, que refiere a la gestión en el aula de las condiciones y factores que inciden en el aprendizaje (Stronge, 2018), se encontró que la mitad de los referentes integran un dominio para explorar la habilidad del docente para crear y gestionar un entorno que favorezca el aprendizaje (Coker et al., 2016; Grossman et al., 2015; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010). Por lo que respecta a las dimensiones *Evaluación y Profesionalismo*, ningún referente revisado establece algún dominio que aluda a la habilidad del docente para valorar el aprendizaje del alumno, ni a los compromisos profesionales que debe reflejar al ejercer (Stronge, 2018).

Tabla 38.

Dimensiones contempladas en los referentes de sistemas de observación que evalúan la enseñanza del lenguaje en educación básica

Dimensiones	Sistemas de observación							
	AIMS	ACOS-R	DLLT	DCO	ELCOI	PLATO	ISI	iCOSW
Conocimiento profesional				•			•	
Planificación instruccional		•		•				
Intervención instruccional	•	•	•	•	•	•	•	•
Evaluación								
Ambiente de aprendizaje	•			•		•	•	•
Profesionalismo								

Nota: AIMS=Classroom Atmosphere Instruction Management Student Engagement Instrument; ACOS-R=Automated Classroom Observation System for Reading; DLLT=Developing Language and Literacy Teaching rubrics; DCO=Diagnostic Classroom Observation; ELCOI=English Language Learners Classroom Observation; PLATO=Protocol for Language Arts Teaching Observation; ISI=Individualizing Student Instruction Observation System; iCOSW=iSeeNCode Classroom Observation System for Writing. Elaboración propia.

Por otra parte, en la tabla 39 se muestran los componentes a evaluar integrados en cada dimensión. Dentro de la dimensión *Conocimiento profesional* destaca el componente orientado a valorar el dominio del docente sobre los conceptos y principios involucrados en la enseñanza del lenguaje oral y escrito (e. g. conciencia fonológica, escritura silábica-alfabética) (Grossman et al., 2015; McDonald et al., 2009; Saginor, 2008). En el caso de la dimensión *Planeación instruccional* gran parte de los referentes analizados hacen énfasis en valorar la habilidad para *planear y diseñar* actividades con base en los objetivos del currículo, el nivel de desarrollo y las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Coker et al., 2016; Grossman et al., 2015; Kelcey y Carlisle, 2013; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008).

En cuanto a la dimensión *Intervención instruccional* se destacan seis componentes que son objeto de evaluación en la enseñanza del lenguaje. Primero, la habilidad del docente para hacer *uso del modelaje* de estrategias, habilidades y procesos orientados a la adquisición del lenguaje oral y escrito (Coker et al., 2016; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008). Segundo, la intervención didáctica dirigida al *desarrollo de la comprensión lectora* en los alumnos (Coker et al., 2016; Graves et al., 2004; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; McDonald et al., 2009; Saginor, 2008). Tercero, la habilidad del docente para *fomentar en los alumnos sus habilidades cognitivas* (e. g. el pensamiento analítico) a través de diversas estrategias (Coker et al., 2016; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Saginor, 2008). Cuarto, la capacidad del docente para *vincular el contenido* de la lección con las experiencias personales y culturales del alumno con el propósito de consolidar la adquisición del lenguaje oral y escrito (Graves et al., 2004; Grossman et al., 2015; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008). Quinto, la intervención didáctica orientada al *desarrollo del lenguaje oral* (e. g.

pronunciación) en los alumnos (Coker et al., 2016; Graves et al., 2004; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; McDonald et al., 2009). Por último, la habilidad para crear una discusión que fomente la *expresión oral* de los alumnos a través del diálogo (Coker et al., 2016; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009).

Respecto a la dimensión *Evaluación* se destaca el énfasis en la *retroalimentación* del desempeño del alumno en relación con su desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje oral y escrito, dicha retroalimentación tiene como fin orientar al alumno para mejorar su desempeño (Grossman et al., 2015; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008).

Dentro de la dimensión *Ambiente de aprendizaje* se identificaron los siguientes componentes considerados para su evaluación: i) uso de manera eficiente del tiempo designado para la asignatura y las diversas actividades con el fin de evitar períodos de inactividad (Graves et al., 2004; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008); ii) la habilidad del docente para construir un clima dentro del aula donde se propician varias oportunidades para el aprendizaje, los alumnos reflejan respeto y valoran las contribuciones de sus compañeros (Hough et al., 2013; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Saginor, 2008); y iii) la capacidad del docente para establecer normas, monitorear y mantener un comportamiento adecuado en los alumnos (Coker et al., 2016; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008).

Tabla 39.

Componentes específicos contemplados en los referentes en sistemas de observación que evalúan la enseñanza del lenguaje en educación básica

	Sistemas de observación							
	AIMS	ACOS-R	DLLT	DCO	ELCO	PLATO	ISI	iCOSR
Conocimiento profesional								
Conocimiento del contenido				•		•	•	
Conocimiento sobre los alumnos y sus procesos de aprendizaje				•				
Planificación instruccional								
Diseñar actividades articuladas con los objetivos del currículo	•	•		•		•		•
Intervención instruccional								
Vinculación de las actividades con el objetivo de la lección						•	•	
Modelamiento	•	•	•	•		•	•	•
Aplicación de diversas estrategias de enseñanza	•				•	•		
Uso de estrategias para involucrar a los estudiantes en las actividades	•			•	•		•	
Vinculación del contenido con el conocimiento previo del alumno	•			•		•	•	
Vinculación del contenido con las experiencias personales del alumno	•			•	•	•	•	
Fomento de habilidades metacognitivas	•				•	•	•	
Intervención orientada a la lectura individual		•	•	•			•	
Intervención orientada a la lectura en colectivo			•				•	•
Intervención orientada a la comprensión lectora			•	•	•	•	•	•
Intervención orientada a la escritura independiente		•	•	•				•
Intervención orientada a la escritura colectiva		•	•					•
Intervención orientada al desarrollo del lenguaje oral			•		•	•	•	•
Intervención orientada a generar una discusión		•	•			•	•	•
Fomento de habilidades cognitivas	•		•		•	•	•	•
Evaluación								
Evaluación del aprendizaje de los alumnos con base en el currículum o estándares				•				•
Retroalimentación hacia el alumno	•	•		•		•	•	
Ambiente de aprendizaje								
Construcción de un clima favorable para el aprendizaje		•	•	•			•	
Uso efectivo del tiempo	•		•	•	•	•	•	
Gestión del comportamiento en el aula	•		•	•		•		•

Nota: AIMS=Classroom Atmosphere Instruction Management Student Engagement Instrument; ACOS-R=Automated Classroom Observation System for Reading; DLLT=Developing Language and Literacy Teaching rubrics; DCO=Diagnostic Classroom Observation; ELCO=English Language Learners Classroom Observation; PLATO=Protocol for Language Arts Teaching Observation; ISI=Individualizing Student Instruction Observation System; iCOSR=iSeeNCode Classroom Observation System for Writing. Elaboración propia.

Fase 3. Diseño del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español

Con base en los resultados de las fases anteriores, y con base en criterios establecidos en la literatura especializada sobre elaboración de dominios, competencias e indicadores en el campo de la evaluación educativa, se elaboró el MEDE. En ese sentido, el producto de esta fase constituyó la primera versión del MEDE integrado por los siguientes seis dominios:

1. ***Conocimiento profesional:*** alude a los saberes que requiere el docente para ejercer su profesión, atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos y proporcionar experiencias de aprendizaje dirigidas a desarrollar el lenguaje oral y escrito.
2. ***Planeación de la enseñanza:*** consiste en el proceso de diseñar y organizar actividades para garantizar el logro de los aprendizajes en todos los alumnos. Se concibe como una guía para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr los objetivos establecidos para cada sesión.
3. ***Intervención didáctica:*** integra al conjunto de competencias orientadas a la actuación del docente para desarrollar el lenguaje oral y escrito en los alumnos.
4. ***Evaluación para el aprendizaje:*** comprende al proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los alumnos.
5. ***Ambiente para el aprendizaje:*** refiere al conjunto de factores que favorecen la interacción social dentro del aula para crear un espacio donde se construyen conocimientos y se desarrollan habilidades, actitudes y valores. Las competencias dentro de este dominio reflejan la habilidad del docente para construir tal ambiente donde el aprendizaje del alumno se promueve.
6. ***Profesionalismo:*** refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión que inciden en una práctica eficiente.

