



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Ensenada B. C. México, diciembre de 2016



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



**Desarrollo de una estrategia de evaluación
formativa para el profesorado de educación
preescolar**

TESIS

Que para obtener el grado de
DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

APROBADO POR:

Dra. Edna Luna Serrano
Directora de tesis

Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar
Co-directora

Dra. Benilde García Cabrero
Sinodal

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Sinodal

Dr. Joaquín Caso Niebla
Sinodal



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO



Ensenada, B.C., a 31 de octubre de 2016.
ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Firma manuscrita de Edna Luna Serrano.

Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C., a 31 de octubre de 2016.
ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

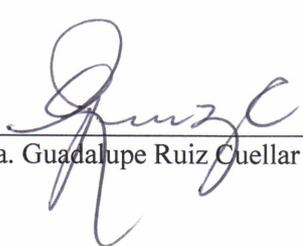
Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar



Ensenada, B.C., a 31 de octubre de 2016.
ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

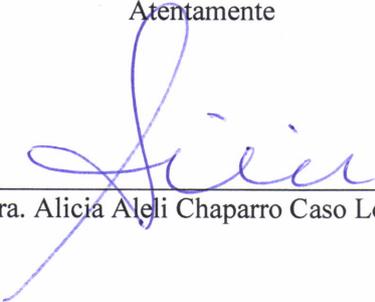
Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López



Ensenada, B.C., a 31 de octubre de 2016.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Joaquín Caso Niebla



Ensenada, B.C., a 31 de octubre de 2016.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinador(a) del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Benilde García Cabrero

Resumen

Actualmente se reconoce que la calidad de la enseñanza contribuye a elevar los aprendizajes de los niños, por ello se tiene un interés creciente en evaluar de forma eficiente y precisa lo que realizan los docentes en las aulas. Esta investigación tiene el propósito de desarrollar una estrategia de evaluación formativa para las docentes de educación preescolar. Se integró de dos estudios, uno enfocado a evaluar el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) con el fin de identificar los contenidos relevantes, congruentes con el currículo y suficientes para evaluar a las docentes de educación preescolar. El segundo estudio consistió en construir un instrumento de evaluación formativa para la práctica docente y aportar evidencia de validez. El Estudio 1 utilizó una metodología de alineamiento para identificar los contenidos del PPI que son congruentes y suficientes con el Programa de Educación Preescolar (PEP 2011). Los resultados permitieron constatar que el PPI tiene un alto grado de congruencia y suficiencia con respecto a las orientaciones didácticas del PEP 2011 y con lo que señala la literatura especializada sobre el tema y otros modelos de buena enseñanza. En términos del contenido, los parámetros e indicadores recuperan los conocimientos, habilidades y responsabilidades profesionales de forma similar a los que se incluyen en otros marcos de buena enseñanza y las orientaciones didácticas que solicita el PEP 2011 a las educadoras. El estudio permitió detectar algunas áreas donde el PPI puede ser mejorado: incluir un lenguaje y conceptos pedagógicos que reflejen la cultura del nivel de educación preescolar; incluir los principios que orientan la práctica pedagógica así como los mecanismos que permiten a un docente mejorar su desempeño, ello es fundamental para mejorar la comunicabilidad del documento y que se constituya un referente que orienta la enseñanza; y reestructurar la dimensión cuatro del perfil, que aborda las responsabilidades legales y éticas de la profesión, lo que implica reducir el número de indicadores, otros reubicarlos y otros platearlos de forma más general. El segundo estudio da cuenta de las evidencias de validez de contenido y constructo de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar, así como la consistencia de la medición y del proceso de observación. El instrumento en su versión más acabada se compone de 30 rúbricas divididas en tres dimensiones: planeación, intervención y evaluación. Para ello se analiza la planeación didáctica y la práctica docente en el aula. La información brindada por el instrumento logró una alta consistencia interna y buen ajuste al modelo de Rasch. El análisis factorial exploratorio permitió identificar tres factores subyacentes, con diferencias respecto a la estructura teórica. Los análisis para identificar la confiabilidad entre los observadores, Kappa cuadrática ponderada y análisis de la varianza a partir de la Teoría de la Generalizabilidad ofrecieron resultados coincidentes: adecuada consistencia en las distintas observaciones.

Palabras clave: Evaluación docente, educación preescolar, estándares de desempeño, observación sistemática, rúbricas, confiabilidad y validez.

Agradecimientos:

A Silvia y Sebastián por ser fuente de inspiración y el cariño incondicional que recibí a pesar de mis ausencias.

A la Dra. Edna Luna Serrano, por ser una maestra excelente y tener la sabiduría de reconocer lo que necesité en cada momento.

A la Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar, por el apoyo proporcionado en múltiples momentos de esta tesis y acompañarme en distintos momentos de mi formación profesional.

A la Dra. Alicia Chaparro Caso López, Joaquín Caso Niebla y Benilde García Cabrero por ofrecer siempre una orientación pertinente y oportuna. Gracias por el tiempo y la dedicación que brindaron a este trabajo de tesis.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo por brindarme la oportunidad de recibir una formación académica de excelencia. Las instituciones la hacen las personas, agradezco a Julio Cano, Estrella Velasco, Lewis McAnally e Iván Contreras.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por los apoyos económicos para realizar mis estudios de doctorado y la estancia en Santiago de Chile.

A Luis Lizasoain Hernández por compartirme su conocimiento, su tiempo y recibirme en San Sebastián.

A Ernesto Treviño por recibirme en la estancia de investigación en Chile y ser un ejemplo a seguir como investigador y como persona.

A la maestra Raquel Santillán Pérez por su extraordinario apoyo en la construcción del instrumento y por la generosidad para compartirme su conocimiento.

A Perla Córdova y Olga Murillo por brindarme su amistad y apoyo en los innumerables trámites para la entrega de este documento.

A mis amigos Moisés García y Martín Mercado por el tiempo y reuniones que compartimos en Ensenada.

A todos lo que han contribuido para que este trabajo de tesis se realizara.

Índice general

Introducción	5
Capítulo 1. Planteamiento del problema	8
1.1 El contexto de la enseñanza en la educación preescolar.	18
1.2 Preguntas de investigación	24
1.3 Objetivos.....	25
1.4 Objetivo general	25
1.5 Objetivos específicos:.....	25
Capítulo 2. Marco de referencia.....	29
2.1 La enseñanza, su conceptualización e investigación	30
2.1.1 Definición y naturaleza de la enseñanza.	31
2.1.2 La investigación de la enseñanza.....	36
2.1.3 Características de los docentes eficaces.....	39
2.2 La enseñanza desde el currículo de educación preescolar.....	47
2.2.1 Características del programa de educación preescolar en México	47
2.2.2 Principios pedagógicos del programa de educación preescolar.....	48
2.2.3 Estrategias de enseñanza propuestas por el PEP 2011.....	54
2.3 La evaluación de la enseñanza.....	56
2.3.1 La evaluación de la docencia en educación básica, origen y evolución.	57
2.3.2 Modelos de evaluación docente	61
2.4 Para qué evaluar.....	68
2.5 Qué evaluar.....	71
2.6 Cómo evaluar.....	75
Capítulo 3. Diseño de la investigación.....	77
3.1 Consideraciones conceptuales sobre el concepto de validez.....	78
3.2 Métodos de obtención de evidencias de validez basadas en el contenido.....	80
Método de alineamiento	82
3.3 Proceso de construcción de los instrumentos	84
<i>Plan general</i>	84
Capítulo 4. Estudio1. Valoración del Perfil, Parámetros e Indicadores.....	88
4.1 Método.....	88

4.1.1	Participantes.....	88
4.1.2	Materiales.....	89
4.1.3	Procedimiento.	90
4.2	Resultados.....	95
4.2.1	Etapa 1. Relación del PPI con la literatura.	95
4.2.2	Etapa 2. Análisis de congruencia entre el PPI y PEP 2011.	103
4.2.3	Etapa 3. Valoración de congruencia y suficiencia del PPI con el PEP 2011 por el Comité de jueceo	116
4.3	Comentarios.....	118
Capítulo 5. Estudio 2. Desarrollo y validación del instrumento		127
5.1	Método.....	127
5.1.1	Participantes.....	127
5.1.2	Materiales.....	128
5.1.3	Procedimiento.	128
5.2	Resultados.....	136
5.2.1	Jueceo del instrumento.....	138
5.2.2	Pilotaje del instrumento.	139
5.2.3	Análisis descriptivos.	142
5.2.4	Análisis Rasch.....	145
5.2.5	Dimensionalidad del instrumento.	147
5.2.6	Confiabilidad de las dimensiones.	150
5.2.7	Confiabilidad de la observación.....	151
5.3	Comentarios.....	154
Discusión y conclusiones		161
Referencias		169
Anexo 1. Tabla comparativa del PPI y PEP 2011		182
Anexo 2. Marco de referencia para el instrumento.		205
Anexo 3. Instrumento Evaluación formativa del desempeño docente (ejemplo)		224

Índice de tablas

	Pagina
Tabla 1. Distribución de alumnos, docentes y escuelas en educación preescolar por tipo de servicio, ciclo escolar 2012/2013.	19
Tabla 2. Perfil de los docentes de educación preescolar por estrato escolar (2011).	21
Tabla 3. Modelo de dominios, conocimientos y habilidades de Bransford, Darling-Hammond y Le Page (2005)	42
Tabla 4. Modelos de evaluación docente en distintos países.	64
Tabla 5. Organización de los estándares nacionales australianos	72
Tabla 6. Estándares básicos para los tres modelos de evaluación del desempeño docente.	74
Tabla 7. Pasos para el desarrollo de un instrumento de medición educativa (Downing, 2006)	86
Tabla 8. Ejemplo de la tabla para identificar la congruencia	94
Tabla 9. Tipos de dominio en que se clasifican los estándares de diferentes países.	98
Tabla 10. Estándares básicos para los cuatro modelos.	100
Tabla 11. Resumen de las valoraciones de congruencia entre PPI y PEP 2011, frecuencias absolutas y relativas de los indicadores del PPI.	104
Tabla 12. Valoración de congruencia de dimensión 1 del Perfil, Parámetros e Indicadores	106
Tabla 13. Valoración de congruencia de dimensión 2 del Perfil, Parámetros e Indicadores	108
Tabla 14. Valoración de congruencia de dimensión 3 del Perfil, Parámetros e Indicadores	110
Tabla 15. Valoración de congruencia de dimensión 4 del Perfil, Parámetros e Indicadores	112
Tabla 16. Valoración de congruencia de dimensión 5 del Perfil, Parámetros e Indicadores	115
Tabla 17. Educadoras observadas y registros de observación	133
Tabla 18. Características del instrumento desarrollado	137
Tabla 19. Ejemplo de las matrices de valoración del instrumento	138
Tabla 20. Cambios realizados en las rúbricas del instrumento por el comité de jueceo.	139
Tabla 21. Estructura final del instrumento.	141
Tabla 22. Distribución de los evaluados por nivel de dominio. Planeación	142
Tabla 23. Distribución de los evaluados por nivel de dominio. Intervención y Evaluación	143
Tabla 24. Número de observaciones realizadas y distribución por nivel de dominio. Campos formativos	145
Tabla 25. Estadígrafos de ajuste del modelo Rasch para las rúbricas del instrumento	146
Tabla 26. Cargas factoriales de los ítems en los tres factores	148
Tabla 27. Porcentaje de varianza explicada y autovalores del instrumento	149
Tabla 28. Coeficientes de confiabilidad para los factores del modelo	151
Tabla 29. Estadísticos sobre la confiabilidad de la codificación.	152
Tabla 30. Coeficientes de generalizabilidad para los índices del instrumento	154
Tabla 31. Comparativa del PPI y PEP 2011	182
Tabla 32. Rasgos del enfoque pedagógico de campo formativo de lenguaje y comunicación	219
Tabla 32. Rasgos del enfoque pedagógico de campo formativo pensamiento matemático	226

Índice de figuras

Figura 1. Modelo conceptual de la investigación.	30
Figura 2. Proceso de pensamiento y acción pedagógicos que realizan los docentes durante la enseñanza	34
Figura 3. Esquemas básicos sobre las racionalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje	37
Figura 4. Esquema más complejo sobre las racionalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje	39
Figura 5. Diagrama de flujo del Estudio 1. Valoración del Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI).	90
<i>Figura 6.</i> Dimensiones que integra el PPI para la evaluación del desempeño docente.	96
<i>Figura 7.</i> Estructura del PPI en dimensiones, parámetros e indicadores.	97
Figura 8. Diagrama de flujo para el Estudio 2. Desarrollo y validación del instrumento	129
Figura 9 . Estimación del número de factores a partir de cuatro métodos	150
Figura 10. Modelo del proceso de razonamiento y acción pedagógicos propuesto por Shulman	205

Introducción

En la actualidad existe un consenso creciente entre los investigadores sobre la importancia de la calidad docente para elevar la calidad de los sistemas educativos. Por lo que ha puesto mayor atención a evaluar a los docentes y su desempeño. Varias de las reformas en México y el mundo se han dirigido a evaluar la calidad de los docentes y establecer medidas para garantizar su calidad y elevar su desempeño profesional.

Es claro que para conocer la calidad de la enseñanza no basta con evaluar a los alumnos, o con valorar los conocimientos del docente a través de un examen estandarizado. Estos modelos de evaluación tienen notorias limitaciones, por ello se han desarrollado múltiples investigaciones que proponen métodos e instrumentos distintos para evaluar el trabajo docente, por ejemplo, utilizando rúbricas de observación y análisis de evidencias, entre otros.

La presente tesis aporta una estrategia de evaluación formativa para docentes de educación preescolar. La investigación estuvo compuesta por dos estudios: en el primero se determina el contenido de evaluación, para ello se realizó una valoración del Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI), documento que actualmente funge como referente nacional de la evaluación del desempeño docente; y en el segundo estudio se desarrolla un instrumento de evaluación de la práctica docente in situ, basado en la técnica de observación y aplicable por directores, supervisores y otros agentes educativos que conozca los planteamiento del Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011), pero sobre todo útil para retroalimentar y apoyar a los docentes en su proceso de aprendizaje.

Una idea que subyace de forma transversal en la tesis es el enfoque sistémico de la evaluación. Los sistemas educativos modernos son organizaciones complejas, compuestas de

objetivos, recursos y procesos que interactúan entre sí. El enfoque sistémico propone una coherencia o alineamiento entre los distintos elementos como una condición necesaria para que se logren las metas educativas. Para el caso de la evaluación de los docentes, lo óptimo es contar con un referente de evaluación conocido por los maestros y demás actores educativos, con evaluaciones sumativas o externas alineadas a ese referente y con evaluaciones formativas coincidentes con esos mismos referentes.

La tesis está organizada en cinco capítulos. En el primero se plantea el problema de estudio. Se identifica que la evaluación docente es un tema relevante para la política educativa de México y, a partir de una revisión de la literatura sobre este tema se identifican huecos en la misma. Los objetivos y preguntas de investigación se formulan considerando: la relevancia para la investigación educativa y la pertinencia para la política de evaluación educativa.

El segundo capítulo contiene el marco de referencia para la investigación. El objeto de estudio se conforma de tres temáticas principales: la enseñanza como constructo de investigación, la educación preescolar y la evaluación de la enseñanza.

El primer estudio se presenta en el capítulo tres, en él se muestran los resultados de la evaluación del PPI. Se concluye que la mayor parte del PPI es relevante, de acuerdo con lo que señala la literatura y expertos nacionales en educación preescolar, además es congruente con los postulados del PEP 2011. No obstante, se identificaron también algunas áreas de mejora. A partir de los resultados del análisis realizado se proponen las siguientes medidas para mejorar el PPI: incluir un concepto de aprendizaje y enseñanza de calidad, reformular la dimensión cuatro del perfil relacionada con las responsabilidades éticas y profesionales e incorporar el lenguaje y conceptos del nivel educativo en todos los contenidos de todos los parámetros e indicadores.

En el cuarto y último capítulo se muestra el proceso de construcción del instrumento de evaluación de la práctica docente y la recolección de evidencias de validez. Se sigue un proceso que incluye distintas etapas y fases de construcción atendiendo a los estándares de la AERA, APA y NCME (2014). Los hallazgos muestran una confiabilidad adecuada para las rúbricas; mientras que los análisis Kappa de Cohen y Generalizabilidad indicaron que la confiabilidad entre los jueces fue alta en la mayoría de rúbricas. Y el Análisis Factorial Exploratorio mostró que la dimensionalidad del instrumento se conformó por tres factores: Planeación, Evaluación y ambiente de aprendizaje, y Principios pedagógicos del programa.

Por último, es pertinente señalar que la presente investigación fue beneficiada por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación con la Convocatoria SEP/SEB-Conacyt 2013-2014. Con este recurso fue posible financiar el trabajo de campo del estudio uno y una parte del trabajo de campo del estudio dos.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Evaluar la enseñanza que realizan los docentes en las aulas es una tarea demandante. Esto es así porque la enseñanza es una actividad multidimensional y compleja. La profesión docente requiere del dominio de competencias especializadas, es necesario un conocimiento de lo que se enseña, de cómo enseñar y de las características de los aprendices (Bransford, Darling-Hammond & Le Page, 2005; Ingvarson, 2013; Shulman, 2005). En particular, la enseñanza en preescolar se plantea la utilización de prácticas adecuadas al desarrollo y aprendizaje de los niños (Copple & Bredekamp, 2009; NAEYC, 2009, OCDE, 2006; UNESCO, 2006).

En general, los programas de evaluación de la docencia de los profesores de educación básica incorporan información de tres fuentes principales: 1) del aprendizaje de los estudiantes al final del curso; 2) evaluaciones hechas por pares académicos y directivos; y 3) autoevaluaciones, autorreportes y portafolios. La elección de una estrategia particular de evaluación depende en gran medida de los propósitos de la evaluación y de las condiciones institucionales de aplicación. La evaluación por pares académicos, como estrategia, ha sido ampliamente utilizada con fines sumativos y formativos (Millis, 2006). Aunque en la actualidad se ha privilegiado su uso en contextos orientados a la mejora de la actividad docente (Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

En el ámbito educativo nacional e internacional se tiene un interés creciente por desarrollar métodos para realizar mejores evaluaciones de los procesos de enseñanza que desarrollan los docentes en las aulas. Existen varias razones que han influido en acrecentar este interés. La primera, es la preocupación por la calidad de la educación y el reconocimiento de que los docentes son la pieza más importante para la calidad educativa. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes. Se postula que un sistema educativo es

apenas tan bueno como su profesorado (Barber & Mourshed, 2007); es por ello que se requiere conocer la calidad con que desempeñan su trabajo, para implementar acciones de mejora que contribuyan a conseguir docentes más cualificados.

La segunda razón tiene que ver con que los propósitos de las reformas educativas actuales apuntan hacia la transformación de dicha práctica, por lo tanto, evaluar el desempeño docente es indispensable para identificar los avances en la implementación de estas reformas (Stecher, Morrison, Fishman, Ponitz & Glasney, 2006).

En el 2013 el sistema educativo mexicano inició una reforma educativa que implica evaluar la enseñanza de los docentes del tramo de educación básica y media superior. Para ello, se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013). Algunos de los cambios más importantes que esta ley establece, son: todos los docentes se tendrán que evaluar de manera obligatoria, antes la evaluación era voluntaria; la evaluación sumativa tiene como referente uno conjunto de estándares de evaluación o marco de buena enseñanza denominados Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) y contempla que estos estándares deberán pasar por procesos de validación y revisión periódica; además, la Ley propone una evaluación permanente y de carácter formativo, para ello, se estipula crear un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, que tiene la finalidad de apoyar a los docentes en la evaluación y en su desarrollo profesional.