En su primera versión, el MEDE contó con 20 competencias docentes y un total de 90 indicadores. (Ver tabla 40).

Tabla 40.

Estructura general de la primera versión del MEDE

<i>Dominios</i>	<i>Competencias</i>	<i>Indicadores</i>
Conocimiento profesional	Comprender los conceptos, principios y procesos involucrados en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.	2
	Aplicar diversos enfoques pedagógicos para la enseñanza del lenguaje oral y escrito.	3
	Comprender las características y maneras de aprender de los alumnos.	5
Planeación de la enseñanza	Planear las clases en relación con los Aprendizajes esperados del currículo, considerando las necesidades de aprendizaje y características de los alumnos	8
Intervención didáctica	Implementar actividades que relacionan las prácticas sociales del lenguaje con el conocimiento previo y experiencias personales del alumno, y con otras asignaturas.	4
	Aplicar el modelaje como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito.	2
	Generar situaciones para el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión lectora en el alumno.	4
	Generar situaciones para el desarrollo de la comprensión del sistema de escritura en el alumno.	4
	Generar situaciones para el desarrollo de la expresión oral en los alumnos.	3
	Generar situaciones didácticas orientadas a fomentar las habilidades cognitivas y meta-cognitivas.	4
	Usar de manera eficiente el tiempo destinado a la asignatura.	4
	Usar recursos didácticos pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.	5
Evaluación para el aprendizaje	Evaluar el desempeño de los alumnos respecto al desarrollo del lenguaje oral y escrito.	15
Ambiente para el aprendizaje	Construir un clima seguro, colaborativo y estimulante para los alumnos.	3
	Implementar estrategias dirigidas a motivar a los alumnos para el aprendizaje	5
	Establecer normas para el buen comportamiento de los alumnos dentro del aula.	6
Profesionalismo	Ejercer de manera ética e inclusiva su profesión dentro y fuera del aula.	3
	Aplicar acciones orientadas a su propio desarrollo profesional.	3
	Crear relaciones con los padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa.	3
	Aplicar acciones orientadas mejorar su práctica a través del trabajo colegiado.	4

Nota: Elaboración propia.

La estructura del MEDE contiene los siguientes aspectos: i) el dominio y una definición que señala la naturaleza de las competencias agrupadas en éste; ii) la competencia docente y un descriptor que define su contenido y alcance; y iii) un conjunto de indicadores que señalan en términos observables elementos a valorar en cada competencia. En el tabla 41 se muestra a manera de ejemplo cómo se estructuró el dominio conocimiento profesional del MEDE.

Tabla 41.

Ejemplo del contenido del MEDE, dominio: conocimiento profesional

Conocimiento profesional		
Alude a los saberes que requiere el docente para ejercer su profesión, atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos y proporcionar experiencias de aprendizaje dirigidas a desarrollar el lenguaje oral y escrito.		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
1. Comprender los conceptos, principios y procesos involucrados en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.	Se refiere a la comprensión del docente sobre el contenido de la asignatura; sobre los conceptos, principios y procesos centrales para la enseñanza del lenguaje oral y escrito.	1.1 Comprende los conceptos, principios y procesos relevantes y actuales para desarrollar habilidades para la lectura. 1.2 Comprende los conceptos, principios y procesos relevantes y actuales para desarrollar la comprensión del sistema de escritura.

Nota: Elaboración propia.

Fase 4. Aportación de evidencias de validez de contenido del Marco para la Evaluación de la Docencia de Español

A continuación, se muestran los resultados del proceso de validación del MEDE. En total, los jueces emitieron 43 observaciones sobre el contenido del MEDE, en su mayoría orientadas a atender el criterio de claridad. Se analizó cada una y se incorporaron las modificaciones acordadas por consenso. Enseguida se presentan los comentarios que realizaron los expertos durante el jueceo en cada uno de los dominios.

El dominio *Conocimiento profesional* comprende tres competencias y un total de 10 indicadores. Dentro de este dominio, se atendieron las siguientes observaciones: en la Competencia 1. *Comprender los conceptos, principios y procesos involucrados en el desarrollo del lenguaje oral y escrito* se agregaron dos indicadores que rindieran cuenta del proceso cognitivo previo al proceso de comprender; debido a que antes de valorar la comprensión de los docentes sobre los conceptos y procesos para la enseñanza del lenguaje, es necesario valorar si logran identificarlos. Respecto a la Competencia 2. *Aplicar diversos enfoques pedagógicos para la enseñanza lenguaje oral y escrito* se señalaron los enfoques a los que hace referencia, a saber conductista y constructivista, y se modificó la redacción del indicador 2.1 para mayor claridad. Por último, se atendieron todas las observaciones en la Competencia 3. *Comprender las características y maneras de aprender de los alumnos*. (Ver tabla 42).

Tabla 42.

Observaciones realizadas en el dominio: Conocimiento profesional

Observaciones	
Competencia 1	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir indicadores orientados a identificar los conceptos y procesos involucrados en la enseñanza del lenguaje oral y escrito.
Competencia 2	<ul style="list-style-type: none"> • Precisar los enfoques pedagógicos a los que hace referencia la competencia. • Modificar la redacción del indicador 2.1 para mayor claridad.
Competencia 3	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de los indicadores 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5 para mayor claridad.

Nota: Elaboración propia.

El dominio *Planeación de la enseñanza* contiene una única competencia y un total de ocho indicadores. Las observaciones en este dominio sugirieron una redacción más oportuna de los indicadores para lograr una mayor claridad (ver tabla 43). Respecto al indicador 4.2 (diseña actividades para garantizar experiencias dirigidas a desarrollar habilidades para la lectura) se sustituyó el término *lectura* por *comprensión lectora*, ya que este último refleja el principal

propósito de la lectura desde una orientación socio-cultural: la construcción de significados (Solé y Teberosky, 2014). También se sustituyó del indicador 4.8 (diseña actividades sensibles a las características, nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje de sus alumnos) el término *sensible* por *apropiado*.

Tabla 43.

Observaciones realizadas en el dominio: Planeación de la enseñanza

Observaciones	
Competencia 4	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de los indicadores 4.3, 4.5 y 4.7 para mayor claridad. • Sustituir en el indicador 4.2 el término <i>lectura</i> por <i>comprensión lectora</i>. • Precisar en el indicador 4.6 el propósito de la evaluación a la que refiere. • Sustituir en el indicador 4.8 el término <i>sensible</i> por <i>apropiado</i>.

Nota: Elaboración propia.

El dominio *Intervención didáctica* es el más amplio dentro del MEDE, comprende ocho competencias y un total de 30 indicadores. En la tabla 44 se concentran las observaciones hechas en este dominio. En general, las modificaciones realizadas buscaron una mejor redacción de los indicadores con el propósito de lograr una mayor claridad. En la Competencia 6. *Aplicar el modelaje como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito* se agregaron dos indicadores para incluir el reconocimiento y asociación de letras.

Respecto al indicador 9.1 (genera diversas situaciones para la exposición formal de la expresión oral) se sugirió eliminar el término *formal* debido a que las presentaciones que realizan los alumnos durante el primer ciclo de primaria no cumplen con los criterios de una exposición formal. En el caso de la Competencia 12. *Usar recursos didácticos pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos* se sugirió agregar un indicador que incida en la habilidad del docente para fomentar el uso de los materiales por parte de los alumnos, pues los demás indicadores (12.1, 12.2, 12.3, 12.4 y 12.5) abordan el uso de los materiales por parte del docente.

También se eliminó del indicador 12. 4 (usa materiales disponibles para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos) el término *disponibles* con el propósito de dar lugar a la creatividad del docente para elaborar sus propios materiales.

Tabla 44.