Es importante que la evaluación que propone la Ley, además de tener un amplio consenso entre los docentes, académicos y sociedad civil, esté acompañada de abundantes evidencias de validez, que le permitan ganar legitimidad entre los docentes y distintos sectores sociales. Es crucial que se ofrezca una evaluación sumativa adecuada y válida, pero al mismo tiempo una

evaluación que pueda retroalimentar de manera efectiva a los docentes y les ofrezca información para que mejoren su práctica pedagógica en el aula.

En el terreno de la investigación educativa se considera que la enseñanza y los procesos del aula son complejos. En un comienzo, los modelos conceptuales para la investigación de la práctica docente eran muy limitados, pues postulaban que el aprendizaje de los niños dependía de las características del profesor, así como de conductas puntuales. Posteriormente la investigación fue incluyendo más elementos al concepto, entre ellos la interacción docente alumno y los contenidos. Actualmente se reconoce que en la práctica docente eficaz, influyen distintos elementos, entre ellos aspectos contextuales del docente y el alumno, su interacción y estados intrapsicológicos e interpsicológicos, relacionados con las concepciones del constructivismo social (Coll y Solé, 2001).

La forma en que se ha complejizado la conceptualización de la enseñanza, ha ido de la mano de la forma en que se han hecho también más complejas las demandas del currículo y de los modelos de enseñanza. Prueba de ello, es que todo el currículo de educación básica en México tiene un enfoque por competencias y de estándares de aprendizaje, situación que hace unas décadas no existía. Al respecto, Ingvarson (2013) afirmó que las definiciones de lo que es una buena enseñanza o un aprendizaje de calidad dependen del contexto social e histórico.

Por otra parte, la forma de medir la enseñanza también ha aumentado en complejidad. La investigación ha identificado que evaluar a los docentes por lo que aprenden los niños y no por lo que los docentes hacen, resulta en una forma poco adecuada para valorar su desempeño. Existe un reconocimiento de que las pruebas estandarizadas sobre aprendizajes no son un buen indicador para evaluar la enseñanza (Good, 1996; Raudenbush, 2008), incluso, formas de evaluación de

aprendizajes más sofisticadas como los modelos de valor agregado, han resultado imprecisas o no permiten caracterizar prácticas eficaces de enseñanza (Darling-Hammond, 2012; Martínez Rizo, 2013). Es por ello que se han desarrollado modelos, sistemas e instrumentos de evaluación cada vez más robustos para evaluar la enseñanza. Actualmente se reconoce que para medir la enseñanza de forma precisa, es necesario utilizar varias fuentes de información, como acercamientos basados en la interrogación (exámenes, cuestionarios), acercamientos basados en la observación y acercamientos basados en el análisis de evidencias (portafolios) (Martínez Rizo, 2016).

Además, para que la evaluación docente tenga un efecto positivo en el aprendizaje de los niños se debe partir de una estrategia sistémica de evaluación, compuesta por: estándares comunes de evaluación; evaluaciones de desempeño basados en estos estándares; sistemas locales de evaluación inspirados en los mismos estándares para evaluar la calidad de la enseñanza *in situ*; estructuras de apoyo, evaluadores y mentores para docentes que requieran ayuda adicional; y oportunidades de desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2012).

A las iniciativas reformistas donde se pone en el centro a la evaluación y los estándares de desempeño, se les ha denominado reformas basadas en estándares. Para que estas reformas logren su cometido, un requisito fundamental es el alineamiento entre los distintos elementos del sistema (Smith & O'Day, 1991 en Porter, 2002). Es indispensable crear un sistema educativo coherente, donde los conceptos y orientación de los estándares de evaluación docente sean congruentes con el modelo educativo, currículo oficial (Planes y Programas) y documentos normativos, de organización y funcionamiento escolar, así como con programas de formación del profesorado desde su etapa inicial hasta la formación continua (Ingvarson, 2013; OCDE, 2013).

En la literatura internacional, especialmente en Estados Unidos, se cuenta con una amplia gama de estándares de buena enseñanza e instrumentos que la evalúan. Dwyer & Stufflebeam (1996) analizaron 32 modelos para evaluar el trabajo que realizan los docentes. También en ese país (Porter, Yungs, Odds, (2001) analizaron los que a su juicio eran los tres sistemas de evaluación docente más influyentes. Recientemente, en 2016 Martínez, Taut y Schaaf analizaron 16 sistemas de evaluación en seis países.

A pesar de que son evidentes ciertas diferencias entre las distintas evaluaciones también se identifican considerables semejanzas. La primera coincidencia se encuentra en los objetivos o fines de las evaluaciones (Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

En relación a los estándares para evaluar la enseñanza, es decir el contenido de la evaluación. Estas revisiones también encontraron que estos concuerdan en varias concepciones sobre la enseñanza, a continuación se muestran:

Conocimiento del contenido disciplinar. Las evaluaciones enfatizan la necesidad de que los docentes tengan un amplio dominio del contenido disciplinar que van a enseñar (Porter, Youngs & Odden, 2001; Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

Conocimiento de los alumnos. Se concentran en la necesidad de que los docentes conozcan a profundidad a sus alumnos, tanto en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, como en las diferencias sociales y el conocimiento de las comunidades de donde ellos provienen (Porter, Youngs & Odden, 2001; Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

Conocimiento pedagógico del contenido. Se enfatiza la necesidad de que los docentes tengan conocimiento pedagógico del contenido. Por ejemplo, los docentes deben ser capaces de representar y explicar un concepto de varias maneras para que pueda ser entendido por los

alumnos, o entender la estructura jerárquica de las disciplinas y cómo aprender un concepto puede ser prerrequisito para aprender otro (Porter, Youngs & Odden, 2001; Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

Habilidad para involucrar a los alumnos en un aprendizaje activo. Los docentes competentes tendrían que involucrar de manera rutinaria a los alumnos en un aprendizaje activo y a profundidad (Porter, Youngs & Odden, 2001).

Práctica reflexiva. Las evaluaciones coinciden en la necesidad de que los docentes reflexionen sobre eventos del aula, tanto para mejorar el aprendizaje de sus alumnos como para mejorar sus habilidades de enseñanza (Porter, Youngs & Odden, 2001).

Capacidad para planificar, establecer objetivos de aprendizaje y utilizar prácticas adecuadas para evaluar el aprendizaje (Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

La utilización de los sistemas de evaluación externos como los desarrollados por Estados Unidos y otros países, sin descartar los avances que han mostrado respecto a instrumentos de evaluación anteriores, han dejado ver varias limitaciones. Pues siguen sin poder captar de manera precisa competencias cognitivas complejas o aspectos finos no cognitivos de la práctica docente (Martínez Rizo, 2013). Pero sobre todo, presentan limitaciones para ofrecer una retroalimentación adecuada a los docentes (Martínez, Taut & Schaaf, 2016), debido a que los clasifica en pocas opciones, incluso dicotómicas (satisfactorio, no satisfactorio) aunado a una comunicación unidireccional *top-down* (Danielson & McGreal, 2000).

En el ámbito latinoamericano cuando se analiza la actitud docente frente a la evaluación, prevalece un sentido de insatisfacción ante esta, ya que los resultados de las evaluaciones no han

podido orientar el diseño de políticas y muy especialmente, no han llegado a la escuela y las aulas de forma constructiva y práctica (Navarro citado por Marcelo y Vaillant, 2009).

Con fines de investigar la enseñanza en educación preescolar se han utilizado instrumentos de observación. Uno de ellos es el *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Este instrumento es un protocolo de evaluación estandarizada de la práctica docente, no está ligada a contenidos específicos, sino que mide las interacciones del docente con los alumnos que están relacionados con un mayor aprendizaje, por ejemplo, una alta demanda cognitiva de la tarea, calidad de la retroalimentación, orden en el grupo, entre otros (Pianta & Hamre, 2009). Es un instrumento que se ha utilizado con fines de investigación pero también para favorecer el desarrollo profesional de los docentes.

Otro de los instrumentos ampliamente utilizados en educación preescolar, es el *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)* el cual mide la calidad de los servicios educativos que se ofrece a los niños en edad preescolar (Harms, Clifford & Debby, 1988). Es un instrumento estandarizado de observación, los referentes de evaluación que subyacen al instrumento están vinculados con el desarrollo de prácticas adecuadas para este nivel educativo (*Developmentally Appropriate Practices*). Ha sido utilizado por investigadores en Europa, Estados Unidos (Tietze, Barraio, Barreiros & Rossbach, 1998) y en América Latina en Chile (Herrera, Mathiesen, Merino & Recart, 2005).

No obstante que, estos instrumentos se han utilizado con amplitud presentan características que son mejorables. Estudios de la estructura factorial del CLASS, realizados posteriormente a su desarrollo, han reformulado el número de factores para el instrumento. En un inicio se especificaron tres factores para el instrumento. Los estudios posteriores identificaron un

mejor ajuste con dos factores (Hamre et al. 2013). Por su parte, la ECERS no han mostrado propiedades métricas adecuadas a partir del análisis de sus rúbricas (Gordon, Hofer, Risk, Kaestner & Korenman, 2015).

Los instrumentos estandarizados de observación de la práctica docente se utilizan también con fines formativos. Los instrumentos como el de Danielson (2013) se diseñó en el marco del *Praxis III* del *Educational Testing Service* (ETS) para fines sumativos; el CLASS y ECERS se desarrollaron para fines de investigación. Actualmente, estos instrumentos son utilizados de manera extensa para retroalimentar la práctica pedagógica y promover el desarrollo profesional. El protocolo de observación de Danielson es el más utilizado en EUA y una parte importante del uso es formativo: para retroalimentación de la práctica, cursos y talleres (Martínez, Taut & Schaaf, 2016). El CLASS se utiliza para mejorar la práctica pedagógica de las docentes en el marco del programa de alcance nacional *Head Start* en los Estados Unidos. En estos casos el contenido del instrumento se transforma en el referente de evaluación docente y de orientación hacia la mejora.

La tendencia de utilizar instrumentos de observación estandarizados con fines formativos favorece distintos aspectos del quehacer educativo. El evaluador y evaluado cuentan con un referente común, lo que permite una mejor comunicación de los aspectos a mejorar por parte de los docentes. Este lenguaje común es especialmente útil en países como EUA donde no existe un currículo nacional. Por otra parte, este tipo de instrumentos permiten tener un procedimiento estandarizado para valorar un proceso altamente complejo, con lo cual se facilita la observación al enfocarse en aspectos clave de la práctica pedagógica. En términos operativos y económicos, el costo mayor de una observación es llevar al observador al aula, con lo que se aprovecha esa movilización para retroalimentar a los docentes. Casi todos los sistemas educativos, incluido el

mexicano, tienen dentro de su estructura organizacional, puestos que tienen entre sus funciones observar *in situ* la práctica docente para dar orientación y promover el desarrollo profesional, tal es el caso de la función del supervisor y asesoría técnica pedagógica. Es por ello que los instrumentos de observación estandarizados comúnmente se utilizan con fines de mejora educativa.

En México, la investigación en educación preescolar en general, es escasa, esto incluye a la que refiere a la evaluación de la enseñanza. Luna, Elizalde, Torquemada, Castro & Cisneros-Cohernour (2013) encontraron solamente dos trabajos en la década de 2002-2012 sobre esta temática en el nivel de educación preescolar. A continuación se presentan una serie de trabajos que evalúan la enseñanza en preescolar desde distintas perspectivas, aunque como se mencionaba previamente, son escasos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha realizado investigaciones de la enseñanza en el marco de la Reforma a la Educación Preescolar. El equipo responsable en la Subsecretaría de Educación Básica emprendió un conjunto de acciones para promover el conocimiento y análisis de –entre otros aspectos– la práctica pedagógica en las aulas del país. Derivado de estas acciones se realizó un diagnóstico de la situación del preescolar en el país (SEP, 2006) y una serie de autoevaluaciones del proceso de implementación del cambio curricular (SEP, 2009; 2010). Estas evaluaciones sirvieron principalmente para identificar avances en la implementación del Programa de Educación Preescolar [PEP 2004] y establecer estrategias de mejora. Además, el equipo de la reforma en preescolar encargó investigaciones diagnósticas que derivaran en una propuesta de acción para la enseñanza. Ejemplos de ello son los trabajos de Ferreiro (2010) en la enseñanza del lenguaje y la comunicación, así como lo realizado por Fuenlabrada (2009) en lo relativo al pensamiento matemático.

Myers, Martínez & Linares (2003) desarrollaron un instrumento de observación, similar al ECERS, que evalúa el ambiente educativo, uno de sus objetivos es indagar algunos aspectos de la enseñanza. Tiene como referente el concepto de calidad de la educación preescolar, cuyo fin último es el aprendizaje para una cultura democrática. Los resultados muestran que no se promueve un aprendizaje activo donde los niños y las niñas sean protagonistas de su propio aprendizaje; no existe la elección de temas, actividades y materiales por parte de los niños y niñas; la exploración y experimentación y la participación en juegos de roles es escasa; en el trabajo cotidiano se favorecen las actividades grupales y se incluyen pocas individuales, y no se atiende bien a la construcción de buenos hábitos de salud. El instrumento se ha utilizado principalmente en proyectos de investigación. Sin embargo, no se han presentado las propiedades métricas de la escala.

Por su parte, el INEE ha realizado dos estudios de alcance nacional donde se indaga la enseñanza en el nivel de educación preescolar. El primero, publicado en 2010, investigó algunos rasgos básicos de la práctica docente, como el tiempo destinado a distintas actividades de la organización de la jornada escolar, especialmente las denominadas “actividades rutinarias”. El estudio encontró que una tercera parte de la jornada escolar se destina a estas actividades, las cuales no promueven el desarrollo de competencias en los niños bajo el enfoque del programa (INEE, 2010).

En 2013 el INEE publicó otro estudio denominado Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar, el cual se enfocó en indagar la manera en que se implementa el Programa en las aulas. Para ello se utilizó una bitácora en auto registro con preguntas abiertas para identificar lo que hacían las educadoras en tres jornadas escolares (INEE, 2013). El estudio encontró que a nivel nacional sólo una cuarta parte de las educadoras lleva a cabo prácticas

altamente congruentes con el Programa, es decir, la mayor parte del tiempo a su cargo, o toda la jornada, atienden al desarrollo de competencias de los niños siguiendo una didáctica acorde con los principios pedagógicos del Programa. Asimismo, una tercera parte de las actividades que se realizan en las escuelas de preescolar se relaciona con propósitos distintos a la promoción de competencias, tales como la ejercitación de hábitos de higiene, de orden y cortesía. Alrededor de 60% de las tareas que desarrollan las educadoras para promover el aprendizaje de los niños son de baja demanda cognitiva, es decir que se centran en procesos de memorización y no están orientadas a promover aprendizajes significativos (Pedroza, Álvarez & Jiménez, 2013).

1.1 El contexto de la enseñanza en la educación preescolar.

El nivel de educación preescolar es el primer tramo de la educación básica en México, mismo que es considerado como obligatorio desde 2008. Ofrece servicios educativos a niños entre los 2.8 y 5 años de edad. Asimismo, es el primero de los niveles educativos que tuvo el cambio del currículo a uno basado en competencias. Actualmente, está vigente el Programa de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011).

En la educación preescolar se ofrecen cuatro tipos de servicios educativos: general, indígena, comunitario y Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). La matrícula total de educación preescolar en México, para el ciclo escolar 2012/2013, fue de 4.7 millones de alumnos, los cuales fueron atendidos por un cuarto de millón de docentes en 91 mil escuelas (Tabla 1).

Tabla 1.

Distribución de alumnos, docentes y escuelas en educación preescolar por tipo de servicio, ciclo escolar 2012/2013.

Tipo de servicio	Alumnos		Docentes		Escuelas	
	(Absolutos)	(%)	(Absolutos)	(%)	(Absolutos)	(%)
General	4 190 749	88.0	188 700	83.5	61 376	67.3
Indígena	407 346	8.6	18 220	8.1	9 673	10.6
Comunitario	163 371	3.4	19 143	8.5	20 166	22.1
Total	4 761 466	100	226 063	100	91 215	100

Nota: Elaboración propia a partir de “Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior”. Por INEE, 2014, México: INEE.

En la Tabla 1 se puede apreciar que los preescolares generales son el tipo de servicio más grande, pues contienen a cerca de 90% de la matrícula. No obstante, la proporción de escuelas es un poco menor, esto debido a que en los servicios indígena y comunitario se atienden a poblaciones más pequeñas y con centros escolares principalmente pequeños. Hay que recordar que especialmente el tipo de servicio comunitario atiende a localidades pequeñas y dispersas (INEE, 2008) lo que implica tener muchas escuelas con poca matrícula.

Uno de los aspectos importantes a destacar es el perfil profesional de las educadoras de preescolar en México, este se muestra en la Tabla 2. En ella se puede apreciar que una de las principales características del profesorado de este nivel educativo, prácticamente las totalidad de docentes son mujeres (96.7%). En el tipo de servicio urbano público, está concentrada una mayor cantidad de docentes de mayor edad (mayores de 30 años), y en las escuelas rurales e indígenas se tiene proporciones más altas de docentes jóvenes (menores de 30 años).

En relación con la formación inicial, en este nivel educativo la gran mayoría de educadoras está tiene una formación específica para ejercer la docencia, 85% de las educadoras tiene formación para la enseñanza en educación preescolar, la mayoría con licenciatura.

Una característica de las docentes de este nivel educativo es que pocas acceden a un posgrado (especialidad, maestría o doctorado). Con información de INEE (2010), las docentes con posgrados son estimadas en apenas el 0.9%. Esta proporción es muy distinta, si se compara con el 12% de los docentes que tienen posgrados en educación primaria (Treviño et al, 2007: 93).

Tabla 2.
Perfil de los docentes de educación preescolar por estrato escolar (2011).

Características	VARIABLES	NACIONAL	ESTRATOS ESCOLARES				
			Urbano público	Rural público	Educación indígena	Educación privada	
Personales	Edad	De 18 a 23 años	5.1	2.4	9.9*	8.1*	6.3*
		De 24 a 30 años	25.5	18.7	33.6*	20.4	36.8*
		De 31 a 49 años	62.0	71.0	52.8*	63.1*	47.8*
		De 50 o más años	6.4	6.7	2.7*	7.9	8.0
	Sexo	Mujeres	96.7	98.3	94.4	85.0*	99.4
Profesionales	Nivel de estudios	Normal básica, sin licenciatura	15.7	21.3	9.4*	8.1*	11.3*
		Licenciatura o posgrado	76.7	76.8	79.9	70.0*	75.9
	Acreditación respecto al total en cada nivel	Normal básica en preescolar, sin licenciatura	19.8	28.3	9.7*	12.8*	11.4*
		Licenciatura en preescolar	64.7	67.9	72.8	58.6*	53.1
Laborales	Tipo de contrato	Con clave o base	67.5	86.6	77.8*	75.5*	6.4*
	Realiza funciones directivas		14.6	4.3	44.6*	34.6*	4.8
	Años frente a grupo	Dos años o menos	12.9	8.0	19.1*	17.2*	18.0*
		De tres a cinco años	14.5	10.6	18.6*	9.1	23.1*
	Incorporados a Carrera Magisterial		29.6	45.3	20.3*	25.7*	1.6*

Nota: Adaptado de “Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. Elaboración a partir de: Cuestionario para docentes parte I, anexo al estudio Condiciones de la Oferta para la Implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 (COPEP)”. Por INEE, 2014, México: INEE.

Otro de los aspectos a resaltar de la Tabla 2, es la alta proporción de educadoras que realizan la función de dirección además de la función docente, esta situación es más evidente en las escuelas rurales e indígenas.

En cuanto a las condiciones laborales, la Tabla 2 presenta dos variables: el tipo de contratación, en la cual una gran mayoría de docentes de las escuelas públicas tiene contrato de base, lo que representa una condición favorable; la otra es el acceso al programa de estímulos Carrera Magisterial, aunque a nivel nacional sólo una tercera parte de las educadoras había ingresado a este programa que representa importantes beneficios económicos. Cabe señalar que

se muestran diferencias por tipo de escuela pues las educadoras del estrato urbano han ingresado al programa en una mayor proporción que los de escuelas rurales e indígenas.

La educación preescolar es importante porque tiene una gran influencia en el desarrollo de los propios niños y representa un beneficio para la sociedad en su conjunto. Esto es así debido a la etapa de desarrollo por la que atraviesan, la cual se traduce en una gran capacidad de aprendizaje en todos los ámbitos de su desarrollo. Diversas investigación han encontrado que una educación de calidad en este nivel educativo contribuye de forma decisiva en posteriores etapas de la vida incluso en la edad adulta, ello aporta beneficios para el individuo, pero también para la sociedad en su conjunto (National Research Council, 2001; OCDE, 2006; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005; Unesco, 2006).

De los aspectos más destacables de esta etapa de desarrollo de los niños, es su acelerado desarrollo y capacidad de aprendizaje, mismos que no ocurre de la misma manera en otras etapas del desarrollo (National Research Council, 2001; Unesco, 2006). La investigación en neurociencias ha podido establecer que los niños menores de cinco años tienen un crecimiento neuronal acelerado, así como una gran plasticidad. Esto implica una mayor capacidad para aprender y afrontar los desafíos en respuesta a los cambios del exterior. Las características orgánicas de los niños en combinación con ambientes estimulantes, tienen la capacidad de lograr un aprendizaje acelerado en los niños. Actualmente se reconoce que los primeros cinco años de vida del niño representan un enorme crecimiento en las competencias lingüísticas, conceptuales, emocionales y sociales. Pero este solo ocurre cuando existe una oferta educativa de calidad (National Research Council, 2001).

En una investigación longitudinal y experimental (Schweinhart et al. 2005) mostraron que una educación preescolar de calidad impacta la vida de los individuos y tiene beneficios a la sociedad en general. A la edad de 40 años, los individuos que asistieron a un preescolar de calidad tuvieron: mejor desempeño académico, ingresos económicos mayores, mayor bienestar social y cometieron menos delitos que los individuos del grupo control.

Estas mismas investigaciones, a través de estudios econométricos lograron estimar que para una sociedad es más rentable invertir en una educación preescolar de calidad que en otro tipo de políticas. La tasa de retorno de la inversión es de 17 a 1, a partir de beneficios económicos en cuatro rubros: ahorro en educación, ganancias en impuestos, ahorros en el presupuesto social y gastos derivados de actos delictivos (Schweinhart et al. 2005).

Otro de los beneficios de una educación preescolar de calidad, se da en la reducción de las desigualdades, ya sea por el origen socioeconómico, lingüístico o por necesidades educativas especiales. En la investigación se señala que intervenciones tempranas para tratar de revertir las barreras de aprendizaje, son más eficientes si se implementan desde la edad preescolar. Se encontró que estas estrategias contribuyen de forma favorable a reducir las desigualdades sociales (OCDE, 2006; Schweinhart et al. 2005; UNESCO, 2006).

Las razones antes expuestas contribuyen a que varios organismos internacionales establezcan como una prioridad la inversión en una educación preescolar de calidad (OCDE, 2006; UNESCO, 2006), como una política que contribuye al bienestar de los niños y la sociedad, que ayuda a reducir las desigualdades y que es una inversión eficiente de los recursos públicos. Es evidente que la educación preescolar es de gran importancia para el desarrollo de los niños y su importancia reviste interés desde el punto de vista de las políticas educativas puesto que una

educación preescolar adecuada, no solo logra tener un impacto en las personas en lo individual sino también, puede tener un impacto en el desarrollo de las sociedades en su conjunto.

Los antecedentes aquí expuestos, permiten identificar que es necesario desarrollar instrumentos de evaluación de la práctica docente que tengan como base un marco de buena enseñanza consensuado y alineado con el currículum, que muestren evidencias de la validez de las interpretaciones que se derivan de sus resultados, que brinden retroalimentación pertinente a los docentes y que permitan identificar los avances en la implementación de la Reforma en las aulas.

La presente investigación tiene el propósito de diseñar una estrategia de evaluación formativa del desempeño docente, para ello se dirige a dos objetivos específicos: conformar el contenido de los rasgos de la práctica docente a evaluar y diseñar y aportar evidencias de validez de un instrumento para evaluar la práctica de las docentes de educación preescolar en México.

1.2 Preguntas de investigación

1. ¿El Perfil, Parámetros e Indicadores propuesto por la SEP son congruentes y suficientes con el Programa de Educación Preescolar 2011 y otros modelos de evaluación del desempeño docente?
2. ¿Cuáles son los dominios e indicadores más relevantes para evaluar *in situ* la práctica pedagógica de las docentes de educación preescolar?
3. ¿Qué evidencias de validez tiene un instrumento desarrollado para evaluar la práctica docente en educación preescolar?

1.3 Objetivos

1.4 Objetivo general

Desarrollar y validar una estrategia de evaluación formativa para docentes de educación preescolar.

1.5 Objetivos específicos:

- Evaluar la congruencia y suficiencia del Perfil, los Parámetros e Indicadores (PPI) para los docentes de educación preescolar a partir de lo que señala la literatura internacional y el Programa de Educación Preescolar 2011.
- Desarrollar y aportar evidencias de validez de un instrumento de observación para la evaluación formativa de la enseñanza en educación preescolar.

Esta investigación se compone de dos estudios. En el primero de ellos se realizó un análisis de los modelos de evaluación existentes en sus aspectos conceptuales y metodológicos. En lo conceptual, se identificaron y analizaron varios modelos de marcos para la buena enseñanza. Esto conformó una base teórica para evaluar el PPI propuesto por la SEP, así como, para identificar contenidos que tendrían que incluirse en el instrumento. Además, se realizó un análisis de alineamiento entre el marco de evaluación docente mexicano PPI y el principal documento que da orientación a la práctica docente de las educadoras el PEP 2011. Ello sirvió para tener un contenido de evaluación congruente con las demandas que tienen las educadoras de preescolar, el mismo que a su vez, se utilizó para el desarrollo del instrumento de evaluación.

En el segundo estudio, la investigación se dirigió en la construcción de un instrumento de evaluación de la práctica docente. El instrumento es estandarizado e incluyó medios de recolección de información mediante observación de la práctica docente y análisis de evidencias.

Además tuvo el propósito de ofrecer una evaluación formativa que permita mejorar el desempeño profesional docente. Del estudio 1, se retoma las modificaciones realizadas al PPI que implican una mayor congruencia con el PEP 2011, así como la estructura que tienen algunos marcos de la buena enseñanza.

En el desarrollo del instrumento se siguieron los pasos para su construcción propuestos por Downing (2006) y se consideraron los estándares de la AERA, APA y NCME (2014). Lo que permitió construir un instrumento estandarizado y técnicamente sólido. Los resultados incluyen evidencias de validez de contenido, propiedades métricas del instrumento, evidencias de validez de constructo y la estimación de los errores de medición en distintas facetas de error.

De esta forma, la presente investigación tiene las siguientes contribuciones:

Responde a la pregunta de cómo es la buena enseñanza en educación preescolar. En la presente investigación se identifican las características más importantes de lo que tendría que hacer el docente para tener una práctica eficaz en el aula. La investigación hizo una revisión de la literatura relevante sobre modelos de buena enseñanza, estándares de desempeño docente, e indicadores observables de prácticas efectivas que contribuyen a una práctica docente eficaz. Se revisaron modelos de estándares de desempeño e instrumentos de medición de la práctica docente. Esta contribución ofrece una panorámica sobre los marcos de buena enseñanza existentes en varios países; ello permite tener claridad sobre los aspectos más relevantes de la práctica docente de manera general y en particular de la educación preescolar, y representa una base conceptual sólida para construir el instrumento de evaluación. El contenido de evaluación resulta de suma importancia, pues como señala Downing (2006) si este es mal definido, no

importa el cuidado que se invierta en fases posteriores de construcción del instrumento, estas no podrían compensar tal deficiencia.

El enfoque sistémico de la evaluación docente es una de las premisas más importantes sobre la eficacia del sistema de evaluación, ello significa un sistema coherente y articulado (Darling-Hammond, 2012). En consonancia con este principio, se realizó un análisis de alineamiento entre el PPI y el PEP 2011. Los resultados del análisis señalan puntos que es necesario modificar para que tengan un mayor grado de congruencia con el PEP 2011, de esta forma contribuyen a mejorar el PPI.

El estudio 1, además ofrece una valoración de la congruencia y suficiencia del contenido del PPI, así como un conjunto de criterios para valorarlo. Adicional al análisis de alineamiento con el PEP 2011, se comparó al PPI con cuatro marcos de buena enseñanza de dos países, y se recibió la valoración de un grupo de expertos en docencia y en educación preescolar. El estudio identifica en la literatura un conjunto de criterios que pueden ser utilizados para valorar el PPI, estos son adicionales a los que propone el INEE (DOF, 2015). Los resultados y el método del estudio 1 son una contribución para mejorar los procesos de validación del contenido de los distintos PPI elaborados por la SEP, no solo los de educación preescolar.

La contribución del estudio 2 es un instrumento estandarizado de evaluación formativa de la práctica docente de preescolar. Si bien existen áreas de mejora, los resultados obtenidos representan una base conceptual y metodológica sólida para continuar con el desarrollo del instrumento. Se conformó una metodología para la elaboración de las rúbricas, el proceso de obtención y codificación de información. Del mismo modo se utilizaron distintas técnicas analíticas que permitieron obtener resultados robustos.

Los hallazgos ponen a disposición de los diseñadores de la evaluación resultados concretos y utilizables como un marco para la buena enseñanza y un instrumento de evaluación. Pero además se prueba una forma de llegar a la construcción de una estrategia de evaluación que permite utilizarse para fines de la mejora educativa.

En suma, esta investigación contribuye a generar conocimiento sobre formas de evaluación que permiten mejorar la práctica diaria de los docentes. La evaluación solo tiene sentido si sirve para la mejora. La evaluación docente debería considerar la complejidad de los procesos del aula, el trabajo altamente demandante que ellos realizan, así como las estructuras organizativas donde ellos laboran.

Capítulo 2. Marco de referencia

*Aquello que distingue y caracteriza a nuestra especie
es enseñar de forma deliberada a las próximas generaciones*

Jerome Bruner

En este apartado se presenta el marco de referencia de esta investigación. El objeto de estudio es la evaluación de enseñanza en educación preescolar, en él confluyen tres temáticas principales: la enseñanza, la evaluación y la educación preescolar. Estos tres objetos serán abordados en este apartado en secciones distintas (ver Figura 1).

En la investigación además del concepto de enseñanza se abordan otros como la función docente, sobre todo a partir de los sistemas de evaluación docente de los sistemas educativos. El concepto de enseñanza implica la intencionalidad de persona denominada “docente” para propiciar aprendizajes en otra persona, en este capítulo se tendrá ocasión de describir ampliamente el concepto. El docente tiene a la enseñanza entre sus funciones, pero además tiene otras funciones, por ejemplo: la vinculación con los padres de familia, la gestión y el trabajo colegiado con otros docentes, entre otros. En este trabajo cuando se habla de práctica docente o evaluación docente, se hace también alusión al constructo de enseñanza, dado que la contiene como una de sus funciones.

Por otra parte, el concepto de enseñanza está naturalmente imbricado con de aprendizaje, pues es el fin último del primero. Sin embargo no son lo mismo, el concepto de aprendizaje va más allá del proceso de enseñanza, del docente y de los contextos escolares, puesto que la capacidad de aprender es una característica del ser humano que no es exclusiva del ambiente escolar.



Figura 1. Modelo conceptual de la investigación.

2.1 La enseñanza, su conceptualización e investigación

En la caracterización del objeto de estudio es útil hacerlo con base en preguntas que guíen la búsqueda y reflexión sobre los marcos conceptuales. Este apartado del marco de referencia se responde a los siguientes cuestionamientos. En un primer momento se define qué es la enseñanza, es un punto de partida necesario para cualquier caracterización de un objeto de estudio. En un segundo momento se presentan algunas de las características esenciales que tiene la enseñanza. Posteriormente, se hace una recapitulación de cómo este concepto ha evolucionado el concepto en la investigación educativa. Por último, se presentan desde diversas perspectivas teóricas, cuáles son las características que hacen a un docente eficaz.

2.1.1 Definición y naturaleza de la enseñanza.

La enseñanza puede ser definida de distintas maneras, pero tiene algunas características centrales. Altet (2005, p. 5) la define como “...un proceso interpersonal e intencional que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: como medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada”. A partir de esta definición se pueden identificar tres de sus características, a) es un encuentro de dos o más personas, b) que esto se realiza a partir de una comunicación bidireccional, y c) que la actividad tiene la intención de provocar los aprendizajes.

En la actualidad existe un consenso en reconocer que la enseñanza es una práctica compleja y multidimensional (Martínez, Taut & Schaaf, 2016; Martínez Rizo, 2016), relacionado con ello Doyle (1986) señala que los procesos de enseñanza tienen las siguientes características:

- **Multidimensional:** se refiere a una larga cantidad de eventos y tareas que suceden en el aula.
- **Simultaneidad:** se refiere al hecho de que muchas cosas pasan al mismo tiempo en el aula.
- **Inmediatez:** se refiere a la rapidez con que ocurren los eventos en el aula. Algunos estudios han documentado más de quinientos intercambios entre un docente de primaria y uno de sus alumnos.
- **Impredictibilidad:** se refiere a que con frecuencia ocurren eventos inesperados o difíciles de anticipar.
- **Público:** se refiere a que las aulas son lugares públicos, en especial lo que realiza el docente es visto por la mayoría de los alumnos.
- **Histórico:** los alumnos asisten con regularidad a las aulas por semanas o meses, así van acumulando un conjunto común de experiencias, rutinas y normas.

Estas características que están presentes en las aulas, señala Doyle (1986), afectan a los participantes y crean una presión constante que moldea la práctica del docente.

Uno de los aportes más importantes a la conceptualización de la enseñanza la realizó Shulman (2005), quien identificó dos elementos necesarios para realizar esta actividad: un conocimiento base y un proceso de razonamiento y acción pedagógica. A continuación se mencionan los tipos de conocimiento base:

1. Conocimiento del contenido;
2. Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
3. Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
4. Conocimiento didáctico o pedagógico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características;
6. Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

De entre los anteriores tipos de conocimiento, destaca por su importancia el conocimiento didáctico del contenido. Shulman (2005) mencionó que esta categoría es la que permite distinguir a un docente de un profesional que sólo es especialista en el contenido de enseñanza. Representa

la mezcla entre el contenido y la didáctica, a través de la cual el docente comprende determinados temas, los representa y adapta a los diversos intereses y capacidades de los alumnos.

Posterior al desarrollo de Shulman (2005), Ball, Thames y Phelps (2008) desarrollaron subcategorías para las propuestas por Shulman, teniendo como ámbito específico, la enseñanza de las matemáticas. Sobre el Conocimiento del contenido, encontraron dos dimensiones: el Conocimiento común del contenido, que es un conocimiento de la que cualquier profesional podría tener, es decir no es exclusivo de la enseñanza, como realizar un división; la segunda dimensión es el Conocimiento especializado del contenido, que es exclusivo de los profesionales de la enseñanza, este refiere a un conocimiento “descomprimido”, en el ejemplo de una división, se reconocen las distintas maneras de resolver un problema y la función que desempeñan los distintos elementos de la operación. Un profesional no docente puede sin problemas resolver un problema de división, pero difícilmente es consciente de las distintas maneras de resolver el problema, o los patrones de error de los alumnos.

Sobre el Conocimiento didáctico del contenido Ball, Thames y Phelps (2008) encontraron otras dos dimensiones. Conocimiento del contenido y los estudiantes, este refiere a un conocimiento combinado del contenido y los estudiantes, como entender las concepciones correctas e incorrectas sobre el contenido, el docente con este conocimiento debería anticipar qué pensarían sus alumnos ante cierto problema y encontrar aquello en lo que se confunden. La segunda dimensión es el Conocimiento del contenido y la enseñanza, este combina el conocimiento de la enseñanza y sobre las matemáticas, por ejemplo el diseño de una clase, la secuencia en la presentación de los contenidos, las distintas maneras de representar el contenido, los ejemplos que se muestran, entre otros. Lo conceptualizado por Ball, Thames y Phelps (2008) viene a precisar y hacer más explícita la propuesta realizada por Shulman.

Además del conocimiento, la práctica de la enseñanza hace referencia a otro elemento: el pensamiento y la acción pedagógicas. Shulman (2005) sugirió que la enseñanza es un proceso cíclico de pensamiento: comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión; culmina con la acción de impartir un contenido, para ser luego objeto de mayor reflexión (Figura 2).

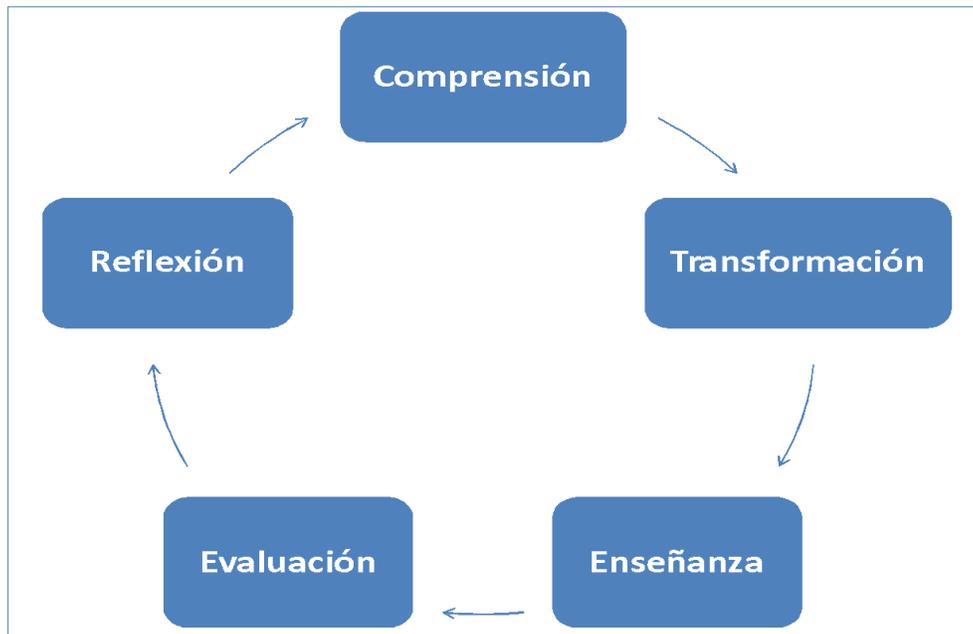


Figura 2. Proceso de pensamiento y acción pedagógicas que realizan los docentes durante la enseñanza

Fuente: Adaptado de Shulman (2005)

El primer paso del razonamiento es comprender. Se espera que el docente entienda lo que va a enseñar y cuando sea posible que lo haga de diversas maneras. Es primordial que se comprendan los objetivos de la enseñanza, la estructura de la materia y las mejores formas de favorecer los aprendizajes en los alumnos (conocimiento didáctico del contenido).