Observaciones realizadas en el dominio: Intervención didáctica

Observaciones	
Competencia 5	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de los indicadores 5.1 y 5.3 para mayor claridad. • Añadir un indicador relacionado con la divulgación de la práctica social del lenguaje.
Competencia 6	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir un indicador que señale la estrategia de modelaje orientado a identificar diversos tipos de textos. • Añadir indicadores orientados al reconocimiento y asociación de letras.
Competencia 7	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de la competencia y de los indicadores 7.1 y 7.3 para mayor claridad.
Competencia 8	<ul style="list-style-type: none"> • Sustituir el verbo en la competencia por <i>implementar</i> y modificar la redacción en su descripción para mayor claridad. • Modificar la redacción del indicador 8.3 para mayor claridad.
Competencia 9	<ul style="list-style-type: none"> • Sustituir el verbo en la competencia por <i>implementar</i>. • Utilizar sinónimos para los verbos en los indicadores 9.1, 9.2 y 9.3. • Eliminar del indicador 9.1 el término <i>formal</i>.
Competencia 10	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de la competencia para mayor claridad. • Modificar la redacción de los indicadores 10.1 y 10.2 para mayor claridad.
Competencia 11	<ul style="list-style-type: none"> • Sustituir el verbo en la competencia por <i>utilizar</i>. • Modificar la redacción en la descripción de la competencia para mayor claridad. • Emplear sinónimos de los verbos en los indicadores 11.1, 11.2, 11.3 y 11.4.
Competencia 12	<ul style="list-style-type: none"> • Sustituir el verbo en la competencia por <i>implementar</i>. • Emplear sinónimos de los verbos en los indicadores 12.1, 12.2, 12.3, 12.4 y 12.5. • Eliminar del indicador 12.4 la palabra <i>disponibles</i>. • Añadir un indicador que refleje la habilidad del docente para fomentar el uso de materiales didácticos por parte de los alumnos.

Nota: Elaboración propia.

El dominio *Evaluación para el aprendizaje* cuenta con una sola competencia y con un total de 15 indicadores. Las observaciones atendidas en este dominio se orientaron a realizar modificaciones en la redacción de los indicadores con el propósito de que fueran más claros (ver tabla 45). Cabe resaltar que no se optó por agregar una competencia en relación con la autoevaluación del docente, ya que tal competencia se contempla en el dominio Profesionalismo.

Tabla 45.

Observaciones realizadas en el dominio: Evaluación para el aprendizaje

Observaciones	
Competencia 13	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionar de manera explícita en la descripción de la competencia que las estrategias a las que refiere son estrategias de evaluación. • Precisar en el indicador 13.1 que el conocimiento al que alude es el conocimiento previo del alumno. • Modificar la redacción de los indicadores 13.4 y 13. 8 para mayor claridad. • Sustituir en el indicador 13.7 el término <i>interpretaciones</i> por <i>estrategias de inferencias</i>. • Sustituir en los indicadores 13.14 y 13.15 el término <i>congruencia</i> por <i>coherencia</i>. • Añadir una competencia relacionada con la autoevaluación del docente.

Nota: Elaboración propia.

El dominio *Ambiente para el aprendizaje* integra tres competencias y un total de 14 indicadores. Las modificaciones realizadas en este dominio consistieron en mejorar la redacción tanto de sus competencias como de sus indicadores con el fin de que brindarán mayor claridad. (Ver tabla 46).

Tabla 46.

Observaciones realizadas en el dominio: Ambiente para el aprendizaje

Observaciones	
Competencia 14	<ul style="list-style-type: none"> • Sustituir el verbo en la competencia por <i>crear</i>. • Sustituir el verbo en el indicador 14.2 por <i>propicia</i> y en el indicador 14.3 por <i>promueve</i>.
Competencia 15	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de la competencia para mayor claridad. • Modificar la redacción del indicador 15.3 para mayor claridad.
Competencia 16	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar la redacción de la competencia y de su descripción para mayor claridad. • Modificar la redacción de los indicadores 16.5 y 16.6 para mayor claridad.

Nota: Elaboración propia.

El dominio *Profesionalismo* comprende cuatro competencias y un total de 13 de indicadores. En la Competencia 17. *Ejercer de manera ética e inclusiva su profesión dentro y fuera del aula* se agregó un indicador orientado a valorar su desempeño ético dentro y fuera del aula. Respecto a la Competencia 19. *Crear relaciones con los padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa* se modificó la redacción de los indicadores 19.1 y 19.3 con el propósito de que fueran más claros. También, se agregó un indicador en la Competencia 20. *Aplicar acciones orientadas a mejorar su práctica a través del trabajo colegiado* orientado a valorar la puesta en marcha en aula de las acciones derivadas del trabajo colegiado. (Ver tabla 47).

Tabla 47.

Observaciones realizadas en el dominio: Profesionalismo

Observaciones	
Competencia 17	<ul style="list-style-type: none">• Añadir un indicador que aluda al desempeño ético del docente.
Competencia 18	<ul style="list-style-type: none">• Ninguna.
Competencia 19	<ul style="list-style-type: none">• Sustituir el verbo en el indicador 19.1 por <i>establece</i>.• Sustituir el verbo en el indicador 19.3 por <i>mantiene</i>.
Competencia 20	<ul style="list-style-type: none">• Añadir un indicador relacionado con la puesta en marcha en el aula de las acciones derivadas del trabajo colegiado.

Nota: Elaboración propia.

A partir de la incorporación de las modificaciones acordadas por consenso se concretó la versión final del MEDE. Finalmente quedó integrado por seis dominios con 20 competencias y un total de 97 indicadores (ver Anexo 2).

V. Discusión

Mejorar la calidad de la enseñanza desde el campo de la evaluación educativa requiere solventar diferentes retos. Uno de ellos, radica en disponer de un referente para la evaluación que constituya una visión compartida sobre una enseñanza de calidad. En ese sentido, el propósito de la presente investigación consistió en desarrollar y aportar evidencias de validez de un referente para la evaluación de la enseñanza del lenguaje del primer ciclo de primaria y alineado al currículo nacional (Aprendizajes Clave). En la discusión que se expone en este capítulo se hace énfasis en los principales resultados derivados de las fases para su elaboración. Después de esto, se presentan algunas recomendaciones para futuras investigaciones y conclusiones respecto al estudio emprendido.

El currículo Aprendizajes Clave comparte una perspectiva de enseñanza del lenguaje con la orientación socio-cultural de la teoría constructivista. Prueba de ello, es el énfasis en la noción del lenguaje como herramienta cultural, su uso contextualizado y la relevancia de la interacción social en la adquisición del lenguaje oral y escrito que reflejan la aproximación socio-cultural del campo formativo Lenguaje y Comunicación. A continuación, se puntualiza en cada una de ellas.

En primera instancia, las prácticas de lectura y escritura son entendidas dentro de los planes y programas del currículo como modos culturales de disponer del lenguaje que permiten al alumno construir conocimiento, expresarse e intercambiar ideas (SEP, 2017). En otras palabras, el lenguaje se concibe como una herramienta cultural que, a través de los procesos de lectura y escritura, permite el acceso a una cultura letrada (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Solé y Teberosky, 2014).

Además, desde esta aproximación la adquisición del lenguaje requiere de situaciones auténticas de uso, es decir, actividades enmarcadas dentro de un contexto sociocultural determinado que den sentido a las prácticas de lectura y escritura (Díaz-Barriga y Hernández, 2002;

Solé y Teberosky, 2014). Lo anterior, tiene relación con los planteamientos sobre enseñanza considerados en el campo formativo Lenguaje y Comunicación que se centran en la adquisición y desarrollo del alumno de los distintos “modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo” (SEP, 2017, p. 159).

Asimismo, en los planes y programas correspondientes a la asignatura *Lengua Materna. Español* para el primer ciclo de primaria se destaca la interacción social como principal factor que interviene en la adquisición del lenguaje oral y escrito (SEP, 2017). La relevancia de dicha interacción ha sido abordada en trabajos como los de Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Solé y Teberosky (2014), quienes enfatizan la dimensión social en la enseñanza del lenguaje y argumentan que su adquisición y desarrollo solo es posible en interacción con otros, es decir, el lenguaje se construye en conjunto con los otros a través del diálogo y las prácticas de lectura y escritura.

En congruencia con lo anterior, el rol pedagógico del docente se orienta tanto a generar como a mediar las diversas situaciones auténticas de uso del lenguaje que favorecen dicha interacción. A partir del análisis cualitativo de contenido fue posible identificar las demandas que requiere cumplir el docente en consonancia con la perspectiva de enseñanza que plantea el currículo. Dichas demandas, corresponden a conocimientos respecto al contenido escolar, sobre cómo enseñarlo y distintos compromisos hacia su profesión.

Afín a la visión socio-cultural de la enseñanza y la relevancia de la interacción social, se requiere de una intervención didáctica que favorezca el trabajo colaborativo. Esto postula, que el docente genere diversas situaciones de lectura y escritura colectivas. A través de ellas, el alumno comparte con sus pares las interpretaciones de lo leído, así como reflexionar sobre las características del sistema de escritura (Solé y Teberosky, 2014). La función del docente en este

tipo de situaciones, es la de mediar la interacción social derivada de la intervención didáctica a través de la asesoría y la conducción de las discusiones (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Una de las principales estrategias didácticas que requiere utilizar el docente es el modelaje. Su empleo, ha sido señalado como clave para la adquisición del lenguaje oral y escrito en otros estudios (e. g. McDonald et al., 2004; Wray et al., 2000). Dicha estrategia, consiste en modelar las estrategias de un lector o escritor experto a través de la lectura en voz alta o el escribir diferentes textos ante los alumnos (SEP, 2017). Lo anterior, es congruente con la concepción socio-cultural del docente como interprete entre el texto y el alumno (Solé y Teberosky, 2014).

En relación con los referentes genéricos, de manera global, se identificó una conceptualización similar sobre lo que se considera una enseñanza de calidad entre los referentes de evaluación. En primera instancia, todos los referentes coinciden en componentes que aluden a los conocimientos base propuestos por Shulman (2005). Principalmente, en aquellos dirigidos a evaluar el conocimiento sobre los conceptos claves para la asignatura y el dominio pedagógico del contenido. Asimismo, se aprecia un consenso sobre considerar como componentes de una enseñanza de calidad el diseño y planeación de actividades, el uso de distintas estrategias de evaluación y el crear un clima dentro del aula que propicie el aprendizaje (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, s.f; Scriven, 1994; SEP, 2018).

No obstante, difieren en aspectos específicos, por lo tanto, ninguno de ellos son similares en su totalidad. Prueba de ello, es la poca presencia de componentes relacionados con procesos de carácter normativos-administrativos en el ámbito *Compromiso profesional* en la mayoría de los referentes analizados y un mayor énfasis en aquellas vinculadas con el desarrollo profesional como lo son la reflexión de su propia práctica y el trabajo colegiado. En esta misma línea, respecto al

referente de evaluación docente implementado en México y en congruencia con el trabajo previo de Pedroza et al. (2018), el MGEI ofrece una cantidad excesiva de componentes a evaluar orientados a labores administrativos-normativos respecto aquellos que aluden a los conocimientos y habilidades para la práctica pedagógica del docente.

Otra distinción entre algunos referentes, radica en las distintas formas en que es entendido un mismo componente. Por ejemplo, la gestión del comportamiento en el aula para propiciar el aprendizaje es un componente incluido en varios de los referentes analizados. Por un lado, este componente puede ser definido en términos de monitoreo y prevención centrándose en la elaboración y el cumplimiento de normas para la buena conducta (Danielson, 2013; Scriven, 1994, SEP, 2018). Por otro lado, el énfasis puede centrarse en la promoción de una convivencia basada en valores y en el fomento de la autorregulación en el alumno (Minedu, s.f). Por lo anterior, si bien existe cierto consenso sobre cuales componentes de la práctica docente son transversales para la enseñanza en términos generales en las particularidades difieren.

A partir del análisis de los referentes específicos, es posible indicar que incluso entre ellos existen diferentes niveles de abstracción. Por un lado, hay referentes que integran componentes que representan una base común para la enseñanza del lenguaje; por ejemplo, vincular los procesos de escritura y lectura con el conocimiento previo y las experiencias del alumno, o bien, el fomento del pensamiento analítico y reflexivo (Grossman et al., 2015; McDonald et al., 2009; Saginor, 2008). Por otro lado, se encuentran aquellos con mayor énfasis en algún proceso del lenguaje, ya sea la escritura o lectura. Cabe señalar que, a pesar del proceso en el que se centren, estos dan cuenta del desarrollo interdependiente de la escritura, lectura y el lenguaje oral (Coll, 2014; Solé y Teberosky, 2014). Un ejemplo de ello, es el componente que alude al apoyo para la escritura

individual del alumno que está presente tanto en el referente del sistema iCOSW (orientado a evaluar la enseñanza de la escritura) como en el sistema ACOS-R (centrado a la lectura).

Marco para la Evaluación de la Docencia en Español

El MEDE, producto de este estudio, es un referente orientado a evaluar la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de primaria. Para ello, el MEDE comprende un conjunto de 20 competencias docentes formuladas a partir de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, las demandas pedagógicas identificadas en el currículo nacional y los componentes de la práctica docente objeto de evaluación en distintos países. Las competencias se encuentran agrupadas en seis dominios que constituyen dimensiones reconocidas en la literatura como principales áreas de la labor docente que influyen en el logro del aprendizaje (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018; Ingvarson, 2013; Praetorius y Charalambous, 2018).

El MEDE se encuentra alineado el currículo nacional, por lo tanto, sus dominios y competencias son congruentes con la visión de enseñanza del lenguaje y de la labor docente presente en el currículo. La articulación del referente de evaluación con la perspectiva de enseñanza y las demandas pedagógicas del currículo permite formar un vínculo coherente entre las competencias a evaluar y la práctica cotidiana del docente (Darling-Hammond, 2012). Además, acentuar las competencias que requiere el docente para lograr los objetivos de aprendizaje que el sistema educativo plantea (Ingvarson, 2013; Santiago et al., 2014). Con base en lo anterior, se espera que los docentes vean reflejadas en su práctica cotidiana las competencias que integran al MEDE.

Su elaboración partió desde una aproximación descendente (Martínez et al., 2016; Praetorius y Charalambous, 2018). En congruencia con dicha aproximación, para concretar sus

dominios, competencias docentes e indicadores se realizó un análisis exhaustivo a distintos documentos oficiales de carácter educativo, referentes de evaluación docente (tanto genéricos como específicos para la enseñanza del lenguaje), así como una revisión a la literatura especializada en el campo de la evaluación educativa. Posteriormente, se obtuvieron evidencias de validez basadas en el contenido a través de un proceso de jueceo que permitió constatar que el MEDE integra y define los dominios y componentes más representativos para la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de primaria y, por lo tanto, los más relevantes para su evaluación. Asimismo, el proceso de jueceo permitió involucrar a expertas en docencia a nivel primaria en la elaboración de un referente que describe, a partir de sus dominios y componentes, lo que se considera una enseñanza del lenguaje de calidad a través de un espacio de diálogo.

Respecto a las alcances del MEDE dentro de la evaluación formativa del desempeño docente. Por un lado, si se espera hacer un uso formativo de los resultados de la evaluación docente, es necesario partir de una conceptualización sólida de la enseñanza (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018; Praetorius y Charalambous, 2018). Es decir, disponer de una descripción clara, coherente, y explícita de sus dimensiones y componentes que la integran.

Por otro lado, uno de los aspectos por considerar consiste en determinar *cómo* se evaluará (García, 2014; Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016). Para ello, la literatura sugiere emplear distintas estrategias (e. g. análisis de materiales, entrevista y observación de la práctica docente) e instrumentos de medición (e. g. portafolio, cuestionario, rubrica de observación) para obtener información sobre el desempeño del docente (García, 2014; Gitomer, 2018; Martínez, 2013; Martínez-Rizo, 2016). En ese sentido, los referentes para la evaluación constituyen un elemento indispensable en el desarrollo de instrumentos de medición ya que ofrecen una conceptualización de la enseñanza (constructo objeto de medición) (Gitomer, 2018; Praetorius y Charalambous,

2018). Así, al proporcionar una descripción detallada sobre sus dimensiones y componentes, permiten realizar inferencias validas a partir de los resultados de dichos instrumentos (AERA, APA y NCME, 2014). Lo anterior, permite orientar el ejercicio de *retroalimentar* la enseñanza a partir de los resultados de los instrumentos de medición con base en el referente.

Limitaciones y sugerencias

La elaboración de un referente de evaluación es uno de los mayores desafíos en el campo de evaluación educativa (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018; Martínez, 2013). Esto se debe, en primera instancia, a la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza (Gitomer, 2019; Martínez, 2013; Praetorius y Charalambous, 2018). De modo que, definirla mediante dimensiones y elementos conlleva, forzosamente, a una conceptualización parcial de la enseñanza. Aun con esta limitante, el MEDE fue elaborado a partir de un método riguroso para brindar un conjunto de dominios, competencias e indicadores que permiten orientar la práctica docente en la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Otra limitación del estudio consiste en la reducida presencia de docentes en el proceso de validación. Sin duda, la colaboración de las expertas en el estudio fue productiva y fundamental en la elaboración del MEDE. No obstante, se sugiere en futuras investigaciones incluir a un mayor número de docentes experimentados dentro del proceso de construcción de un referente que oriente su práctica. Además, de incluir participantes con distintos perfiles profesionales; por ejemplo, especialistas en el diseño curricular en educación básica o en línea de investigación sobre la enseñanza y adquisición del lenguaje durante los primeros años de escolaridad básica.