Las ideas comprendidas deben ser transformadas, esto es pasar de la comprensión del docente a formas en que puedan ser comprendidas por otros. Este paso implica la ejecución de varios procesos: 1) preparación de los materiales, proceso en el que se hace una interpretación crítica de los mismos; 2) representación de lo que se va a enseñar en formas de más fácil

comprensión; 3) selección del modelo y métodos de enseñanza a utilizar; 4) adaptación de estas representaciones a las características generales del grupo de niños; 5) adecuación de las adaptaciones a las características particulares de cada alumno.

El siguiente paso es el de instrucción. Esta acción sucede durante la interacción comunicativa entre alumnos y docente, incluye muchos de los aspectos más relevantes de la didáctica: la organización y manejo del grupo; las explicaciones; la petición de trabajo o tareas y su revisión; y la interacción por medio de preguntas, reacciones, elogios o críticas.

La evaluación es un proceso que da en un proceso de control de la comprensión y las posibles interpretaciones erróneas en los estudiantes. Además de esta retroalimentación centrada en el aprendizaje, este proceso también se incluye una valoración para emitir una calificación.

La última de las acciones antes de que se reinicie el ciclo, es la reflexión. Refiere al análisis que hace el docente en forma retrospectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por medio de la reflexión el docente reconstruye los sucesos, las emociones y los logros de su proceso de enseñanza. Es a partir de este proceso que el docente profesional puede aprender de su experiencia.

En la conceptualización de enseñanza que se acaba de presentar, lo que se hace es, por una parte, identificar características esenciales de la enseñanza, que implica distintos tipos de conocimientos que son necesarios para desarrollar la tarea; se deja en claro que se requiere un conocimiento de lo que se va enseñar, un conocimiento de la didáctica en general, pero también varios tipos de conocimiento didáctico del contenido. Y por otra parte, se establece un proceso cíclico para realizar la enseñanza, donde el trabajo cognitivo y de comprensión del docente es sumamente importante.

2.1.2 La investigación de la enseñanza.

En la tarea investigativa es crucial reconocer lo que se ha realizado previamente. Para este estudio, resulta sumamente útil conocer los caminos que ha seguido la investigación sobre la enseñanza; así como, identificar las maneras en que distintas perspectivas de investigación han concebido el objeto de estudio y se han aproximado a él. La forma de conceptualizar el objeto de estudio moldea la forma en que se diseña la investigación y se interpretan sus resultados.

La teoría que los investigadores eligen explícitamente, dictará cómo describen e investigan el mundo. Controla cómo se selecciona de un universo de posibilidades, qué investigar o explicar, qué tipos de preguntas se formulan, cómo se recogen los datos y qué tipos de explicaciones de los datos se consideran válidos (Larsen, Frecman & Cameron, citados por Moss & Haertel, 2016).

Una manera de entender cómo ha evolucionado el concepto de enseñanza en la investigación es la expresada por Coll y Solé (2001), ellos identificaron distintas formas de entender el proceso de enseñanza en el aula, ligado a su finalidad, el aprendizaje de los alumnos. Estas formas permiten identificar una progresión en la complejidad de elementos que se introducen. Las primeras concepciones son simples, en cambio las últimas incluyen un mayor grado de sofisticación.

En la Figura 3 se presentan de forma esquemática las formas más simples en que se ha conceptualizado a la enseñanza. A partir de los esquemas se puede identificar que tienen pocos elementos y se vincula directamente características del profesor, sus comportamientos o metodologías de enseñanza al rendimiento de los alumnos. La noción que subyace en este tipo de

investigaciones es encontrar características del profesor eficaz, generalmente por medio de la asociación con el aprendizaje de los alumnos.

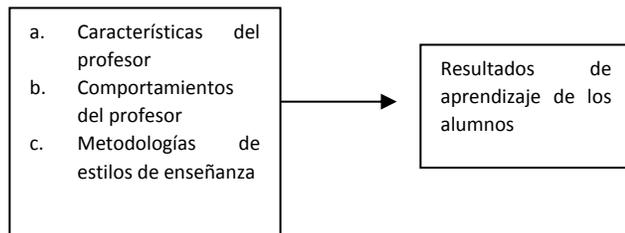


Figura 3. Esquemas básicos sobre las racionalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje
Fuente: Adaptado de Coll, C & Solé I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (p. 366). Madrid: Alianza.

La investigación que tiene como base la conceptualización de los modelos de la Figura 3 también se les denomina de proceso-producto. Este enfoque suele atribuir combinaciones de actividades discretas y observables que pueden operar con independencia del tiempo y espacio. Los investigadores de este programa por lo general tratan de controlar las “variables de contexto”. El grueso de la investigación se basa en correlaciones producidas naturalmente entre comportamientos del docente y el rendimiento del alumno (Shulman, 1989).

Otras concepciones de la enseñanza introduce un cambio importante respecto de los anteriores, pues considera que los comportamientos observables del profesor están determinados o mediados por sus creencias pedagógicas. Algunos más hacen un énfasis en la indagación de la interacción que establecen docente y alumnos en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este esquema es evidente en los sistemas de observación sistémica de interacción profesor/alumno que proliferaron en los setenta, ochenta y algunos de los cuales se siguen utilizando.

Una perspectiva radical respecto a las anteriores es dada por la incorporación del alumno en la concepción de enseñanza. Se asume que la clave para entender lo que pasa en el aula ya no es el docente, sino que el alumno es el protagonista principal y responsable último del aprendizaje. Las propuestas pedagógicas e investigaciones adheridas a este esquema conciben el aprendizaje como el resultado de los encuentros e interacciones que tienen los alumnos con el contenido de aprendizaje.

Un cambio cualitativo respecto a los anteriores. En ambos se sitúa la clave de los procesos de enseñanza en la interacción de: el contenido, la actividad instruccional del profesor y las actividades de aprendizaje de los alumnos, lo que se ha denominado el triángulo interactivo. Principalmente, son dos los elementos introducidos en estos esquemas, la importancia atribuida a los contenidos de enseñanza y aprendizaje y poner el foco de análisis en las tareas que llevan a cabo los docentes y alumnos en torno a los contenidos.

La concepción que incluye más elementos y con interacción entre ellos es la emanada de la teoría socioconstructivista de Vigotsky (ver Figura 4). En ella se señala que el aprendizaje ya no puede ser entendido sólo como el proceso constructivo del alumno en un entorno educativo, sino que el docente y alumnos se implican conjuntamente y van co-construyendo progresivamente unos significados compartidos. La segunda novedad, es la ya clásica distinción entre pensamiento y lenguaje pues postula que el lenguaje cumple además de la función comunicativa tiene una función como instrumento del pensamiento.

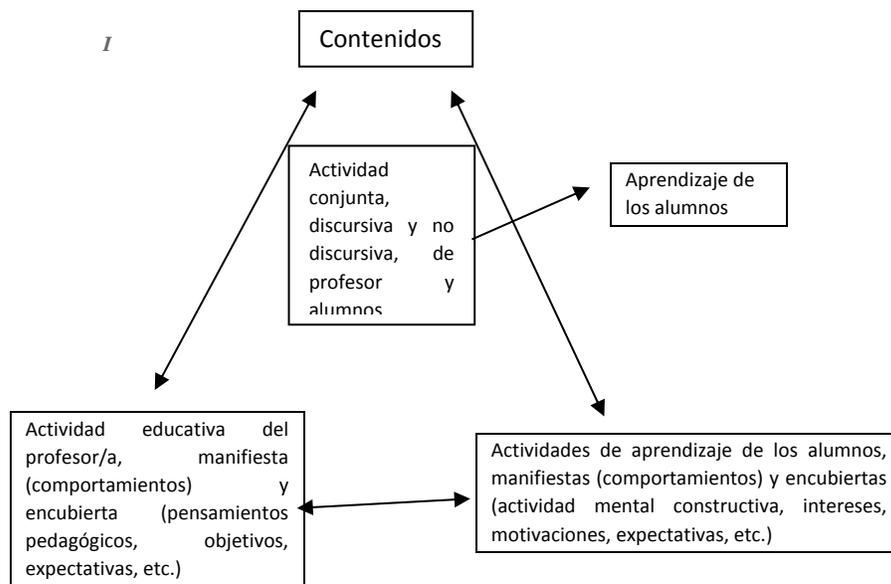


Figura 4. Esquema más complejo sobre las racionalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje
 Fuente: Adaptado de Coll, C & Solé I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar (p. 366). Madrid:Alianza.

Las distinciones las concepciones que subyacen a la investigación de los procesos de enseñanza son de gran relevancia, pues permiten reconocer las maneras en cómo se ha estudiado la misma. El resultado es que los investigadores han ido concibiendo de formas cada vez más complejas el proceso de enseñanza y se han alejado de posiciones reduccionistas y simplistas. Para esta investigación estas distinciones resultan fundamentales, pues ofrecen un marco conceptual ilustrativo con el cual se pueden comparar los modelos de evaluación de la enseñanza.

2.1.3 Características de los docentes eficaces.

La investigación educativa ha encontrado que algunas características de la práctica docente, está relacionada con una mejor enseñanza, ya sea porque eso promueve un mejor desempeño de los

estudiantes o porque en sí misma la práctica representa una mejor práctica para el bienestar y desarrollo de los niños. Las preguntas fundamentales son: ¿cómo identificar una práctica docente efectiva? o ¿cuáles son las características de la práctica docente efectiva?

Existen diferentes modelos que postulan un conjunto de características de los docentes, para realizar una mejor enseñanza. La literatura no es unívoca en las formas de agrupar estas características de la práctica docente. Se identifican principalmente tres formas para describir estas características de los docentes eficaces: estándares de desempeño, marcos para la buena enseñanza y listados de competencias docentes. Todos ellos proponen un conjunto de características sobre lo que tiene que conocer y poder hacer un docente. A continuación se definen estos tres conceptos.

Los estándares son descripciones de lo que debe saber y poder hacer un docente, una descripción de una visión de lo que podría ser, en este sentido intentan ser una inspiración y una aspiración. Los estándares están orientados hacia el futuro, pero capturan la esencia de lo mejor de una práctica, sustentado en lo que la investigación reciente señala como buenas prácticas. Esta apreciación pone de manifiesto dos características de los estándares, su carácter aspiracionista y su fundamentación en la evidencia de la investigación científica. Si no se cumple con la primera característica y se incluye únicamente aquello que todos los docentes pueden lograr, es decir que “se fija la vara muy abajo” y con ello no se orienta a los docentes a alcanzar prácticas que se consideran lo mejores. Otra característica es el sustento en la investigación reciente, porque si los estándares no van acompañados de esta fundamentación, se convierten en simples decálogos dogmáticos, que no permiten identificar si orientan en una dirección correcta. Ingvarson, (2013) señala que los estándares significan un puente entre la investigación y la práctica, en tanto que es una forma de traducir el lenguaje de la investigación en expectativas para la práctica docente.

Aunque es necesario puntualizar que los estándares no pueden ser inmutables puesto que la investigación y del conocimiento profesional no lo es. Estos requieren de una revisión regular a la luz de nuevos hallazgos y expectativas sociales. Los estándares comúnmente son generados por instituciones o sistemas de evaluación de los países.

Los marcos para la buena enseñanza son muy similares a los estándares, pues también identifican un conjunto de aspectos que tiene que saber y poder hacer el docente. Con frecuencia los marcos se comparan de manera conjunta con los estándares (Ingaverson, 2013; Martinez, Taut, & Schaaf 2016). El ejemplo más reconocido de estos modelos es el de Danielson, que una versión adaptada es la que utiliza el sistema de evaluación docente chileno. Otros marcos reconocidos son el de Reynolds (1989) y Bransford, Darling-Hammond y Le Page (2005).

Los listados de competencias docentes es otra forma de agrupar las características de los docentes eficaces. A diferencia de los anteriores, estos tienen a la base la noción de competencia, que es aplicada al desempeño de los docentes. Como ejemplos de este modelo está las competencias propuestas por Perrenoud (2004) y por Garcia, Loredó, Luna y Rueda (2008).

A continuación se describe el marco de Bransford, Darling-Hammond y Le Page (2005). Se seleccionó este modelo por ser uno de los más completos realizados hasta el momento, los autores mencionan que hacen acopio del conocimiento de cuatro generaciones del *Handbook of Research on Teaching* y tres ediciones del *Handbook of Research on Teacher Education*, los cuales han representado una influencia muy importante en la investigación de este constructo. Además se recogen los esfuerzos de las evaluaciones e investigaciones a partir de los estándares del *National Board of Professional for Profesional Teacher Standards*, el *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium* y el *National Councils of Teachers of English and*

Matematics. Además de que esta publicación es auspiciada por el *National Research Council* de los Estados Unidos.

El modelo expresa una visión de la práctica profesional docente, enmarcada en las características cambiantes del contexto actual y en los valores democráticos como fin último al que se dirigen las sociedades actuales. Son nueve conocimientos y habilidades divididas en tres dominios (ver Tabla 3), a continuación se describen (Bransford, Darling-Hammond & Le Page, 2005).

Tabla 3
Modelo de dominios, conocimientos y habilidades de Bransford, Darling-Hammond y Le Page (2005)

Dominio	Conocimiento/habilidad
Conocimiento de los aprendices: entendimiento del desarrollo y aprendizaje en el contexto social.	1. Comprensión de los aprendices y el aprendizaje 2. Comprensión del desarrollo 3. El desarrollo y uso del lenguaje
Concepciones del currículo: contenidos, habilidades y propósitos sociales de la escolarización	4. Desarrollar una visión curricular
Comprensión de la enseñanza: diseñar aulas que permitan a alumnos diversos aprender contenidos retadores.	5. Enseñanza del contenido 6. Enseñanza a aprendices diversos 7. Evaluar el aprendizaje 8. Manejo de grupo. 9. Colaborar para crear escuelas fuertes.

Dominio 1. Conocimiento de los aprendices: entendimiento del desarrollo y aprendizaje en el contexto social.

1. *Comprensión de los aprendices y el aprendizaje*. Los autores refieren al marco conceptual de *How people learn* (Cómo aprenden las personas) y sus cuatro principios, los cuales deben tomar en cuenta:

- Al aprendiz y sus fortalezas, intereses y preconcepciones.

- El conocimiento, habilidades y actitudes que se quiere que las personas adquieran y cómo las personas pueden estar en posibilidades de transferir eso que han aprendido.
- La evaluación del aprendizaje que tanto hace visible el aprendizaje de los estudiantes, como guía el nuevo aprendizaje mediante la retroalimentación.
- La comunidad dentro de la cual el aprendizaje ocurre, en ambas partes, dentro y fuera del aula.

Los docentes efectivos saben cómo utilizar y balancear cada uno de los cuatro componentes de este marco.

2. Comprensión del desarrollo. Adicional al entendimiento de cómo aprenden las personas, los docentes necesitan ser capaces de apoyar el desarrollo en múltiples dominios que interactúan entre sí: físico, social, emocional, moral y lingüístico, así como el cognitivo. También es muy importante que se tenga un profundo conocimiento de la diversidad, más aún porque las escuelas incluyen una diversidad racial, étnica, lingüística y de antecedentes socioeconómicos.

Los docentes necesitan entender la progresión del desarrollo general, así como las diferencias individuales en el desarrollo, para que sean capaces de entender cuándo un niño está preparado para aprender algo en particular y de cierta manera, así como, saber cómo apoyarlo conforme se involucra en nuevas tareas. Un docente efectivo necesita entender qué conocimiento y habilidades se requieren con las tareas que él asigna y de debe ser capaz de observar cuidadosamente para calibrar su pertinencia y los recursos que los niños ponen en juego en la actividad.

3. El desarrollo y uso del lenguaje. Un aspecto muy importante en el desarrollo de los aprendices es el lenguaje. El docente necesita ser capaz de saber cómo se desarrolla el lenguaje. El lenguaje

no solo es necesario en los primeros años de escolaridad, sino que los docentes necesitan involucrar a los alumnos en discusiones académicas, que es un uso especializado del lenguaje en las áreas específicas que se está estudiando.

Dominio 2. Concepciones del currículo: contenidos, habilidades y propósitos sociales de la escolarización

Este dominio refiere a una comprensión del currículo, que permite a los docentes organizar los contenidos, habilidades a la luz de ciertas metas propuestas. Los docentes toman decisiones sobre lo que es necesario enseñar y por qué enseñar. El enfoque de este dominio apunta a lo que los docentes efectivos necesitan conocer para interpretar las guías generales del currículo, en pensar sobre cómo realizar la enseñanza de los diversos tipos de conocimientos y habilidades, y como estas se van dosificando en el tiempo, en crear planeaciones de aprendizaje útiles y adaptarlas a los alumnos particulares a quienes se enseña.

4. Desarrollar una visión curricular. A pesar de que los docentes sean provistos de materiales y libros de texto para sus clases, ellos deben construir un currículum para sus alumnos en función de los propósitos y metas educativas, las necesidades y prioridades particulares de sus estudiantes, y los recursos y demandas de la comunidad. Una visión curricular de los docentes descansa en la comprensión del aprendizaje y los aprendices como una intersección con los propósitos y metas educativas, el enfoque pedagógico y un entendimiento de las opciones y posibilidades de enseñanza.

Dominio 3. Comprensión de la enseñanza: diseñar aulas que permitan a alumnos diversos aprender contenidos retadores.

Esta área incluye la habilidad de enseñanza que permite a los aprendices apropiarse del currículo. La meta principal es enseñar de una manera que optimice el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esto involucra motivar y organizar el trabajo de los alumnos en grupos, que les permita acceder a contenidos retadores y a valoraciones frecuentes de su progreso, aparejado a una retroalimentación y oportunidades de revisión y mejora. Al menos cuatro áreas de conocimiento y habilidad son esenciales: el desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido en las áreas que se enseña; el conocimiento de cómo enseñar a los distintos alumnos; el conocimiento de la evaluación; y un entendimiento de cómo manejar las actividades del aula de tal forma que los alumnos puedan trabajar de forma intencionada y productiva.

5. Enseñanza del contenido. Para hacer accesible el contenido a los aprendices, los docentes necesitan una comprensión flexible del contenido y vinculado a una apreciación de cómo aprenden los alumnos. La idea central del conocimiento pedagógico del contenido, es que se comprenda cómo los alumnos entienden los contenidos, pero también cómo se confunden y tener un repertorio de estrategias para ayudarles a capturar las ideas centrales de la disciplina.

6. Enseñanza a aprendices diversos. Los docentes deben estar preparados para conducir un aula con alumnos con diversas necesidades de aprendizaje. Los docentes desarrollan una conciencia que les permite entender y valorar las diferencias individuales. Esta clase de conciencia les ayuda a entender mejor las interacciones y a cómo incorporar esa diversidad en su proceso de enseñanza. Ellos necesitan entender cómo evaluar las fortalezas y dificultades de los estudiantes, construir tareas y apoyo apropiados a ellos, así como usar estrategias que les permitan aprender cómo guiar su propio aprendizaje.

7. Evaluar el aprendizaje. La evaluación es un elemento crucial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para construir tareas de desempeño bien pensadas y criterios para evaluarlas para que guíen el aprendizaje de los alumnos y revelen lo que han aprendido, los docentes necesitan

un amplio repertorio de estrategias de evaluación formativa. Estas estrategias deberían ser incluidas en el proceso de enseñanza, para hacer visible el pensamiento del alumno, reconocer en la medida que él va avanzando a través del curso, todo ello con el propósito de proporcionar retroalimentación y revisiones al trabajo, así como guiar la enseñanza. Otro elemento muy importante es ayudar a los estudiantes a aprender a autoevaluarse. Finalmente, los docentes necesitan saber cómo interpretar las evaluaciones estandarizadas para tomar decisiones apropiadas sobre el aprendizaje de sus alumnos.