Se reconoce que el proceso de validación nunca finaliza debido a la posibilidad de obtener información adicional que permite recopilar nuevas evidencias de validez (AERA, APA, NCME,

2014). Así, se sugiere hacer uso en conjunto de otras fuentes para obtener evidencias de validez basadas en el contenido. Por ejemplo, la observación (desde una aproximación pertinente de acuerdo a la naturaleza y objetivo del estudio) de las prácticas pedagógicas de docentes reconocidos como expertos en el área disciplinaria y nivel educativo (AERA, APA, NCME, 2014; Praetorius y Charalambous, 2018).

Conclusiones

Un referente de evaluación se constituye a partir de dimensiones y elementos lo que se considera una enseñanza de calidad. Por lo tanto, representa un recurso que permite orientar al docente en su práctica. Asimismo, hace explícito qué dominios y componentes de la labor docente son objeto de evaluación. En su construcción, se encuentran distintos aspectos a considerar que influyen en la manera en que se desarrollará. Por ejemplo, la aproximación de su elaboración, su objetivo, la operacionalización de los elementos a evaluar y la modalidad en que se presenta. A continuación se destacan tres aspectos fundamentales en la construcción de un referente.

Primero, la importancia de definir cuál será la perspectiva teórica de enseñanza que enmarcará las dimensiones y componentes del referente. Como se ha mencionado, un referente constituye una conceptualización de lo que se considera una enseñanza de calidad, por lo tanto, tal descripción debe ser congruente y definirse con base en un paradigma educativo (e. g. conductismo, cognitivismo o constructivismo). En ese sentido, el paradigma del cual se parta determinará tanto la visión que se tendrá de enseñanza como la naturaleza de las dimensiones y componentes a evaluar. Por lo tanto, la elección de la perspectiva teórica no debe ser arbitraria, sino, con base en literatura especializada que brinde elementos para la toma de decisión (e. g. Bell et al., 2018; Darling-Hammond, 2012; Ingvarson, 2013; Praetorius y Charalambous, 2018). En este estudio,

dado que el MEDE se encuentra alineado al currículo se optó por la misma perspectiva expresada en sus planes y programas de la asignatura *Lengua Materna. Español*.

Segundo, delimitar el nivel de abstracción del referente. Esto es, determinar si el referente caracterizará la práctica docente a través de dimensiones y componentes transversales en la enseñanza de cualquier área disciplinaria y grado educativo (carácter genérico), o bien, para la enseñanza de un contenido escolar y grado en concreto (carácter específico). Sin duda, uno de los aspectos más complejos debido a que tanto un referente de carácter genérico como uno específico corre el riesgo de brindar una visión fragmentada de la enseñanza que repercute en la validez y confiabilidad del proceso de evaluación.

Existe un creciente interés por construir referentes específicos que orienten la evaluación docente (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019; Gitomer, 2018). Esto se debe, en gran medida, a la base limitada que ofrecen los referentes genéricos para evaluar el desempeño docente al no considerar las implicaciones que supone la enseñanza de un contenido escolar y grado académico en particular (Charalambous et al., 2014; Ingvarson, 2013; Praetorius y Charalambous, 2018). Por ejemplo, la pedagogía del contenido, los procesos distintivos para el aprendizaje del contenido, las características de la intervención didáctica propias del área disciplinar y sus estrategias de evaluación. Por lo anterior, el MEDE logra hacer explícito un conjunto de competencias e indicadores específicos para la enseñanza del lenguaje; reconociendo así las singularidades de la práctica docente involucradas en la enseñanza y adquisición de lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de primaria.

Tercero, la comunicación del método empleado para la construcción del referente. Este último, alude a la escasa información que se provee en los estudios en relación con el procedimiento adoptado para el desarrollo de los referentes empleados (Bell et al., 2018; Dobbelaer, 2019;

Praetorius y Charalambous, 2018). Por lo que se ha puesto énfasis en reportar, en la medida de lo posible, dicha información que permita su replicación, la colaboración en los esfuerzos por conceptualizar la enseñanza y brindar insumos para la toma de decisión respecto a la elección y uso de un referente (Praetorius y Charalambous, 2018). En respuesta a lo anterior, el presente estudio describe de manera sistemática y explícita las técnicas aplicadas y el procedimiento llevado a cabo tanto para elaborar los dominios, competencias e indicadores como para obtener sus evidencias de validez.

En suma, se reconocen los distintos desafíos tanto conceptuales como técnicos en el diseño y construcción de los referentes que orientan la práctica y procesos de evaluación docente. De ahí que, el trabajo realizado en el presente estudio así como la literatura revisada inviten a profundizar sobre la naturaleza, procesos de construcción, propiedades y limitantes de los referentes para la evaluación de la enseñanza.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education [AERA, APA y NCME]. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA- APA-NCME.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. https://www.researchgate.net/profile/Ivan_Barrera/publication/261216613_Estandares_y_evaluacion_docente_en_Mexico_el_estado_del_debate/links/02e7e533a34cc896a2000000.pdf
- Bell, C., Dobbelaer, M., Klette, K. y Visscher, A. (2018). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En Manzi, J., Gonzáles, R. y Sun, Y. (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 15-32). https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf
- Bruns, B., De Gregorio, S. & Taut, S. (2016). *Measures of Effective Teaching in Developing Countries* (documento de trabajo 16/009). Research on Improving Systems of Education program. http://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/RISE_WP-009_Bruns.pdf
- Bunk, G. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(94), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de expertos como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y*

Comunicación en Educación, 7(2), 11-22.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable.

Psicoperspectivas, 2, (53-82).

<https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. GRAÓ

Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Revista Venezolana de Educación*, (43), 805-814. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n43/art17.pdf>

Castro, A., Luna, E. y Cordero, G. (2018). La evaluación docente en la educación básica, una mirada al contexto internacional y nacional. En Jiménez, J. y Luna, E. (Coords.) *Evaluación Educativa. Experiencias de investigación en Posgrado* (pp. 15-36). <http://www.dx.doi.org/10.29410/QTP.18.10>

Coker, D.L., Farley-Ripple, E., Jackson, A.F., Wen, H., MacArthur C. y Jennings, A. (2016). Writing instruction in first grade: an observational study. *Read Writ*, 29, 793–832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>

Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A, Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (157-186). Alianza

Coll, C. y Solé, I. (2014). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A, Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Alianza.

Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, (41).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/27>

Council of Chief State School Officers [CCSSO]. (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. CCSSO

Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>

Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Serie Documentos No. 51. PREAL

Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument 2013 edition*. The Danielson Group

Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013b). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Díaz-Barriga, Á. (noviembre, 2017). El interés por evaluar a los docentes. Un acercamiento a la vinculación organismos internacionales y políticas nacionales. En Torres, R. (presidencia), *Evaluación del desempeño docente en América Latina: experiencias Chile y México*. Simposio llevado a cabo en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, SL. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1700.pdf>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill

Dobbelaer, M. (2019). *The quality and qualities of classroom observation systems* (Tesis doctoral, University of Twente). <https://research.utwente.nl/en/publications/the-quality-and-qualities-of-classroom-observation-systems>

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://pdfs.semanticscholar.org/0736/455b135cfa8e5fc192d6bd526d1546b4528d.pdf>

Flotts, M. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En Manzi, J., Gonzáles, R. y Sun, Y. (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 35-60). https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf

García, M. R. (2014). *Modelos de Evaluación Docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: Ventajas, desventajas y consideraciones para su elección* (Informe No. 1403). Centro de Medición MIDE UC: https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/12/Informe_tecnico-_Maria_Rosa_Garcia1.pdf

Gitomer, D. (2019). Evaluating instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 68-78. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016>

Hidalgo, G. (noviembre, 2017). *Percepciones de los docentes sobre la implementación de la evaluación del desempeño docente en el 2015, en una escuela primaria en la ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes, México. Estudio de caso, una alternativa para mejorar el proceso.* Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, SL. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1853.pdf>

Hough, H., Kerbow, D., Bryk, A., Pinnell, G., Rodgers, E., Dexter, E., Hung, C., Scharer, P. y Fountas, I. (2013). Assessing teacher practice and development: the case of comprehensive literacy instruction. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(49), 452-485. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.731004>

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2014). Programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/calendario_2015/PMP-SPD_2015-2020_actualizado2.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017). Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implantación 2015-2016. Informe final. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F209.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017b). Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México.

Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

<https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/246/P1D246.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). Planea. Resultados nacionales 2018.

6to de primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas.

https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018

.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018b). La educación obligatoria en

México. Informe 2018. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>

Jornet, J., González, J. y Perales, M. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de

sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de*

pedagogía, (2), 98-110. <http://roderic.uv.es/handle/10550/43774>

Jornet, J., González, J., Suárez, J. y Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias:

consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de*

pedagogía,

63(1),

125-145.

https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Disenos_de_evaluacion_de_competencias_C

[onsideraciones acerca de los estandares en el dominio de las competencias.pdf](https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Disenos_de_evaluacion_de_competencias_C)

Jornet, M. J., Leyva, B.Y., y Sánchez, D. P. (2009). Dimensiones de clasificación de los procesos de

evaluación educativa. En J. M. Jornet y Y. R. Leyva. *Conceptos, metodología y profesionalización*

en la evaluación educativa (pp. 67-75). INETE

Kelleghan, T., Stufflebeam, D., y Wingate, L. (2003). Introduction. *International handbook of educational*

evaluation. 10.1007/978-94-010-0309-4

- Luna, E. (2018). Formato de Validación del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español. *Documento de trabajo*
- Luna, E., Pedroza, L. H. y Córdova, P. L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(17). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3595>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. y Campanella, C. (2017). Intercoder Reliability. En M. Allen (Edit.), *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (721-724). SAGE
- Martínez, J. (2013). Combinaciones de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/528/public/528-1467-1-PB.pdf>
- Martínez, F., Taut, S. y Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, (49), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002>
- Martínez-Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-evaluacion-de-docentes-de-educacion-basica-una-revision-de-la-experiencia-internacional/>
- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000045>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McDonald, C., Morrison, F. y Katch, L. (2004). Beyond the reading war: exploring the effect of children-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305-336. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1
- McDonald, C., Spencer, M., Day, S., Giuliana, S., Ingebrand, S., McLean, L. y Morrison, F. (2014). Capturing the complexity: content, type, and amount of instruction and quality of the classroom-learning environment synergistically predict third grades' vocabulary and reading comprehension outcomes. *J Educ Psychol*, 106 (3), 762-778. <https://doi.org/10.1037/a0035921>
- McMillan, J.H y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5ta Edición. Una introducción conceptual*. PEARSON
- Meckes, L. (2013). Estándares y formación docente inicial. Borrador para discusión. <http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/actividades/EST%C3%81NDRES%20Y%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20INICIAL%20Borrador%20orena%20Meckes.pdf>
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2). <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v23n2/art03.pdf>
- Ministerio de Educación [Mideduc]. (2008). Marco para la buena enseñanza. https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/MBE2008.pdf
- Ministerio de Educación [Minedu]. (s.f). Marco de Buen Desempeño Docente. <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>

- Ministerio de Educación Nacional [Mineducación]. (2008). Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía. *Universidad de Los Andes*. <http://www.webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>
- Murillo, F. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio entre 50 países de América y Europa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. (2012). Literacy: Reading-Language Arts Standards for teachers of students ages 3-12. <http://www.nbpts.org/wp-content/uploads/EMC-LRLA.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2015). Teacher matter: attracting, developing and retaining effective teachers. <http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. https://www.researchgate.net/publication/285873419_Formacion_docente_Hacia_una_definicion_del_concepto_de_competencia_profesional_docente

- Pedroza, H., Luna, E. y Caso, J. (2018). Estándares de desempeño docente: México en el contexto internacional. En Jiménez, J. y Luna, E. (Coords.) *Evaluación Educativa. Experiencias de investigación en Posgrado* (pp. 37-56). <http://www.dx.doi.org/10.29410/QTP.18.10>
- Pérez, L. (noviembre, 2017). *¿Evaluarme?, ¿para qué? El inicio de un itinerario recorrido por docentes evaluados en su "desempeño"*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, SL. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0217.pdf>
- Praetorius, A. y Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, (50), 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins, C., Tracer, D., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. y Whoo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58. http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2
- Ramos, G., Perales, M. y Pérez, M. (2009). El concepto de evaluación educativa. En J. M. Jornet y Y. R. Leyva. *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (pp. 49-64). INETE
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2014). Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación. México 2012. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED214952.pdf>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. SAGE

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación básica. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-20142018/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/1LpM-Primaria1grado_Digital.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017b). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 2°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente en Educación básica. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/EAMI/EAMI_4TO%20GRUPO_DOCENTES_EB_080118.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
<http://www.inacap.net/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ConocimientoEnsenanzaShulman2005.pdf>
- Solé, I. y Teberosky, A. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (461-485). Alianza
- Steiner, L. (2010). Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence: Lessons from Singapore. Building an Opportunity Culture for America's Teachers. *Public Impact*.
http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers: Vol. 3rd edition*. ASCD
- Stufflebeam, M. (2003). The CIPP Model for Evaluation. En Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. y Wingate, L. A. *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-63). Kluwer
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.
- Taut, S., Escobar, J., & Valencia, E. (2012). La validez de la Evaluación Docente usando como criterio estimaciones de Valor Agregado de profesores de Enseñanza Media (Informe No. 1202). Centro de Medición MIDE UC: <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2013/01/IT1202.pdf>
- Taut, S., y Rakoczy, K. (2016). Observing instructional quality in the context of school evaluation. *Learning and Instruction*, (46), 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.003>

- Taut, S., Santelices, V., Araya, C. y Manzi, J. (2010). Theory underlying a national teacher evaluation program. *Evaluación and Program Planning*, 3(4), 477-486.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002>
- Taut, S. y Sun, Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22(71). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Tilleman, H. (2010). Formative assessment in teacher education and teacher profesional development. En Peterson, P., Baker, E. y McGraw, B. (Eds.) *International encyclopedia of education* (pp. 563-571). Elsevier
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación por competencias.
https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.
http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n_competencias_aurelio_bordon.pdf
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R. y Poulson, L. (2000). The teaching practices of effective teacher of literacy. *Education Review*, 52(1), 75-83. <https://doi.org/10.1080/00131910097432>

Anexo 1. Contenido completo de la categoría Habilidad profesional

Categoría	Sub-categoría	Códigos	Frecuencia (f)
Habilidad profesional	Planeación	Planeación de la enseñanza	23
	Intervención didáctica	Desarrollo de la escritura mediante elaboración de textos	50
		Trabajo cooperativo entre alumnos	43
		Modelaje	28
		Apoyo para comprender la función y propiedades de diversos textos	27
		Vincula el contenido con conocimientos previos y experiencias personales	27
		Desarrollo de lenguaje oral y escrito mediante actividades lúdicas	25
		Búsqueda y manejo de información	23
		Lectura y comprensión	22
		Desarrollo de la escritura mediante dictado	20
		Uso de tiempo efectivo	16
		Involucra a los estudiantes y promueve su aprendizaje	14
		Genera una discusión dirigida	14
		Promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y meta-cognitivas	14
		Motivación del aprendizaje	11
		Comportamiento en el aula	9
		Ambiente de aprendizaje	8
		Desarrolla el lenguaje mediante la exposición	7
		Promueve la diversidad lingüística y cultural	7
		Situaciones de lectura y escritura	7
		Promueve la difusión de la información	6
	Promueve el desarrollo personal	4	
	Uso de recursos didácticos	4	
Evaluación	Evaluación formativa	51	
	Evaluación sumativa	33	
	Evaluación diagnóstica	32	
	Evaluación del aprendizaje	15	

Nota: Elaboración propia.