8. Manejo de grupo. Organizar el aula para el aprendizaje es una tarea extremadamente importante para salvaguardar tiempo valioso y crear un clima positivo para el aprendizaje y la enseñanza. La investigación muestra que un manejo efectivo del grupo inicia con la creación de un currículo que es manejable para los alumnos y una enseñanza que es atractiva y motivante. El manejo del grupo se ve fortalecido con la creación de comunidades de aprendizaje, que les brinda a los alumnos la oportunidad de trabajar juntos y aprender en un ambiente psicológicamente seguro. Es crítico que los docentes tengan conocimientos sobre desarrollo del niño, teoría de la motivación y manejo de grupos, como punto inicial para crear un ambiente productivo en el aula. Con estas condiciones se puede tener menos comportamientos problemáticos en los alumnos. Sin embargo, los docentes deben estar preparados con estrategias para ayudar a los estudiantes, tanto para que atiendan a su aprendizaje como para corregir el comportamiento de forma respetuosa.

9. Colaborar para crear escuelas fuertes. Es importante que se adopte una perspectiva de escuela en su conjunto, de tal forma que se aprenda a trabajar colaborativamente con los colegas y los padres, así como estar preparado para contribuir con iniciativas externas que pueden fortalecer el ambiente de aprendizaje para los alumnos.

A manera de síntesis, en la práctica educativa, la enseñanza se concibe como un proceso complejo. Las propuestas actuales de investigación obligan a entender el constructo como un proceso interactivo entre el docente, los alumnos y el contenido, además de los procesos visibles y no visibles de la práctica, como los procesos intrapsicológicos y los conocimientos de los docentes.

No obstante la complejidad de la enseñanza, existe una base teórica para entenderla. Es posible identificar los conocimientos necesarios del docente para poder enseñar, un proceso de razonamiento pedagógico y un conjunto de prácticas que favorecen una enseñanza eficaz. Las postulaciones de Shulman (2005) sobre el conocimiento base para la docencia fueron la base para entender la enseñanza, investigaciones posteriores han encontrado una diversidad de conocimientos los cuales son necesarios para efectuar el proceso de enseñanza. Estas conceptualizaciones permiten tener una perspectiva teórica del proceso, y una mejor aproximación desde la investigación, pero también desde otros ámbitos, como desde la evaluación docente y de la formación inicial y continua del profesorado.

2.2 La enseñanza desde el currículo de educación preescolar

2.2.1 Características del programa de educación preescolar en México

En 2011, la SEP puso en marcha una reforma curricular que afectó a todo el tramo de la educación básica, esto llevó al cambio del currículo en toda la educación obligatoria. No obstante el Programa de Educación Preescolar (PEP) permanece prácticamente sin cambios respecto a su versión del 2004. Enseguida se presentan las principales características de este programa (SEP, 2011):

- Establece que los propósitos de la educación preescolar son: contribuir a la educación integral a través del desarrollo prioritario de las competencias afectivas, sociales y cognitivas, además de ser el fundamento de la educación básica.
- El currículo es de carácter nacional y obligatorio. Es decir, el programa que establece la SEP es de observancia general para todos los planteles del país.
- El programa está organizado a partir de competencias, a diferencia de otros programas que declaran contenidos educativos.
- Se tiene un solo programa para todos los grados de este nivel. Se establece un perfil de competencias de egreso las cuales se pretende lograr al final de ciclo de educación preescolar, por lo que no se propone una dosificación de contenidos por grados.
- El programa tiene un carácter abierto; ello significa que la educadora es quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes; la SEP señala que la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de seis años hace difícil o arbitrario establecer una secuencia específica de metas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; y que por ello, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños (SEP, 2011).

El programa está organizado en seis áreas denominados campos formativos: desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artísticas; desarrollo físico y salud (SEP, 2011).

2.2.2 Principios pedagógicos del programa de educación preescolar

El PEP 2011 tiene 10 principios pedagógicos, los cuales son el fundamento para entender la práctica de enseñanza que se plantea a las educadoras. Asimismo, son las bases conceptuales para

que las educadoras propongan el trabajo con los niños. A continuación se describen cada uno de ellos.

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad y del mismo modo se confirma su gran potencialidad de aprendizaje (SEP, 2004). Al respecto, el National Research Council (2000) identificó a este principio como uno de los tres que son clave y donde existe mayor evidencia de la investigación sobre cómo promover el aprendizaje en los humanos.

Para que la educadora lleve a cabo una planificación e intervención que atienda al enfoque del programa, en el PEP (2011) se señala que se deberá reconocer que los niños poseen conocimientos, ideas, opiniones, que continúan aprendiendo a lo largo de su vida y que es útil considerar las evidencias de aprendizaje de los niños; de tal forma que informen al docente para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de sus alumnos.

2. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. En el segundo de los principios pedagógicos del PEP 2011 se señala la importancia de la interacción entre niños para potenciar su aprendizaje y desarrollo. Se menciona que los procesos mentales son un producto del intercambio y de la relación con otros, y “el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura” (SEP 2011: 20).

En el programa también se señala que la participación de la educadora consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas formas de interacción entre los niños. Las

dinámicas pueden ser en parejas, pequeños grupos, el grupo en su conjunto, entre otras formas. Cuando los niños trabajan en equipo, se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje. En un ambiente con estas características el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y reconoce que los logros son producto del trabajo individual y colectivo (SEP 2011).

3. *El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.* Esta es una de las estrategias pedagógicas más utilizadas en este nivel educativo. Si se utiliza con una intención educativa, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras, esto se da a partir de las interacciones con otros niños y con los adultos. El juego tiene múltiples manifestaciones, una de ellas es el juego simbólico, donde los niños escenifican una situación, en él pueden desarrollar un argumento, desempeñar distintos roles, negociar, entre otras actividades (SEP, 2011).

4. *La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos.* El enfoque actual de atención a la diversidad implica tres elementos: el reconocimiento de la diversidad, social, lingüística, cultural, etc.; la valoración de esta diversidad como parte de un enriquecimiento cultural; y utilizar la diversidad en los procesos de aprendizaje (SEP, 2011b).

La educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular. Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011, p. 22).

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (SEP, 2011b).

5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes. Este principio, implica que las educadoras identifiquen las barreras de aprendizaje en los alumnos, de tal forma que se puedan implementar estrategias diferenciadas para promover y ampliar las oportunidades de aprendizaje. La disposición de la educadora es esencial para brindar atención a los niños con necesidades educativas especiales, pero además se requiere la participación de toda la comunidad escolar, incluyendo padres de familia y los servicios de apoyo a la educación (SEP, 2011).

6. La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje. Desde esta edad el programa intenta promover la igualdad y equidad de género, que se reconozca que todas las personas tienen los mismos derechos para el desarrollo de sus capacidades y potencial, así como los mismos derechos para

acceder a oportunidades de participación en distintos ámbitos de la vida, independientemente de si se es hombre o mujer (SEP, 2011).

7. Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender. Los niños, especialmente los menores de cinco años, tienen de forma natural una predisposición y deseo por aprender. Los adultos deberían estar atentos a no inhibir esta actitud y aprovecharla para aprender cosas nuevas, así como favorecer para que los niños sigan desarrollando esta habilidad. El programa en su versión anterior se señalaba que el interés de los niños se muestra en “estados psicológicos particulares, caracterizados por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de placer y concentración” (SEP, 2004, p 23).

8. La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela. Los niños tienen de forma natural un deseo por aprender, este interés se dice en el PEP (2011), es comúnmente dependiente de la situación, puede detonarse a partir de situaciones nuevas, que sorprenden, son complejas o inciertas. La educadora tendría que incorporar estos intereses para promover las competencias. Aunque en este proceso se pueden tener algunas dificultades debido a que los niños no siempre pueden identificar o expresar sus intereses de forma adecuada, otras veces responde a cuestiones de moda o pasajeras, además que puede ser difícil conciliar los distintos intereses del grupo.

Tomar en cuenta los intereses de los niños no significa que la actividad docente se debe guiar enteramente por estos. Sino que ante esta característica de la forma de aprender del niño, es deseable que la educadora la aproveche para fomentar el aprendizaje.

Para atender estos desafíos, la educadora debe orientar, precisar, canalizar y negociar esos intereses hacia lo que formativamente es importante, así como procurar que al introducir una actividad, ésta sea relevante y despierte el interés, encauce su curiosidad y propicie su disposición por aprender (SEP, 2011, p 24).

9. La intervención educativa requiere de una planificación flexible. Para el PEP 2011, la planificación es entendida como: un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje; debe considerar que el trabajo con ellos es un proceso vivo, de ahí que sea necesaria la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma. (SEP, 2011).

Asimismo, el PEP 2011 señala que “la planificación de la intervención educativa es indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar. Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente (SEP, 2011, p. 25).

10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorecen el desarrollo de niñas y niños. El último de los principios pedagógicos del programa es en relación con la relación de la escuela con la familia. La propuesta del programa implica que la educadora realice una actividad sistemática de información y acuerdo dirigido no sólo a las madres y los padres sino también a los demás miembros de la familia, para que puedan participar en una labor de apoyo educativo. Se le confiere una gran importancia a que las familias conozcan la relevancia

de la educación preescolar y el sentido de las actividades que se realizan en el aula, se asume que esta comprensión es la base para que las familias colaboren con las tareas educativas del jardín de niños.

2.2.3 Estrategias de enseñanza propuestas por el PEP 2011

El programa propone varias estrategias de intervención didáctica que pueden favorecer el interés de los niños. Las estrategias son una herramienta que permite el acercamiento de los alumnos a los contenidos, representan el cómo se va a llegar a los aprendizajes esperados. La diversidad de estrategias puede ser muy amplia, entre las que se identifican con mayor claridad y que corresponden tanto al enfoque por competencias del Programa y como a los enfoques de los campos formativos, están las siguientes:

El juego. Se considera una de las estrategias básicas por ser una actividad natural en los niños, a través del juego es posible propiciar que los niños aprendan, pongan a prueba sus conocimientos y desarrollen sus habilidades intelectuales como la memoria, la atención, el lenguaje y sus capacidades de relación social y afectiva. Existen diferentes tipos de juegos: de mesa, tradicionales, simbólicos, con objetos, al aire libre, entre otros. Además se pueden realizar con distintos propósitos, como favorecer la autorregulación, el desarrollo de las competencias sociales o el lenguaje. El juego puede ser definido a partir de tres características: una situación imaginaria, roles definidos y reglas implícitas (Bodrova y Leong, 2004). El juego proporciona múltiples oportunidades para que los niños practiquen la autorregulación, ellos actúan de acuerdo a las reglas y roles, los cuales inhiben y contienen ciertos comportamientos. Vygotsky propone que en este tipo de juegos los niños son capaces de funcionar dentro de su zona de desarrollo próximo,

ya que las reglas y roles dan apoyo al desarrollo de la actividad, dado que seguramente ellos no podrían realizarla sin este apoyo (Vygotsky, 1978 en National Research Council, 2001).

La observación. Esta estrategia propicia el desarrollo de una serie de capacidades de tipo sensorial: táctiles, olfativas, gustativas, sonoras, visuales, kinestésicas. Se pueden observar seres, acontecimientos, realidades, hechos, imágenes, y percepciones como: recuerdos, emociones y sentimientos. Hay diferentes tipos de observación, entre ellas: espontánea y sistemática, dentro de ésta última directa o indirecta.

La experimentación. Es el proceso a través del cual intentamos dar respuesta a las cuestiones que se nos plantean adentrándonos en un proceso que va más allá de la observación, el cual nos lleva a un análisis más profundo. Esta estrategia permite que los niños planteen sus hipótesis y posteriormente compruebe si lo que él pensaba era así o no. Al utilizar esta estrategia es importante registrar las hipótesis para compararlas con los resultados obtenidos.

El ejercicio de la expresión oral. La capacidad de expresarse oralmente implica el poder exponer con claridad y precisión, así como la capacidad de escuchar a otros y retener la esencia de lo que están diciendo; esta es una habilidad que se adquiere ejercitándola.

El trabajo con textos. El trabajo con distintos tipos de textos permite familiarizar al niño con diferentes fuentes de información con la lectura y la escritura, propiciando el uso de las capacidades cognitivas. Ello no significa enseñar al niño a trazar y descifrar letras y palabras. En su lugar, se trata de poner al alcance de los niños materiales escritos con distintas intenciones.

La resolución de problemas. La resolución de problemas favorece el desarrollo de la capacidad de razonamiento; a partir de que se tiene la oportunidad de movilizar los recursos propios en la búsqueda de alternativas de solución.

2.3 La evaluación de la enseñanza.

Este apartado desarrolla el tema de evaluación de la enseñanza, inicia con una definición del concepto en términos generales. Se presenta cómo se ha evaluado la práctica docente en distintos momentos. Posteriormente se describen algunos sistemas de evaluación vigentes en otros países. Y finalmente se presenta una clasificación de tipos de evaluación docente.

Evaluar es emitir un juicio de valor (Scriven, 1991). Por tanto evaluar es un proceso cognoscitivo (Anderson & Krathwohl, 2001), aplicable a distintos ámbitos de la realidad. Una característica esencial de la de evaluación en el ámbito educativo es que ésta va más allá de la sola medición de un hecho educativo, pues además se tiene que hacer una comparación con un parámetro previamente establecido.

Como ya se mencionó al inicio del este marco de referencia, en el quehacer evaluativo los conceptos de evaluación de la enseñanza y evaluación docente están imbricados. Aunque se reconoce que conceptualmente no son lo mismo, la evaluación de la docencia es un constructo más amplio, que incluye a la evaluación de la enseñanza. Desde la definición adoptada en primer apartado de este capítulo la enseñanza se define como el un proceso interpersonal que tiene la intencional conseguir aprendizajes entre uno o más alumnos. En los sistemas educativos la función de enseñanza la realiza un docente, no obstante este actor tiene otras funciones a su cargo, como la vinculación con los padres de familia, la gestión y el trabajo colegiado con otros docentes, entre otros; las que se reconocen en los distintos marcos para la buena enseñanza (Ingvarson, 2013). El Estado mexicano, con fines de evaluación, define al docente como un profesional que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela, y le confiere las siguientes funciones: “la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro

de aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la Escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores” (DOF, 2013, p.7).

2.3.1 La evaluación de la docencia en educación básica, origen y evolución.

En un principio las formas de evaluación estuvieron centradas en la evaluación del docente en relación con algunas de sus características personales. Es decir este tipo de evaluación no incluía los aspectos que hoy entendemos de una evaluación de la enseñanza. No obstante, mencionar esto es relevante para entender desde la perspectiva histórica la evolución del concepto.

La evaluación de la docencia no es una actividad nueva en los sistemas educativos del mundo occidental, esta se remonta a la fundación misma de estos, a fines del siglo XVIII y principios del XIX. En estas fechas se fundan los primeros cuerpos de inspectores los cuales tenían entre sus funciones la inspección de los docentes, esta fue una de las primeras formas de evaluación de los docentes (Martínez Rizo, 2016). Pero desde un inicio presentaron una serie de problemáticas a la hora de identificar docentes eficaces y no eficaces. Pues se requiere de gran cantidad de mano de obra, están basados en un período reducido de observaciones, además de ser vulnerable a sesgos personales de los inspectores. Ello aunado a que por lo regular no es factible contar con un número suficiente de inspectores entrenados para estas funciones (Stufflebeam y Nevo, citado por Martínez Rizo, 2013).

Posteriormente surgió el escalafón como un método para evaluar el desempeño docente. Un ejemplo de ellos fue la “escala única de salarios” (*single-salary schedule*) que se estableció en Estados Unidos en los inicios del siglo XX y un poco después en los estados europeos. Esta evaluación de alguna manera fue revolucionaria, pues se basaba en la antigüedad y los grados de escolaridad de los maestros. Ya que antes de ella se pagaba a los docentes tomando en cuenta

criterios como raza, género y nivel educativo donde impartían clases. Lo que implicaba que los hombres blancos ganaran más que a las mujeres y los afroamericanos. La idea que subyace a esta medida es que un docente con mayor escolaridad y experiencia tiene un mejor desempeño (Porter, Youngs y Odden, 2001).

A mediados del siglo XX, la enseñanza sufrió cambios derivados de la expansión de los sistemas educativos y de nuevas exigencias de competencias, mismas que se transmitieron a los currículos. Los docentes pasaron de ser técnicos que aplicaban guías didácticas o implementaban el libro de texto, a ser profesionales, que debían identificar las necesidades diferenciadas en los alumnos y llevar a cabo procesos de enseñanza personalizados. A partir de estas nuevas expectativas de la enseñanza y el aprendizaje, resultaron insuficientes los criterios para distinguir la calidad de los maestros, lo que llevó a la búsqueda de mejores formas de evaluación de los docentes (Martínez Rizo, 2013).

Posteriormente, en la década de 1960, en EUA algunos estados comenzaron a pedir como requisito para aspirar a una plaza docente, que se acreditaran pruebas con preguntas de respuesta estructurada como: *Pre-Professional Skills Test* (PPST), que medía habilidades básicas; la *National Teacher Examination* (NTE), sobre conocimiento de las materias a enseñar; y de conocimientos de pedagogía (batería básica del NTE). Las investigaciones mostraron que el obtener buenos resultados en esas pruebas estaba débilmente asociado con la calidad de la enseñanza, valorado con otros medios, incluyendo los resultados de los alumnos (Martínez Rizo, 2016).

También se desarrollaron evaluaciones de ejecución o desempeño, con instrumentos *de baja inferencia*. Estos registraban la frecuencia de algunas conductas específicas. Ejemplos de

protocolos de observación de este tipo son el *Performance Measurement System* de Florida, los *Teacher Performance Appraisal Instruments* de Georgia y el *Appraisal System* de Texas. Esos instrumentos centraban la atención en aspectos superficiales de la enseñanza como: “comenzar la clase a tiempo”, “mantener un ritmo dinámico de instrucción”, “manejar rutinas” y “la correcta redacción de objetivos conductuales”. Además de que tenían como referente un solo modelo de buenas prácticas. Los estudios realizados a este tipo de prácticas educativas mostraron un impacto nulo, o incluso negativo sobre el aprendizaje de tal tipo de prácticas (Darling-Hammond 2008, citado por Martínez Rizo, 2013).

Otra forma común en que se evaluó a los docentes en todo el mundo, fue a partir de los resultados de los alumnos. Esto se realizó principalmente a partir de dos formas, resultados en pruebas estandarizadas al final de los cursos y los modelos de valor agregado. Ambas formas comparten la dificultad para atribuir los efectos del buen o mal desempeño de los alumnos al docente (Martínez Rizo, 2016). Los modelos de valor agregado, también conocidos como de ganancias, se caracterizan por tener mediciones al inicio y al final de los cursos, las mediciones se suelen realizar con pruebas estandarizadas de conocimientos.

Sin duda, los modelos de valor agregado presentan ventajas respecto los que se tienen solo mediciones al final de ciclo escolar. Sin embargo, incluso las formas más sofisticadas de estos modelos presentan limitaciones. Entre las más importantes se encuentran las relativas a las limitaciones de las propias pruebas, que miden un espectro limitado de lo que los currículos pretenden enseñar, usualmente solo aspectos cognitivos del currículo. Además existe una dificultad para tener bases de datos completas debido a que en este tipo de estudios se reduce el número de sujetos que están presentes en las mediciones, dado que son medidas longitudinales de los alumnos (Martínez Rizo, 2016).