Anexo 2. Versión final del Marco para la Evaluación de la Docencia en Español (MEDE)

Conocimiento profesional		
Alude a los saberes que requiere el docente para ejercer su profesión, atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos y proporcionar experiencias de aprendizaje dirigidas a desarrollar el lenguaje oral y escrito.		
Competencias docentes	Descriptor	Indicadores
1. Comprender los conceptos, principios y procesos involucrados en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.	Se refiere a la comprensión del docente sobre el contenido de la asignatura; sobre los conceptos, principios y procesos centrales para la enseñanza del lenguaje oral y escrito.	1.1 Identifica los conceptos, principios y procesos relevantes y actuales para desarrollar habilidades para la lectura. 1.2 Comprende los conceptos, principios y procesos relevantes y actuales para desarrollar habilidades para la lectura. 1.3 Identifica los conceptos, principios y procesos relevantes y actuales para desarrollar la comprensión del sistema de escritura. 1.4 Comprende los conceptos, principios y procesos relevantes y actuales para desarrollar la comprensión del sistema de escritura.
2. Aplicar los enfoques pedagógicos conductual, cognitivo y constructivista, así como estrategias específicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito.	Se refiere a la aplicación del docente de los enfoques pedagógicos y estrategias didácticas más eficaces para el logro del aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los alumnos.	2.1 Aplica diversos enfoques pedagógicos que funcionan mejor en la enseñanza del lenguaje oral y escrito. 2.2 Aplica diversas estrategias didácticas para desarrollar habilidades para la lectura. 2.3 Aplica diversas estrategias didácticas para desarrollar la comprensión del sistema de escritura.
3. Comprender las características y maneras de aprender de los alumnos en primero y segundo grado de primaria.	Se refiere a la comprensión del docente sobre las diferentes características, intereses, contexto social, desarrollo psicológico y procesos de aprendizaje de sus alumnos para lograr un aprendizaje significativo del lenguaje oral y escrito.	3.1 Reconoce las características físicas de sus alumnos. 3.2 Identifica los intereses personales de sus alumnos. 3.3 Considera los diversos contextos sociales de sus alumnos. 3.4 Identifica el nivel de desarrollo psicológico, cognitivo y emocional de sus alumnos. 3.5 Distingue las necesidades de aprendizaje y formas de aprender de sus alumnos.

Planeación de la enseñanza

Consiste en el proceso de diseñar y organizar actividades para garantizar el logro de los aprendizajes en todos los alumnos. Se concibe como una guía para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr los objetivos establecidos para cada sesión.

Competencia docente	Descriptor	Indicadores
4. Planear las clases en relación con los Aprendizajes esperados del currículo, considerando las necesidades de aprendizaje y características de los alumnos.	Se refiere a la habilidad del docente para planificar su enseñanza de la lectura y escritura. Este proceso demanda al docente diseñar actividades considerando los Aprendizajes esperados, las características y necesidades de todos los alumnos.	4.1 Planea actividades de manera coherente, lógica, contextualizada y en relación con los Aprendizajes esperados. 4.2 Diseña actividades para garantizar experiencias dirigidas a desarrollar habilidades para la comprensión lectora. 4.3 Diseña actividades para garantizar experiencias dirigidas a desarrollar la comprensión y adquisición del sistema de escritura. 4.4 Planea actividades considerando metas y objetivos con base en los Aprendizajes esperados. 4.5 Planea actividades con una secuencia lógica. 4.6 Diseña estrategias para evaluar de manera formativa el logro de los Aprendizajes esperados. 4.7 Diseña actividades que promueven el descubrimiento y la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, valores y procesos metacognitivos, logrando así un aprendizaje significativo 4.8 Diseña actividades apropiadas a las características, nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Intervención didáctica

Consiste en un conjunto de competencias orientadas a la actuación del docente para desarrollar el lenguaje oral y escrito en los alumnos.

Competencias docentes	Descriptor	Indicadores
5. Implementar actividades que relacionan las prácticas sociales del lenguaje con el conocimiento previo y experiencias personales del alumno y con otras asignaturas.	Se refiere a la habilidad del docente para implementar actividades que relacionan las diferentes prácticas sociales del lenguaje con el conocimiento previo de los alumnos, con los intereses y experiencias de los alumnos y con los diferentes ámbitos de la asignatura, otras asignaturas y áreas del currículo.	<p>5.1 Implementa actividades que relacionan el conocimiento previo de los alumnos con la práctica social del lenguaje indicada en el libro de texto.</p> <p>5.2 Implementa actividades que relacionan los intereses, experiencias personales y culturales de los alumnos con la práctica social del lenguaje.</p> <p>5.3 Implementa actividades que relacionan los diferentes ámbitos de la asignatura con la práctica social del lenguaje cuando así se requiera.</p> <p>5.4 Implementa actividades que relacionan el contenido de otras asignaturas y áreas del currículo con la práctica social del lenguaje.</p>
6. Aplicar el modelaje como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito.	Se refiere a la habilidad del docente para aplicar el modelaje de estrategias, habilidades y procesos para apoyar al desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.	<p>6.1 Aplica el modelaje para el reconocimiento de las letras.</p> <p>6.2 Aplica el modelaje para la asociación de letras.</p> <p>6.3 Aplica el modelaje para desarrollar habilidades para lectura de diversos tipos de textos.</p> <p>6.4 Aplica el modelaje para desarrollar la comprensión del sistema de escritura.</p>
7. Generar situaciones didácticas para el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora en el alumno.	Se refiere a la habilidad de generar situaciones didácticas dirigidas a ampliar las posibilidades del alumno para leer por sí mismo y desarrollar su comprensión lectora. Esto incluye situaciones de lectura colectiva y la orientación en la búsqueda y selección de textos.	<p>7.1 Genera diversas situaciones didácticas para desarrollar la lectura autónoma e independiente de diversos tipos de textos en el alumno.</p> <p>7.2 Genera diversas situaciones didácticas orientadas a fomentar el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.</p> <p>7.3 Genera diversas situaciones didácticas orientadas a la lectura colectiva para propiciar la reflexión y argumentación de lo leído.</p> <p>7.4 Genera diversas situaciones didácticas orientadas a promover la búsqueda y selección de textos de manera independiente.</p>

<p>8. Generar situaciones didácticas para la comprensión y apropiación del sistema de escritura en el alumno.</p>	<p>Se refiere a la habilidad de generar situaciones didácticas donde el alumno desarrolle su comprensión del sistema de escritura. Las situaciones de escritura abarcan desde la elaboración de textos independientes o colectivos, hasta el dictado entre alumnos.</p>	<p>8.1 Genera diversas situaciones didácticas para apoyar al alumno en su comprensión del sistema de escritura.</p> <p>8.2 Genera diversas situaciones didácticas para la elaboración independiente de diferentes tipos de textos, con varios propósitos y temas de interés para los alumnos.</p> <p>8.3 Genera diversas situaciones didácticas relacionadas con la escritura colectiva orientadas al aprendizaje colaborativo.</p> <p>8.4 Genera diversas situaciones didácticas orientadas a la comprensión del sistema de escritura en los alumnos a través del dictado.</p>
<p>9. Implementar situaciones didácticas para el desarrollo de la expresión oral en los alumnos.</p>	<p>Se refiere a la habilidad del docente para implementar situaciones didácticas donde los alumnos ponen en práctica el uso del lenguaje oral, ampliando su experiencia como hablantes y oyentes.</p>	<p>9.1 Aplica diversas situaciones para la exposición de la expresión oral.</p> <p>9.2 Genera una discusión coherente y pertinente sobre algún tema basado en las contribuciones de los alumnos.</p> <p>9.3 Implementa diversas actividades lúdicas sobre el uso del lenguaje oral.</p>
<p>10. Implementar situaciones didácticas orientadas a fomentar las habilidades cognitivas y metacognitivas en los alumnos.</p>	<p>Se refiere a la habilidad del docente para generar situaciones didácticas orientadas a estimular y desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas del alumno.</p>	<p>10.1 Genera situaciones didácticas orientadas a fomentar el pensamiento analítico, crítico y creativo en los alumnos a través de preguntas, argumentación y solución de problemas.</p> <p>10.2 Genera situaciones didácticas orientadas a que los alumnos reflexionen sobre las actividades realizadas.</p> <p>10.3 Genera situaciones didácticas en las cuales provee de diversas estrategias a los alumnos para auto-gestionar su aprendizaje.</p> <p>10.4 Genera situaciones didácticas en las cuales provee de diversas estrategias a los alumnos para autorregular su aprendizaje.</p>

<p>11. Utilizar de manera eficiente el tiempo destinado a la asignatura.</p>	<p>Se refiere a la habilidad del docente para maximizar el tiempo destinado a la enseñanza. El docente hace uso de manera efectiva del tiempo destinado a la asignatura y a las diversas actividades.</p>	<p>11.1 Emplea el tiempo destinado a una actividad adecuándolo a las necesidades e intereses de los alumnos.</p> <p>11.2 Utiliza el tiempo destinado a una actividad adecuándolo a la naturaleza del contenido.</p> <p>11.3 Organiza el tiempo de manera eficiente distribuyéndolo para enseñar el contenido y evaluarlo.</p> <p>11.4 Dispone del tiempo destinado a una actividad de manera flexible distribuyéndolo en función de los objetivos de aprendizaje.</p>
<p>12. Implementar recursos didácticos pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.</p>	<p>Se refiere a la habilidad del docente para hacer uso de diversos recursos didácticos que inciden de manera efectiva en el logro del aprendizaje de los alumnos durante las actividades.</p>	<p>12.1 Utiliza materiales pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.</p> <p>12.2 Utiliza materiales adecuados para el nivel de desarrollo de los alumnos.</p> <p>12.3 Usa materiales considerando los intereses de los alumnos.</p> <p>12.4 Utiliza materiales para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.</p> <p>12.5 Utiliza la tecnología disponible y pertinente para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.</p> <p>12.6 Promueve el uso de materiales didácticos de manera individual en los alumnos para el desarrollo del lenguaje oral y escrito.</p>

Evaluación para el aprendizaje

Consiste en el proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en los alumnos.

Competencia docente	Descriptor	Indicadores
<p>13. Evaluar los aprendizajes de los alumnos respecto al lenguaje oral y escrito.</p>	<p>Se refiere a la habilidad del docente para implementar estrategias de evaluación de manera sistemática, en diferentes momentos y apoyándose de diversos instrumentos para valorar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito de los alumnos.</p>	<p>13.1 Evalúa al inicio de cada actividad el conocimiento previo sobre la práctica social del lenguaje.</p> <p>13.2 Retroalimenta el desempeño de los alumnos para mejorar sus aprendizajes durante el desarrollo de las actividades de lectura y escritura.</p> <p>13.3 Evalúa los productos finales de los alumnos considerando los Aprendizajes esperados de manera integral.</p> <p>13.4 Evalúa al inicio de la lectura las posibilidades de los alumnos de leer.</p> <p>13.5 Retroalimenta durante la lectura de textos el desempeño de los alumnos.</p> <p>13.6 Evalúa el desempeño de los alumnos en la lectura independiente.</p> <p>13.7 Evalúa al inicio de la actividad las interpretaciones de los alumnos sobre el texto.</p> <p>13.8 Retroalimenta durante la lectura las interpretaciones de los alumnos mediante diferentes acciones.</p> <p>13.9 Evalúa al finalizar la actividad la comprensión lectora de los alumnos.</p> <p>13.10 Evalúa al inicio de la actividad aspectos gráficos, ortográficos, contenido y organización de la escritura.</p> <p>13.11 Retroalimenta durante la actividad de escritura sobre aspectos gráficos, ortográficos, contenido y organización de lo escrito.</p> <p>13.12 Evalúa las características gráficas, ortográficas, contenido y organización de los productos finales de los alumnos.</p> <p>13.13 Evalúa la capacidad de los alumnos para comunicarse de manera oral al inicio de la actividad.</p> <p>13.14 Retroalimenta durante las presentaciones orales sobre la coherencia y claridad de la participación de los alumnos.</p> <p>13.15 Evalúa al finalizar las exposiciones orales de los alumnos el desempeño, coherencia y claridad de su expresión oral.</p>

Ambiente para el aprendizaje

Consiste en un conjunto de factores que favorecen la interacción social dentro del aula para crear un espacio donde se construyen conocimientos y se desarrollan habilidades, actitudes y valores. Las competencias dentro de este dominio reflejan la habilidad del docente para construir tal ambiente donde el aprendizaje del alumno se promueve.

Competencias docentes	Descriptor	Indicadores
14. Crear un clima seguro, colaborativo y estimulante para los alumnos.	Se refiere a la habilidad del docente para construir un clima que favorece el aprendizaje significativo de los alumnos.	14.1 Crea un ambiente de aprendizaje cálido y seguro que propicie el logro del aprendizaje. 14.2 Propicia una convivencia armónica con base en interacciones significativas con los alumnos. 14.3 Promueve un ambiente que propicie un aprendizaje activo, colaborativo, situado y autorregulado.
15. Implementar estrategias dirigidas a mantener motivados a los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Se refiere a la habilidad del docente para implementar diferentes estrategias orientadas a fomentar en los alumnos una disposición a aprender de manera significativa.	15.1 Implementa estrategias dirigidas a fomentar el interés de los alumnos por las diferentes actividades. 15.2 Implementa estrategias dirigidas a estimular la autoestima y confianza de los alumnos. 15.3 Comunica a los alumnos altas expectativas sobre sus aprendizajes. 15.4 Implementa estrategias para fomentar la motivación intrínseca de los alumnos. 15.5 Implementa estrategias para proveer de significado las actividades.
16. Establecer normas para favorecer la buena conducta de los alumnos dentro del aula.	Se refiere a la habilidad del docente para establecer normas de buena conducta en los alumnos y así facilitar el aprendizaje en el aula durante las actividades.	16.1 Establece normas de conducta de manera explícita y en conjunto con los alumnos. 16.2 Establece normas claras, flexibles y adecuadas para el nivel de desarrollo de los alumnos. 16.3 Establece las consecuencias de no cumplir con las normas, de manera explícita en conjunto con los alumnos. 16.4 Establece acciones correctivas para mejorar el comportamiento inadecuado de los alumnos. 16.5 Establece las conductas favorables a fomentar en los alumnos. 16.6 Establece acciones para fomentar, a través de la reflexión, que los alumnos cumplan con las normas de conducta.

Profesionalismo

Refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión que inciden en una práctica eficiente.

Competencias docentes	Descriptor	Indicadores
17. Ejercer de manera ética e inclusiva su profesión dentro y fuera del aula.	Se refiere al compromiso ético del docente con su profesión y con el aprendizaje de los alumnos con el fin de orientar el desarrollo integral de los alumnos.	17.1 Desempeña su labor de manera ética dentro y fuera del aula. 17.2 Realiza acciones dentro y fuera del aula para orientar y apoyar a los alumnos en su desarrollo personal. 17.3 Realiza su práctica valorando la diversidad individual, cultural, ética, lingüística y social del alumno. 17.4 Realiza su práctica valorando las necesidades y contextos de los alumnos.
18. Aplicar acciones orientadas a su propio desarrollo profesional.	Se refiere al compromiso del docente hacia su propio desarrollo profesional para replantear sus estrategias de enseñanza y atender de mejor manera las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	18.1 Realiza una reflexión crítica y continua sobre sus estrategias de enseñanza y su efecto en el aprendizaje de los alumnos para replantearlas y mejorarlas. 18.2 Realiza una reflexión crítica y continua sobre su propia práctica para identificar sus fortalezas y necesidades de formación. 18.3 Realiza diversas actividades orientadas a su desarrollo profesional de manera proactiva y autónoma.
19. Crear relaciones con los padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa.	Se refiere al compromiso del docente para crear relaciones de trabajo colaborativo con los padres de familia y tutores para apoyar en el aprendizaje de los alumnos.	19.1 Establece relaciones con base en el respeto con los padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa. 19.2 Crea oportunidades para involucrar a los padres de familia y tutores en el proceso de aprendizaje de los alumnos. 19.3 Mantiene una comunicación constante con los padres de familia y tutores para informar sobre las actividades y el progreso de los alumnos.
20. Aplicar acciones orientadas a mejorar su práctica a través del trabajo colegiado.	Se refiere al compromiso del docente de participar de manera activa y colaborativa con sus pares en actividades que inciden en la mejora de su práctica.	20.1 Realiza acciones de reflexión sobre su práctica participando en actividades de trabajo colaborativo con sus pares. 20.2 Realiza actividades de manera colegiada para compartir información, ideas, experiencias y prácticas efectivas. 20.3 Realiza actividades en conjunto con sus pares para dar soluciones a diversas problemáticas dentro de la escuela. 20.4 Realiza actividades de manera colegiada orientadas al logro de objetivos en común. 20.5 Aplica en el aula las acciones de mejora acordadas de manera colegiada.