La limitación más importante y más concluyente para tener reservas sobre estos modelos, es la inestabilidad de sus medidas. Darling-Hammond (2012) señala que apenas un 25% a 35% de los docentes con desempeño alto, o bajo, repiten en su misma clasificación de un año al otro, lo que lleva a cuestionarse si estos modelos realmente miden competencias básicas en los docentes.

A finales de la década de los ochenta, distintas organizaciones, principalmente en los EU, implementaron nuevas aproximaciones para la evaluación de los docentes, diferentes a los métodos tradicionales como los exámenes estandarizados, instrumentos de opción múltiple, observaciones de clases y entrevistas estructuradas. Estas nuevas aproximaciones derivaron en mejores formas de medir la enseñanza; se incluyeron estrategias innovadoras como los portafolios, ítems de respuestas construidas, evaluaciones a partir de diversos ejercicios de desempeño, además de las pruebas de conocimientos básicos, de los contenidos a enseñar y conocimientos pedagógicos. Tres fueron las evaluaciones surgidas en este tiempo, a decir, el *Praxis* del *Educational Testing Service*, la evaluación del *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*, actualmente *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium* (InTASC) y el desarrollado por el *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) a partir del trabajo de Shulman y sus colaboradores. (Porter, Youngs, & Odden, 2001).

Este breve recuento sobre el desarrollo de la evaluación de la enseñanza, permite apreciar las distintas formas en que se ha evaluado a los docentes y cómo estas han evolucionado a formas más complejas, de la mano de una enseñanza cada vez más compleja, con mayores demandas para el aprendizaje de los alumnos. También es posible identificar las concepciones que subyacen a las evaluaciones y cómo guardan relación con las formas en que se ha investigado la enseñanza;

de modelos simplistas centrados en características personales del docente a modelos de indicadores múltiples que permiten captar más dimensiones de la enseñanza.

2.3.2 Modelos de evaluación docente

Distintos autores han analizado las características de algunos modelos de evaluación docente.

Una de las clasificaciones más completas sobre los modelos de evaluación docente es la realizada por Dwyer y Stufflebeam (1996). Los autores clasificaron 32 evaluaciones existentes en seis modelos más generales, a continuación se explican:

Modelos orientados a la mejora de la práctica pedagógica. Estas evaluaciones están focalizados a mejorar la enseñanza en el aula, tienden a ver la enseñanza como una profesión con una base teórica y enfatizan la observación regular de la práctica docente con el propósito de la mejora. En estas evaluaciones, evaluadores entrenados observan y registran si los docentes están empleando efectivamente los métodos didácticos esperados y proporcionan retroalimentación a los docentes sobre sus habilidades de enseñanza.

Modelos orientados a responsabilidad profesional. Estas evaluaciones seleccionan docentes más capacitados. Bajo este modelo, se espera que los docentes recuperen evidencia de la extensión y calidad de sus servicios, para presentarlo a las autoridades educativas y de esta manera usar la evaluación para mejorar sus competencias, es decir que hay un énfasis tanto en la responsabilidad sobre el servicio que se ofrece como en la mejora. Ejemplos de evaluaciones de este modelo es la *Nacional Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)*.

Modelos orientados a la supervisión administrativa. Se sigue un control burocrático - administrativo de la enseñanza, la cual debe ser regularmente monitoreada y supervisada. Las evaluaciones con frecuencia están basadas en visitas a los salones y observaciones informales del

trabajo docente. Un ejemplo de este modelo para el caso mexicano es la que se sigue en las evaluaciones realizadas por los supervisores de zona escolar, los cuales tienen un énfasis en un control burocrático y administrativo.

Evaluaciones diseñadas para implementar los hallazgos de la investigación proceso-producto.

Las evaluaciones que se suscriben a este modelo proponen indicadores basados en investigación correlacional y de esta manera evalúan comportamientos docentes que la investigación ha mostrado estar asociados positivamente con el logro de los estudiantes. La enseñanza es vista como un conjunto de variables independientes que tienen el potencial de tener un efecto en el aprendizaje de los estudiantes, generalmente medido por pruebas estandarizadas. Estas evaluaciones suponen que identificando altas correlaciones con los puntajes de los alumnos, las escuelas podrían decir a los docentes que realicen ciertos comportamientos que, en promedio, deberían promover más altos puntajes de los alumnos en las pruebas o en otro resultado de la escuela.

Evaluaciones diseñadas a proteger intereses de los estudiantes. Este tipo de evaluaciones se dirigen a proteger los intereses de los alumnos, se pone la más alta prioridad en ofrecer una enseñanza efectiva a los alumnos y asegurar su bienestar. Los criterios para juzgar a un docente como efectivo incluyen las responsabilidades como docente, metas escolares, aprendizaje de los alumnos e intereses fundamentales de la sociedad. Se espera que los docentes logren que todos los estudiantes dominen habilidades básicas y lleguen a tener las suficientes competencias para niveles educativos subsecuentes, logren las metas de aprendizaje y puedan incorporarse de manera productiva a una economía de mercado. Para evaluar la efectividad de la enseñanza se retoman las opiniones de los estudiantes y padres, resultados de aprendizaje de los alumnos y evaluación del supervisor sobre el cumplimiento de las responsabilidades docentes. Existe un

énfasis marcado para que los docentes desempeñen altos estándares en la enseñanza y en sus responsabilidades de docencia.

Evaluaciones para determinar pago al mérito. Estas evaluaciones siguen una lógica de mercado. Si se reconoce a los docentes por su esfuerzo y sus logros, y si se les paga de forma adicional por un desempeño ejemplar entonces ellos enseñarán mejor. Esta racionalidad también asume que la competencia entre docentes los motivará para tener un mejor desempeño y lograr mejores aprendizajes en los alumnos. Es frecuente que estas evaluaciones se basen en los resultados de logro de los alumnos, los juicios de la supervisión y algunos podrían pedir un portafolio de evidencias de los logros de los alumnos.

Otros estudios que han analizado modelos de evaluación docente entre los que se encuentra el realizado por Porter, Young y Odden (2001), quienes compararon las propiedades del Praxis, InTASC y NBPTS. Ingvarson (2013) analiza las características de seis estándares para la evaluación docente en distintos países. Martínez, Taut y Schaaf (2016) compararon características conceptuales y metodológicas de 16 protocolos de evaluación docente en seis países. En este apartado se describen algunos de estos modelos (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Modelos de evaluación docente en distintos países.

País	Nombre	Año de inicio
Australia	<i>Australian Professional Standards for Teachers</i>	
Chile	Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, <i>Docente más.</i>	2003
EUA	<i>Framework for Teaching. Evaluation Instrument. Danielson</i>	
	<i>Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC).</i>	1987
	<i>National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS).</i>	1987
	<i>Serie Praxis</i>	1993
México	<i>Servicio Profesional Docente</i>	2013

Nota: EUA=Estados Unidos de América

Sistema de evaluación de Australia, del *Australian Institute for Teaching and School*

Leadership (AITSL). El sistema de evaluación australiano está inmerso dentro de un modelo de mejora de la enseñanza, el cual busca involucrar a toda la comunidad escolar en la creación de una cultura de desempeño y desarrollo. La creación de dicha cultura tiene el claro propósito de mejorar la enseñanza como un elemento poderoso para elevar los aprendizajes de los alumnos (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2012a).

El ministerio de educación australiano ha elaborado de manera participativa estándares de desempeño, donde se establece de forma precisa, lo que se espera que sepan y hagan los docentes (AITSL, 2012b). Además el AITSL cuenta con una amplia serie de recursos para el apoyo de los docentes, como materiales didácticos, ejemplos de prácticas, material audiovisual, aplicaciones para teléfonos inteligentes, equipos de asesoramiento y seguimiento a los docentes, entre otras herramientas disponibles en su página de internet.

El proceso de evaluación incluye cuatro etapas que por lo regular se lleva a cabo en un periodo de dos años: planificación, recolección de datos, entrevista y seguimiento. Los ciclos dan

inicio con reuniones entre el docente y el evaluador, estas reuniones tienen el propósito de determinar el foco de la evaluación y las evidencias que se usarán. A partir de la evidencia recolectada se establecen planes para el aprendizaje profesional. Al segundo año, se hace un seguimiento para analizar el avance en las metas establecidas previamente y valorar el apoyo que puede necesitar (Marcelo & Villant, 2009).

Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de Chile (Docente Más). Esta es una evaluación obligatoria para los docentes chilenos que se desempeñan en establecimientos municipales. El objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a la mejora de la educación. Para Isoré (2010) esta evaluación docente combina aspectos sumativos y formativos, pues el sistema está orientado al mejoramiento de la enseñanza y los resultados de aprendizaje. El propósito es estimular a los docentes a continuar con su desarrollo profesional a través del reconocimiento de sus fortalezas y deficiencias.

La evaluación tiene como referencia el marco de buena enseñanza desarrollado por Charlotte Danielson, que evalúa aspectos generales de la enseñanza. El marco identifica el conjunto de responsabilidades que debe realizar un profesor en el desarrollo de sus funciones. Aborda tanto las responsabilidades que el docente asume en el aula como las que debe cumplir a nivel de su escuela y comunidad (Flotts & Abarzúa, 2011).

Los docentes se evalúan una vez cada cuatro años y se califican en los siguientes niveles: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Quienes obtienen los niveles Destacado o Competente tienen acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional y a una compensación salarial, siempre que aprueben un examen de conocimientos. Los que obtienen el nivel Básico o Insatisfactorio disponen de planes gratuitos de superación profesional destinados a

superar las debilidades. Los de nivel insatisfactorio, además, se tienen que evaluar cada año, y si su segunda evaluación es insatisfactoria tienen que dejar el servicio.

En el ámbito latinoamericano la experiencia de evaluación docente de Chile es de gran valía, pues desde 2005 ha venido realizando la evaluación de la mayoría de docentes de su sistema de educación obligatoria. Estas experiencias y otras destacadas en el ámbito internacional, conforman un corpus de conocimiento que puede analizarse y retomar sus aprendizajes para conformar nuevos modelos de evaluación para los docentes.

Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). Esta evaluación fue creada en 1987 por algunos estados de la unión americana, actualmente están incorporados gran número de estados. El propósito de esta evaluación es mejorar la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En un principio el InTASC desarrolló estándares para evaluar a los docentes aspirantes que querían acreditarse en la profesión. En esta evaluación los docentes tienen que completar varios ejercicios: descripción del contexto de enseñanza, planeaciones, videos, comentarios sobre las clases, y evidencias del trabajo de los alumnos. El consorcio desarrolló evaluaciones específicas durante los noventa y la primera década de este siglo (Porter, Young & Odden, 2001). El sistema de evaluación del InTASC en 2011 y 2013 realizó cambios en su modelo de buena enseñanza, incorporando características para favorecer una evaluación más formativa para los docentes. Actualmente el sistema evalúa a todos los docentes, no solo los de nuevo ingreso, los nuevos estándares incorporan descripciones mucho más ricas de las prácticas pedagógicas, que le permiten al docente tener una retroalimentación más precisa y le brindan mayores posibilidades de mejorar su desempeño.

National Board for Professional Teaching (NBPTS). Esta evaluación también fue conformada en 1987 con el fin de certificar a los docentes. Para ello se establecieron altos estándares sobre lo que los docentes tienen que conocer y hacer en el desarrollo de su profesión. El propósito de esta evaluación es elevar el estatus, la voz y el rol que cumplen los docentes y darle forma como una verdadera profesión. Esto incluye 1) incrementar la conciencia pública con respecto a la complejidad cognitiva y colaborativa del trabajo docente, y de la experiencia que se requiere para desarrollarlo. 2) establecer altos estándares para ingresar y avanzar dentro de la profesión; y 3) reconocer los logros de la enseñanza a través de un proceso de certificación riguroso, comparable con otras profesiones como medicina, ingeniería y derecho (National Board for Professional Teaching [NBPTS], s.f.).

Durante sus más de 25 años de existencia el NBPTS ha emitido más de cien mil certificados en 50 estados de EUA. La evaluación tiene dos dimensiones, es específica al contenido y adaptada al nivel de desarrollo de los niños a los que se les enseña. En total emiten 25 certificados en 16 áreas de contenidos y cuatro niveles de desarrollo de los alumnos (NBPTS, s.f.).

Serie de Praxis. Evaluación desarrollada en 1993 por el Educational Testing Service (ETS), integrada por una serie de instrumentos (Praxis I, Praxis II y Praxis III), cuyo propósito es valorar las habilidades de los docentes que inician en la profesión. Praxis I mide habilidades básicas en lectura y matemáticas, mediante exámenes estructurados que incluyen un ensayo. Praxis II está diseñado para determinar si se adjudica una licencia inicial a los candidatos. Incluye cuatro tipos de exámenes: sobre la parte medular del conocimiento del contenido, sobre el conocimiento pedagógico y sobre el conocimiento pedagógico del contenido. El Praxis III evalúa las habilidades de enseñanza de los candidatos durante su primer año de servicio, para tal fin se

requiere que los docentes desarrollen una clase completa, sean observados y entrevistados por evaluadores entrenados (Porter, Young & Odden, 2001). El Praxis III en un principio tuvo como referente el marco de buena enseñanza desarrollado por Danielson para el ETS (Danielson, 2013). No obstante, actualmente el ETS utiliza el modelo desarrollado por el InTASC (Educational Testing Service [ETS], s.f.). El Praxis III también tiene una vertiente formativa pues está basado en el mismo desarrollo, ETS lo modificó para que pudiera ser usado con este fin. En este esquema, un asesor da retroalimentación a los docentes en formación y promueve que reflexione sobre su práctica (Porter, Young & Odden, 2001).

2.4 Para qué evaluar

En cualquier programa o instrumento de evaluación es fundamental identificar con claridad los propósitos, pues a partir de estos se define la estrategia posterior de evaluación y los usos que se hará de la información. Según los propósitos que persiga, la evaluación puede ser diagnóstica: para obtener información de inicio; sumativa: para valorar productos y procesos que se consideran terminados; formativa: para ofrecer una retroalimentación (Casanova, 1999).

El concepto de evaluación formativa ha tenido cambios en la forma de concebirse a lo largo de los años, se identifican cuatro momentos en este proceso. Scriven en la década del sesenta fue quien acuñó el término y esencialmente distinguía el uso de la información para mejorar de un uso solamente valorativo al final de un proceso. Posteriormente Bloom, en 1971 señaló que además que la información se puede utilizar por los maestros para tomar decisiones sobre la enseñanza. En una etapa ulterior, en la década del ochenta, Sadler señaló que la información se puede utilizar para que los alumnos mejoren su propio desempeño. Finalmente, a partir de los propuesto por Stiggins, se señala que para que se realice una evaluación formativa, los alumnos además tienen que estar motivados (Martínez Rizo, 2012).

Poner en perspectiva los cambios de conceptualización del concepto de evaluación formativa, deja ver que es un concepto relativamente nuevo y en evolución. Si bien es aplicado en primera instancia para la evaluación de los alumnos, el concepto puede ser aplicado para la evaluación de docentes e instituciones.

Para que la evaluación sea formativa, esta tiene que cumplir ciertas características, enseguida se recuperan las identificadas por García, Pérez, Sepúlveda, Rodríguez y Mercado (2015):

- a) Establecer metas de aprendizaje de acuerdo con los aprendizajes que los evaluados ya poseen.
- b) Diseñar estrategias para comunicar los aprendizajes esperados a los evaluados; entender los propósitos y usos de una gama de opciones de evaluación y ser capaces de usarlas.
- c) Establecer criterios de evaluación con base en los distintos referentes curriculares (estándares, competencias, aprendizajes esperados, temas de reflexión) con el fin de lograr una retroalimentación descriptiva argumentada y que esto, a su vez, contribuya a la asignación de calificaciones con un sentido.
- d) Ayudar a los evaluados a usar la información de las evaluaciones para tomar decisiones educativas fundamentadas.
- e) Construir esquemas de calificación que informen de manera válida el desempeño de los estudiantes.
- f) Comunicar las interpretaciones de los resultados de evaluaciones y su razonamiento sobre las decisiones educativas a tomar en diferentes poblaciones educativas que atienden (alumnos y sus familias, grupo, escuela, comunidad).
- g) Entender y cumplir las responsabilidades éticas y legales de las evaluaciones que realizan.

Para favorecer el aprendizaje profesional, la evaluación formativa tiene que cubrir algunas características. En primera instancia se tendría que proporcionar una retroalimentación informativa al docente. El proceso de evaluación formativa implica la recolección de evidencias del desempeño, para luego proporcionar retroalimentación de tal manera que la práctica pueda mejorar. El beneficio de la evaluación formativa depende de la naturaleza de la retroalimentación y del dispositivo o herramienta de evaluación. La investigación educativa señala que la evaluación formativa efectiva ocurre cuando la retroalimentación está integrada y alineada con la enseñanza y ocurre en acompañamiento de un proceso de mentoría (Tillema, 2010).

Los sistemas de evaluación docente pueden tener distintos propósitos, estos han sido utilizados con fines de certificación, selección por empleadores, evaluación, autoanálisis y reflexión sobre la práctica, así como para guiar el desarrollo profesional (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

A partir de una comparación de los propósitos declarados de los modelos antes descritos, se puede identificar que comparten cuatro propósitos:

1. Hacer explícitos los elementos de una enseñanza efectiva.
2. Ofrecer un marco para el aprendizaje profesional de los docentes, la autoevaluación y la reflexión sobre su práctica.
3. Contribuir a la profesionalización de los docentes y elevar el estatus de su profesión.
4. Establecer un modelo de rendición de cuentas profesional, ayudando a asegurar que los docentes tengan las competencias profesionales adecuadas.

Por otra parte, una diferencia entre los propósitos de los sistemas de evaluación se encuentra a partir de lo que se señala en el InTASC, pues es el único que declara que un propósito es:

5. Servir como un recurso a disposición de distintos agentes educativos en el desarrollo de políticas y programas.

2.5 Qué evaluar

El contenido de evaluación es un aspecto fundamental de cualquier herramienta evaluativa. En el desarrollo de los test, un elemento crucial es definir el contenido de evaluación. Buena parte de los esfuerzos para probar la idoneidad de un instrumento para soportar las afirmaciones que se hacen de sus puntajes, están en relación con obtener evidencias de validez del contenido (Kane, 2013).

En contenido de las evaluaciones a docentes tiene comúnmente en tres denominaciones: estándares de desempeño, marcos para la buena enseñanza y listados de competencias profesionales. En este trabajo se toman como equivalentes las distintas denominaciones al igual que en trabajos previos (Ingvarson, 2013; Martínez, Taut & Schaaf 2016).

En el contenido que evalúan los estándares, existe un acuerdo en que la evaluación deben concentrarse en lo que el docente conoce y puede hacer. Los marcos o estándares especifican los contenidos en tres dominios: qué conocimientos, habilidades y compromisos profesionales deben desempeñar los profesores para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los alumnos (Darling-Hammond & Bransford 2005; Ingvarson, 2013; OCDE, 2013; Porter, Youngs, & Odden, 2001). Ingvarson (2013) encontró que los contenidos de evaluación se agrupan en estos tres dominios, con pocas variaciones de acuerdo al contexto en seis países: Australia, Chile, Inglaterra, Nueva Zelanda, Escocia y el INTASC de Estados Unidos.

En cuanto la forma en que se organizan estos dominios, se pudo identificar dos maneras, una apegada a los tres dominios: conocimientos, habilidades y compromisos, como ejemplo de

esta organización encontramos a los estándares australianos (ver Tabla 5); la otra forma es cercana a como los docentes estructuran su práctica profesional: planeación, intervención y ambiente del aula, sin que sea exactamente igual, el marco de Danielson sigue una estructura parecida. Los dominios son: Planeación y preparación, Instrucción, El ambiente del aula y Responsabilidad profesional.

Tabla 5.

Organización de los estándares nacionales australianos

Dominios	Dominios	Estándares
Conocimientos	1 Conocimiento profesional	1. Conocer a los estudiantes y cómo aprenden 2. Conocer el contenido y cómo enseñarlo
Habilidades	2 Práctica profesional	3. Planificación e implementación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje 4. Crear y mantener un ambiente seguro y de apoyo al aprendizaje 5. Evalúa, hace reportes y proporciona retroalimentación sobre el aprendizaje de los alumnos
Compromisos	3 Compromisos profesionales	6. Involucramiento en el aprendizaje profesional 7. Involucramiento profesional con colegas, padres y comunidad

El NBPTS agrupó estos saberes y habilidades docentes en un conjunto de principios que guían la práctica profesional de un docente experto:

1. Los docentes están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje
2. Los docentes saben los contenidos que ellos enseñan y cómo enseñarlos
3. Los docentes son responsables de gestionar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes
4. Los docentes piensan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden de la experiencia
5. Los docentes son miembros de comunidades de aprendizaje

Para el otro modelo de evaluación docente, el INTASC, se considera los siguientes principios como los que orientan una enseñanza de alta calidad:

1. Aprendizaje personalizado para alumnos diversos.
2. Énfasis en la aplicación de conocimientos y habilidades
3. Uso de la evaluación con fines formativo y sumativos, así como para la toma de decisiones sobre su la práctica.
4. Una cultura profesional colaborativa.
5. Nuevos roles de liderazgo para los docentes.

Los dominios de evaluación están a su vez compuestos por estándares. La Tabla 6 muestra un comparativo de dos modelos de estándares. A partir de la comparación de estos y los anteriores vistos se pueden establecer algunas semejanzas, a continuación se mencionan:

- a) Todos los modelos evalúan, el conocimiento de los alumnos y como aprenden. Los docentes necesitan conocer a profundidad a sus alumnos, tanto en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, así como las diferencias sociales y el conocimiento de las comunidades de donde ellos provienen.
- b) El conocimiento del contenido disciplinar y cómo enseñarlo está contenido en uno o dos estándares. Las evaluaciones enfatizan la necesidad de que los docentes sean conocedores del contenido disciplinar que van a enseñar pero también de cómo se tiene que enseñar ese contenido, atendiendo a la didáctica propia de cada disciplina. El InTASC es que hace un desglose mayor de estos estándares en los cuáles apuntala las nuevas nociones del conocimiento específico del contenido y el conocimiento combinado del contenido y los estudiantes, que señalaron Ball, Thames y Phelps (2008).

- c) La habilidad de los docentes para involucrar a los alumnos en un aprendizaje activo, es un énfasis que tienen los estándares, los tres declaran explícitamente que conciben a los estudiantes como aprendices activos en el proceso de enseñanza. Incluso para el InTASC se utiliza la palabra aprendiz, para referirse a los alumnos, porque este concepto refleja un papel activo del alumno.
- d) Las competencias docentes para planeación, intervención y la inclusión educativa se incluyen con un estándar para cada uno de estos aspectos.
- e) Se destina un estándar para la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Tabla 6

Estándares básicos para los tres modelos de evaluación del desempeño docente.

NBPTS (Generalistas para preescolar)	InTASC
1. Usar el conocimiento del desarrollo infantil para entender al niño de forma integral	1. El maestro entiende cómo los alumnos crecen y se desarrollan, reconociendo que los patrones de aprendizaje y desarrollo. Diseñan e implementan experiencias de aprendizaje desafiantes y apropiadas al desarrollo.
4. Conocer los contenidos disciplinares para la enseñanza de niños	4. El docente entiende los conceptos centrales, herramientas de indagación, y estructuras de la disciplina que enseña, y crea experiencias que hacen a la disciplina accesible y manejable para que los aprendices.
7. Planear para el desarrollo y aprendizaje	5. El docente entiende cómo conectar los conceptos y utiliza diversas perspectivas para involucrar a los aprendices en un pensamiento crítico, creativo y en la resolución de problemas colaborativos.
8. Implementar la instrucción para el desarrollo y aprendizaje	7. El docente planifica una instrucción que apoya a cada estudiante a alcanzar sus metas de aprendizaje.
3. Fomentar la equidad, justicia y apreciación de la diversidad	8. El docente entiende y usa una variedad de estrategias didácticas para fomentar que los aprendices desarrollen un profundo entendimiento del contenido y sus conexiones, y construir habilidades para aplicar el conocimiento de forma significativa.
6. Manejar el ambiente para el desarrollo y aprendizaje	2. El profesor utiliza la comprensión de las diferencias individuales, las diversas culturas y las comunidades para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos que permitan a cada alumno alcanzar altos estándares.
5. Evaluar el desarrollo y aprendizaje infantil	3. El maestro trabaja con otros para crear ambientes que apoyen el aprendizaje individual y colaborativo y animan la interacción social positiva, la participación activa en el aprendizaje y la auto-motivación.
9. Reflexionar sobre la enseñanza de niños	6. El docente entiende y usa múltiples métodos de evaluación para atraer a los aprendices en su propio crecimiento, monitorear su progreso y guiar a docentes y aprendices en la toma de decisiones.
2. Asociarse con las familias y la comunidad.	9. El docente emplea el aprendizaje profesional en marcha y usa las evidencias para continuamente evaluar su práctica, particularmente los efectos de sus decisiones y acciones en otros (aprendices, familias, otros profesionales y la comunidad), y adapta su práctica a las necesidades de cada aprendiz.
10. Ser un ejemplo de profesionalismo y contribuir a la profesión	10. El docente busca oportunidades y roles de liderazgo para tomar responsabilidad del aprendizaje del alumno, colaborar con los aprendices, familias, colegas, otros profesionales escolares y los miembros de la comunidad para garantizar el crecimiento del aprendiz y el progreso en su profesión.

Nota: NBPTS= National Board for Professional Teaching Standards. INTASC= Interstate Teacher Assessment and Support Consortium.

2.6 Cómo evaluar

El cómo evaluar los docentes está determinado por los fines que se persiga la evaluación. La forma en que se evalúa a los docentes, implica una diversidad de estrategias como: la observación, los resultados de los alumnos, pruebas de conocimiento a los docentes, entrevistas, portafolios, etc.

Cada una de estas formas de evaluación tiene fortalezas y debilidades. Actualmente se reconoce

que se tendría que combinar varias estrategias de evaluación para medir de mejor manera la práctica docente. Los sistemas de evaluación actuales utilizan varias estrategias de evaluación, tal es el caso del NBPTS, InTASC, Docente Más, AITSL.

Para el InTASC, la evaluación consta de diez ejercicios, que incluyen seis ejercicios de un portafolio y cuatro ejercicios de evaluación. Los ejercicios del portafolio consisten en descripciones de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, videos de las interacciones del docente con los alumnos y ejemplos del trabajo de los alumnos. Los ejercicios de evaluación incluyen realizar la planificación de clases, el análisis de ejemplos del trabajo de los estudiantes, observar y responder a videos y participar en ejercicios de simulación (Porter, Young & Odden, 2001).

La evaluación realizada por el NBPTS incluye una diversidad de métodos, como el portafolios y los ejercicios de desempeño. El portafolios solicita al docente evidencias de la práctica de varios meses de trabajo en el aula, estas pueden ser videos, trabajos de los alumnos y escritos donde se reflexiona sobre su práctica.

La evaluación Docente Más de Chile, se compone de cuatro instrumentos: un portafolio en el cual se incluye un video de una clase, la planificación de una sesión y productos de los alumnos, entre otros; una autoevaluación, una entrevista por un evaluador par y un informe de referencia de terceros.

Capítulo 3. Diseño de la investigación

En el centro de la reforma sistémica está el concepto de alineamiento.

Porter (2006)

El presente apartado tiene el propósito de describir el diseño seguido en esta investigación. Se describe la postura metodológica y las razones sobre las que se sustentan distintas decisiones tomadas para realizar los procesos de investigación.

La investigación está compuesta por dos estudios. Ambos estudios tienen el propósito general de evaluar la práctica pedagógica de las educadoras del nivel preescolar. En este sentido los estudios se complementan, el primero está enfocado en a evaluar el contenido de la evaluación de desempeño docente para las docentes de educación preescolar en México. El segundo estudio se abastece de los hallazgos del primero, en tanto que contribuye a definir el contenido del instrumento de evaluación.

El primer estudio Tiene el propósito de hacer una evaluación del Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) el cual fue desarrollado por la SEP. La evaluación toma en cuenta la congruencia y suficiencia con el currículo. Para valorar el PPI se tuvo como base el concepto de validez de los instrumentos de medición, se utilizó un método de validación de contenido se denomina de alineamiento. A partir de esta metodología se identificó la congruencia y suficiencia del PPI con lo que señala el Programa de Educación Preescolar (PEP 2011), con lo que señalan otros marcos para la buena enseñanza y con la valoración de un grupo de expertos en educación preescolar. Los resultados del estudio permitieron identificar contenidos del PPI que deberían incluirse en el contenido del instrumento, a la vez que se detectaron aspectos relevantes para la

práctica docente y que no estaban presentes en el PPI. Este conocimiento fue recuperado en la conformación del contenido del instrumento que se desarrolló en el estudio dos.

El segundo estudio tiene como objetivo desarrollar y aportar evidencias de validez de un instrumento de evaluación de la práctica docente en educación preescolar. Este estudio se fundamentó en la literatura de construcción de instrumentos de medición educativa (Downing, 2006) así como en las normas o estándares técnicos (AERA, APA, NCME, 2014). El instrumento desarrollado es de observación de la práctica docente, el cual puede ser aplicado *in situ* o por observación en video. Está conformado por un conjunto de rúbricas las cuales valoran el desempeño docente a partir de la interacción con los alumnos, y en el ejercicio de su planeación didáctica y evaluación.

3.1 Consideraciones conceptuales sobre el concepto de validez

La validez es la consideración más importante y fundamental al desarrollar y evaluar un instrumento de medición; de acuerdo con ~~según~~ los estándares para los instrumentos de medición psicológica y educativa (AERA, APA, NCME, 2014). Si bien el concepto resulta fundamental para el desarrollo de cualquier instrumento de medición y evaluación educativa, el concepto no está exento de controversias (puedes poner “críticas” o “exento de críticas que contraponen sus objetivos/bondades”).

Durante muchos años la validez se concebía como un atributo del instrumento: Por lo que se afirmaba que un instrumento de medición tenía validez o carecía de ella. En las últimas dos versiones de los estándares de la AERA, APA, NCME (1999; 2014) se asume que la validez no es un atributo de los instrumentos de medición, sino una cualidad de las afirmaciones que se hacen sobre los puntajes de los instrumentos.

Actualmente existe un acuerdo extendido, aunque no es unánime, de que “la validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría soportan la interpretación de las puntuaciones de los instrumentos de medición, para el propósito con el que estos son usados” (AERA, APA, NCME, 2014: 11). Esta definición supone que el concepto de validez implica un juicio evaluativo sobre las interpretaciones que se realizan sobre los puntajes de los instrumentos. Ello pone de manifiesto una estrecha relación con los propósitos y usos de los instrumentos. Bajo esta noción de validez, si un instrumento tiene varias finalidades o interpretaciones, cada una de ellas debe contar con evidencias de validez.

La validez es una cuestión de grado, no se puede emitir un juicio absoluto, por lo que se propone evitar emitir un juicio o dictamen de resultados “válidos” o “inválidos”. En su lugar, se podría hablar de validación, que es el proceso que implica acumular y evaluar los argumentos a favor y en contra de las afirmaciones que se realizan sobre los puntajes y de su relevancia para el uso propuesto (AERA, APA, NCME, 2014).

Los estándares emitidos por la AERA, APA y NCME (2014) señalaron que pueden existir cinco tipos de evidencias de validez: evidencias basadas en el contenido, evidencias basadas en el proceso de respuesta, evidencias basadas en la estructura interna, evidencias basadas en las relaciones con otras variables y evidencias basadas en las consecuencias de los instrumentos de medición. Los diseñadores de los instrumentos tienen que aportar evidencias para cada tipo de validez. A continuación se describen estos conceptos a partir de lo que señalan la AERA, APA y NCME (2014).

La evidencia de validez basada en el contenido se obtiene del análisis de la relación entre el contenido del instrumento de medición y el constructo que se intenta medir. Existen varios métodos que se pueden seguir para el proceso de validación los cuales se detallan más adelante.

Las evidencias basadas en los procesos de respuesta son aquellas que hacen explícitos los supuestos relacionados con los procesos requeridos por los evaluados al responder a los ítems del instrumento de medición, tales como las tareas cognitivas implicadas, desempeño requeridos para enfrentarse al ítem, entre otros.

Las evidencias basadas en la estructura interna indican el grado de relación entre los ítems y los componentes que conforman el constructo sobre el cual se hacen las interpretaciones. Otra manera de entenderlo es como la estructura analítica que subyace al constructo, para lo cual se utilizan comúnmente técnicas de análisis factorial exploratorio o confirmatorio.

Las evidencias basadas en las relaciones con otras variables tienen lugar cuando un constructo se compara con otro constructo similar o con variables externas sobre las cuales existe una relación. Este tipo de evidencia de validez agrupa las nociones de validez convergente, discriminante, de criterio y predictiva.

Las evidencias basadas en las consecuencias de los instrumentos de medición refieren a los usos que se dan al instrumento, si están relacionadas con un uso previsto por del desarrollador, o si se está utilizando para otros fines, no previstos. El proceso de validación implica obtener evidencias para evaluar la interpretación con respecto al uso previsto del instrumento

3.2 Métodos de obtención de evidencias de validez basadas en el contenido

En la literatura psicométrica, la obtención de evidencias de validez basadas en el contenido fue inicialmente descrita como validez de contenido. Sireci 1998 (en Sireci y Faulkner-Bond, 2014) proporcionó una definición que incluye cuatro elementos: definición de dominio, representación de dominio, relevancia del dominio e idoneidad de los procesos en el desarrollo del instrumento. El autor menciona que esta definición ya no es del todo apropiada bajo el consenso de la noción

actual de validez. Sin embargo, encuentra útil seguir usando este tipo de terminología para el caso de la validez de contenido. Enseguida se definen estas cuatro características de la validez de contenido de acuerdo a Sireci y Faulkner-Bond (2014).

1. La definición de dominio se refiere a cómo el constructo medido por un instrumento es operacionalmente definido. Para las pruebas educativas, por ejemplo, la definición del dominio se realizó proporcionando: descripciones detalladas de las áreas de contenido y habilidades cognitivas que la prueba está diseñada para medir; especificaciones que enlistan los contenidos específicos y sus sub-áreas, así como los niveles de demanda cognitiva; y estándares específicos de contenidos, objetivos curriculares o las habilidades dentro de los diferentes rangos de desempeño.

2. La representación del dominio se entiende como el grado en que un instrumento representa y mide el dominio de la misma forma en que es definido en las especificaciones de los ítems. Para evaluar la representación del dominio, se requiere el juicio de expertos, los cuales deben ser reclutados y entrenados para la revisión de los ítems. La tarea que realizan los jueces es determinar si los ítems representan de forma amplia y suficiente al dominio. Para algunos instrumentos, por ejemplo los relacionados con el currículo, los jueces tienen que valorar también la congruencia con el currículo. A este tipo de estudios se les ha denominado de alineamiento, los cuales se describirán más adelante.

3. La relevancia del dominio se refiere a la medida en que cada ítem de un instrumento es importante para el dominio al que va dirigido. Un ítem puede ser considerado que mide un aspecto importante del contenido de un dominio si recibe una valoración positiva de los jueces expertos, y por el contrario si recibe bajas calificaciones este no se considera relevante.

4. La idoneidad del proceso en el desarrollo del instrumento, se refiere a todos los procesos utilizados en su construcción, para asegurar que el contenido de un instrumento represente fiel y completamente el constructo a ser medido y no mida un contenido irrelevante. Algunos ejemplos de procedimientos de control de calidad que apoyan la validez del contenido son: revisiones de ítems por expertos en contenido para asegurar su exactitud técnica; revisiones de ítems por expertos de medición para determinar qué tan bien los artículos se ajustan a las normas de construcción de ítems de calidad; la revisión de la sensibilidad de los ítems para asegurar que la prueba está libre de material que pueda ofender, dar ventaja o desventaja a miembros de subgrupos particulares; pruebas piloto de ítems; análisis de ítems estadísticos para seleccionar los ítems más apropiados para uso operativo; y análisis del funcionamiento diferencial del ítem.

Método de alineamiento

La alineación es la idea central en la reforma sistémica con base en estándares (Smith & O'Day, en Porter 2002). Bajo este tipo de reformas, un sistema educativo debe ser impulsado por estándares de contenido, que se traducen en evaluaciones, materiales del plan de estudios y desarrollo profesional, todos ellos, a su vez, estrechamente alineados con los estándares de contenido. La intención de este tipo de reformas es que un mensaje coherente del contenido deseado influirá en las decisiones de los maestros sobre qué enseñar, y las decisiones de los maestros, a su vez, se traducirán en su práctica pedagógica y, en última instancia, en el aprendizaje del contenido deseado por los estudiantes (Porter 2002).

En la literatura sobre validación de contenido se hace referencia principalmente a dos tipos de métodos de obtención de este tipo de evidencia: los estudios tradicionales de validez de contenido y los de alineamiento. Ambos están enfocados principalmente a valorar si los ítems de un instrumento miden el contenido deseado (Sireci & Faulkner-Bond, 2014). No obstante, los

métodos de alineamiento también permiten valorar el contenido de estándares con otros elementos de las reformas educativas como los estándares curriculares o los marcos conceptuales (Porter, 2002).

Existen algunas diferencias entre los métodos de validez tradicionales y los de alineamiento. Mientras que los estudios tradicionales tienden a centrarse más en los niveles más amplios del dominio de contenido y su relación con el diseño y las especificaciones del instrumento, los estudios de alineación adoptan un enfoque más fino y evalúan el grado en que el contenido de un instrumento representa apropiadamente su dominio, en términos de varios criterios tales como profundidad, amplitud o complejidad cognitiva. Los métodos de alineación surgieron de las pruebas de logro educativo a nivel estatal en los Estados Unidos (Sireci & Faulkner-Bond, 2014).

Dentro de los distintos métodos de alineamiento estos comparten características comunes. La primera, los métodos de alineamiento requieren la existencia y el uso de un conjunto claramente articulado de estándares de contenido con el que evaluar un conjunto de ítems. En segundo lugar, todos los métodos de alineación requieren convocar a un grupo de jueces con experiencia en el área o áreas relevantes para el propósito del instrumento. Las tareas exactas que los jueces llevarán a cabo varían dependiendo del método específico usado, pero todos los métodos típicamente comienzan con una sesión comprensiva en la cual los panelistas discuten y se familiarizan con los estándares y el instrumento (Sireci & Faulkner-Bond, 2014).

Entre los métodos más utilizados de alineamiento, está el desarrollado por Webb (1997), el denominado de aprovechamiento (Rothman, Slattery, Vranek, & Resnick, en Sireci & Faulkner-Bond, 2014), el ideado por Porter (2002) y el estructurado por el *National Assessment*

of Educational Progress [NAEP] (Vockley, 2009). En esta investigación se retoma a este último, desarrollado por el NAEP, dicho método es descrito en el próximo capítulo (ver apartado 4.1.3)

3.3 Proceso de construcción de los instrumentos

A continuación se plantea un procedimiento típico para la construcción de un instrumento de medición. En esta descripción se tomó como referente la propuesta de 12 pasos elaborada por Downing (2006), la cual se presenta en la Tabla 7.

Plan general. Todo proceso de construcción de un instrumento de medida debería iniciar con un proceso de planeación general. En esta fase se define el o los propósitos que tendrá el instrumento, así como las interpretaciones que se tendrán que realizar sobre los puntajes o resultados del instrumento. En este paso se propone una estructura para el instrumento y el formato de administración. También es importante decidir sobre ¿? los tipos de evidencia de validez que se requieren obtener y el cronograma de trabajo.

Definición del contenido. En este paso el cometido es definir y delimitar el constructo que mide el instrumento. Para ello se tiene que reconocer la diversidad de contenidos que conforman el constructo para posteriormente mediante algún ¿cuál? proceso, hacer una selección de esos contenidos. En este paso es necesario documentar las evidencias de validez relacionadas con el contenido.

Especificaciones del instrumento. Este paso implica la elaboración de definiciones operacionales del constructo, es decir, pasar de los referentes conceptuales a los indicadores observables o medibles por el instrumento. En este paso también se espera que se defina si las puntuaciones del instrumento tendrán una referencia a la norma o a un criterio teórico y se especifique el tipo de ítem que se utilizará para hacer la medición.

Elaboración de ítems. En este paso se redactan los reactivos del instrumento a partir de las especificaciones elaboradas en el paso anterior. Si existe un grupo de redactores de los ítems, se tendrá que capacitarlos. Los ítems se revisan a partir de un conjunto de criterios de calidad por comités externos de jueces y por procesos de pruebas empíricas con los sujetos que serán evaluados, como aplicaciones piloto. En este paso también es importante documentar el proceso de obtención de evidencias de validez.

Ensamble. El paso hace referencias a la selección definitiva de los ítems que conformarán el instrumento así como a su integración, para que sea aplicado en los medios que se tiene previsto: papel, computadora, etc.

Reproducción. Este paso implica actividades editoriales como el diseño gráfico, impresión de material en caso de que sea en lápiz y papel y la conformación de paquetes para la aplicación a los sujetos.

Administración. En este paso los sujetos se miden con el instrumento. Es importante que se tenga un manual para la aplicación del instrumento, que se siga un proceso único de acuerdo a un protocolo. Se incluyen procedimientos específicos de seguridad para el resguardo de materiales y para evitar pérdidas de información.

Obtención de puntajes. En este paso se realizan actividades de procesamiento de los ítems para producir puntajes globales o por dimensión. Comúnmente se realizan procedimientos de validación y revisión de las bases de datos que contienen la información de los ítems.

Puntos de corte. Este paso aplica para algunos tipos de instrumentos de medición. Una vez que se tiene los puntajes globales y por dimensión, se pueden establecer niveles de desempeño, ya sea teniendo como referencia la norma o con base en algún criterio conceptual.

Tabla 7.

Pasos para el desarrollo de un instrumento de medición educativa (Downing, 2006)

Paso	Tareas a realizar	Estándares 1999
1. Plan general	Guía para las actividades del desarrollo del instrumento: propósitos, inferencias a realizar, revisión de literatura, estructura y formato del instrumento, evidencias de validez a obtener, análisis a realizar y cronograma.	Estándar 1.1 Estándar 3.2 Estándar 3.9
2. Definición del contenido	Definición y delimitación del constructo. Conformación del universo de evaluación, muestreo de los contenidos. Recabar evidencias de la validez relacionada con el contenido.	Estándar 1.6 Estándar 3.2 Estándar 3.11 Estándar 14.8
3. Especificaciones del instrumento	Definiciones operacionales del constructo, tipo de referente (norma o criterio, tipo de reactivos a utilizar.	Estándar 1.6 Estándar 3.2 Estándar 3.3 Estándar 3.4 Estándar 3.11
4. Elaboración de los ítems	Construcción de los ítems, evidencias de validez relacionada con la congruencia con las especificaciones, entrenamiento de los redactores de reactivos, proceso de revisión y edición de los ítems.	Estándar 3.6 Estándar 3.7 Estándar 3.17 Estándar 7.2 Estándar 13.18
5. Ensamble	Selección de los ítems y conformación del instrumento	Estándar 3.7 Estándar 3.8
6. Reproducción	Actividades relacionadas con el diseño gráfico, impresión y empaquetado.	
7. Administración	Estandarización de la aplicación de acuerdo a un protocolo, administración del tiempo y aspectos de seguridad.	Estándar 3.18 Estándar 3.19 Estándar 3.20 Estándar 3.21
8. Obtención de puntajes	Validación de base de datos, control de calidad, calificación de ítems.	Estándar 3.6 Estándar 3.22
9. Puntos de corte	Establecimiento de puntos de corte: normativos o criterios. Comparación y equiparación de los puntajes con criterios de desempeño.	Estándar 4.10 Estándar 4.11 Estándar 4.19 Estándar 4.20 Estándar 4.21
10. Reporte de resultados	Evidencias de validez y precisión. Calidad de la aplicación, oportunidad, pertinencia del instrumento y usos no previstos.	Estándar 8.13 Estándar 11.6 Estándar 11.12 Estándar 11.15 Estándar 13.19 Estándar 15.10 Estándar 15.11
11. Banco de ítems	Conformación de una base de datos con las propiedades de los ítems.	Estándar 6.4
12. Reporte técnico	Documentación detallada sobre las evidencias de validez. Recomendaciones.	Estándar 3.1 Estándar 6.5

Nota: Adaptado de “Twelve steps for effective test development”. Por Downing, S. M. (2006). En Downing S. & Haladyna T. (Eds.), Handbook of test development, p. 5.

Reporte de resultados. Este paso incluye el reporte de la precisión del instrumento así como las evidencias de validez recopiladas durante el proceso de construcción. Otros aspectos a reportar son la calidad del proceso de aplicación, la utilidad del instrumento y usos no previstos.

Banco de ítems. Dado que el proceso de construcción de un instrumento es una tarea ardua, es útil que se conforme una base de datos con las características de los ítems, como análisis descriptivos, dificultad y propiedades métricas. Este paso es especialmente útil en instrumentos de medida que se utilizan recurrentemente o donde existen formas distintas.

Reporte técnico. Este el paso final en el desarrollo de un instrumento de medición implica una presentación y documentación de todos los aspectos importantes del desarrollo del instrumento: su administración, obtención de los puntajes, reporte de resultados y análisis realizados a partir de del instrumento. El reporte técnico tiene que identificar posibles faltas en relación a la validez y hacer recomendaciones para mejorar el instrumento.

Capítulo 4. Estudio1. Valoración del Perfil, Parámetros e Indicadores.

4.1 Método

El propósito de este estudio es evaluar la congruencia y suficiencia del referente de evaluación del desempeño docente para la educación preescolar en México: Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes de educación preescolar (PPI). Para tal fin, primero se comparan las características del PPI con una serie de criterios de calidad para los estándares de evaluación docente, y con cuatro marcos para la buena enseñanza provenientes de otros países; posteriormente se realiza un análisis de alineamiento con el Programa de Educación Preescolar (PEP 2011), y una valoración por parte de un grupo de expertos.

4.1.1 Participantes.

Se conformó un grupo de expertos en educación preescolar al que se le denominó Comité de jueceo. Este comité estuvo integrado por ocho personas: una diseñadora del currículo nacional de educación preescolar, una experta en evaluación de la docencia, una investigadora de educación preescolar con experiencia internacional, tres educadoras que participaron en la implementación del proceso de reforma a nivel estatal y un educador que funge como funcionario a nivel estatal.

La función del comité fue valorar el PPI en cuanto a su congruencia y suficiencia con el PEP 2011. Es por ello que este comité se conformó por profesionales con un amplio conocimiento en los postulados del currículo de educación preescolar, y de la práctica cotidiana dentro de los jardines de niños del país.

4.1.2 Materiales.

Los materiales utilizados en este estudio fueron los documentos sujetos a revisión (PEP 2011 y PPI) y la literatura sobre el desarrollo de estándares para la evaluación de la función docente. A continuación se presentan dichos materiales:

1. Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo Escolar 2015-2016. Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes de educación preescolar (SEP, 2015).
2. Programa de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2011).
3. *Australian Professional Standards for Teachers*. Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], (2012).
4. *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC. Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Council of Chief State School Officers [CCSSO]. (2013).
5. *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument*. Danielson, C. (2013).
6. *Early Childhood Generalist Standards*. Third Edition. *National Board for Professional Teaching Standards* [NBPTS]. (2013).

Los marcos de buena enseñanza utilizados en este estudio, o también denominados estándares, se seleccionaron de acuerdo a varios criterios como: su contenido innovador, su recurrente aparición en la literatura especializada y su amplia utilización en distintos países. Los marcos de Danielson, InTASC y NBPTS son identificados como de un contenido innovador (Porter, Young & Odden, 2001; Ingvarson, 2013). Por su parte, los estándares nacionales australianos, formulados en 2012, han sido incluidos de manera recurrente en investigaciones que analizan distintos modelos (Ingvarson, 2013; Martínez, Taut & Schaaf, 2016). Adicionalmente, Darling Hammond (2005) identificó al InTASC y NBPTS como las dos evaluaciones de docentes más extendidas en los Estados Unidos, y Martínez, Taut y Schaaf, (2016) señalan el marco de Danielson también como uno de los más utilizados en la evaluación docente de dicho país y de otros países.

4.1.3 Procedimiento.

El estudio se realizó en cuatro etapas. En la primera, a partir de una revisión de la literatura sobre estándares de contenido, se identificaron un conjunto de criterios para que un estándar pueda ser considerado de calidad. En la etapa dos se analizó el PPI teniendo como eje de análisis estos criterios. En la tercera etapa se identificó el grado de congruencia entre el contenido del PPI y lo que señala el PEP 2011. En la cuarta etapa el Comité de jueceo valoró la congruencia y suficiencia del PPI respecto del PEP 2011 (ver Figura 5).

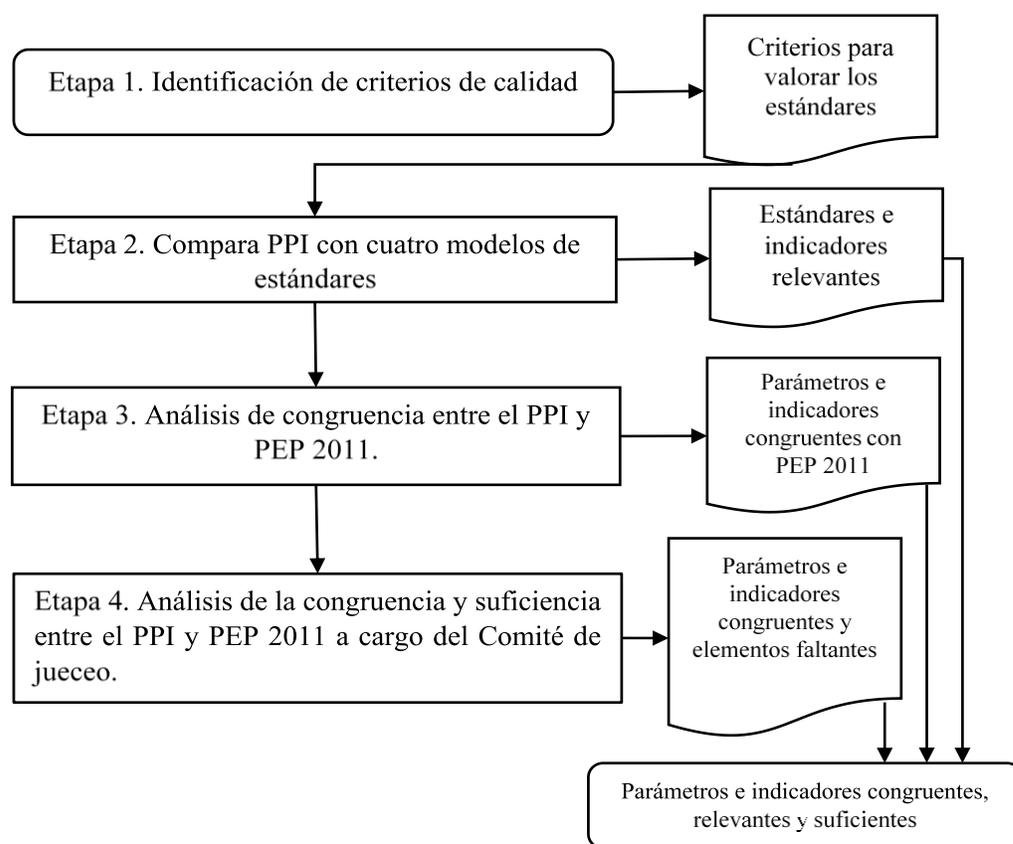


Figura 5. Diagrama de flujo del Estudio 1. Valoración del Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI). PEP 2011 = Programa de Educación Preescolar 2011.

Etapa 1. Identificación de criterios de calidad. A partir de la literatura revisada se identificaron criterios de calidad para valorar a los estándares. Estos criterios de calidad fueron utilizados en el

resto de las etapas de este estudio para valorar al PPI, además sirvieron como eje de análisis para la comparación con los modelos revisados en la Etapa 2.

Los criterios de calidad para los estándares se clasificaron en dos grupos; uno relacionado con la estructura y otro con el contenido. A continuación se describen:

Relacionados con la estructura. Ingvarson (2013) identifica que las afirmaciones contenidas en los estándares suelen moverse desde lo general a lo específico en cuatro niveles:

Nivel 1: principios. Reflejan un aprendizaje y enseñanza de calidad. Son afirmaciones muy generales, buscan englobar los valores y fines educativos que debe guiar a los profesores.

Nivel 2: dominios. Son las categorías en que se dividen las funciones docentes y las afirmaciones que las delimitan.

Nivel 3: estándares. Estas afirmaciones describen lo que necesitan saber y hacer los docentes. Sirven como base para realizar las evaluaciones.

Nivel 4: elaboraciones. En este nivel las elaboraciones explican el significado de cada uno de los estándares. Se señalan acciones observables y adecuadas para el estándar. Estas elaboraciones proporcionan una base para usar rúbricas y valorar el desempeño del docente.

Relacionados con el contenido. La revisión de la literatura (Darling-Hammond 2005; Ingvarson, 2013; Martínez, Taut & Schaaf, 2016; OCDE, 2013; Porter, Young & Odden, 2001) dio como resultado la identificación de seis criterios que deben cumplir los estándares para la evaluación del desempeño docente relacionados con su contenido. Enseguida se explica cada uno de ellos.

1. Concepto de aprendizaje de calidad. Los estándares se deben fundamentar en una clara comprensión de lo que se considera un aprendizaje de calidad para los estudiantes, en una visión coherente de lo que la sociedad considera una educación integral y en la función de un profesor para el logro de esta visión. A partir de ello se debe describir el tipo de docencia que podría producir ese aprendizaje, para posteriormente incluir el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que son necesarias en un profesor para lograr ese tipo de enseñanza (Ingvarson, 2013). Estas declaraciones suelen encontrarse en el currículo nacional y en otros documentos rectores de política educativa de los países.

2. Evitar la superposición y la repetición de los estándares. Es importante que los estándares tengan una secuencia lógica, ello con el fin de no originar una repetición innecesaria (Ingvarson, 2013), o mezclar indicadores que no corresponden a un mismo dominio.

3. Evitar que los estándares sean demasiado generales o demasiado específicos. El criterio se refiere a que el estándar no debe estar dirigido a evaluar características de la enseñanza demasiado amplias. Por otra parte, tampoco se debe desglosar la práctica docente en un conjunto de comportamientos concretos y estrechos, lo cual tiene como consecuencia la pérdida del significado de lo que estaban intentando lograr los profesores (Ingvarson, 2013).

4. Congruencia con el currículo. El alineamiento entre los diferentes elementos de un sistema educativo es fundamental en una reforma educativa basada en estándares (Smith & O'Day, 1991 en Porter, 2002). El fin de que exista alineamiento es tener un sistema educativo coherente en sus distintos elementos, el modelo educativo, currículo oficial (Planes y Programas), documentos normativos, de organización y funcionamiento escolar, así como programas de formación del profesorado desde su etapa inicial hasta la formación continua (Darling Hammond 2012; Ingvarson, 2013; OCDE, 2013).

5. Vinculados con los usos. En primera instancia los usos previstos deberían ser explícitos (AERA, APA & NCME, 2014), y si los estándares deben servir para fines formativos además de los sumativos, requieren ser aún más específicos acerca de lo que necesitan saber y hacer los profesores en cuanto al contenido de enseñanza. Es decir, no basta con estándares generalistas, sino que se requiere que sean específicos respecto a la asignatura a evaluar y el nivel educativo (Ingvarson, 2013).

6. Suficiencia. Este criterio se refiere a si los estándares contemplan los aspectos más importantes de una práctica docente efectiva.

Etapas 2. Comparación con otros modelos de estándares. Se comparó al PPI con cuatro modelos de estándares de otros países, se utilizaron los criterios antes referidos como eje de comparación, cuatro relacionados con la estructura y seis con el contenido.

Etapas 3. Análisis de congruencia entre el PPI y PEP 2011. Se realizó un análisis de congruencia del PPI con el PEP 2004. Para este análisis se utilizó la metodología de alineamiento curricular utilizada por NAEP de los Estados Unidos (Vockley, 2009), la cual se explica a continuación. El proceso consistió en dos pasos principales:

Paso 1: La elaboración de una tabla donde se identificó sistemáticamente las semejanzas y diferencias conceptuales entre el PPI y el PEP 2011 (ver Tabla 8), revisando de manera puntual cada uno de los parámetros e indicadores y vinculándolos con el texto del PEP 2011 en el que se hace referencia a los mismos. Además, se emitió un juicio sobre el grado de congruencia entre ambos. El juicio se realizó en una escala de cuatro categorías: congruente, parcialmente congruente, sin contenido y contenido diferente. Los juicios calificados parcialmente congruente e incongruente se acompañan de una justificación. La congruencia se definió como el grado en el

que el parámetro o indicador está alineado conceptualmente con lo que señala el PEP 2011. La valoración en extenso se incluye en el Anexo 1.

Tabla 8

Ejemplo de la tabla para identificar la congruencia

Parámetros	Indicadores	Correspondencia con PEP 2011	Justificación	Valoración
2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	2.1.1 Diseña situaciones didácticas con los aprendizajes esperados , con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.	Diseña Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente. (p. 25) El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. (p. 12)	El PEP señala que los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para la organización del trabajo docente y no solamente los aprendizajes esperados como lo señala el PPI.	Parcialmente congruente

Nota: PEP 2011= Programa de Educación Preescolar 2011 (SEP, 2015)

Paso 2: La obtención de un resumen cuantitativo de las semejanzas y diferencias encontradas, en el cual se sintetizan los juicios de congruencia para cada dimensión del perfil y para todo el PPI.

Etapa 4. Análisis de la congruencia y suficiencia entre el PPI y PEP 2011 a cargo del Comité

de jueceo. El comité estuvo encargado de valorar dos aspectos: la congruencia y suficiencia del PPI con el PEP 2011. Para lograr este fin se realizó un sesión plenaria en la que se expuso cada uno de los parámetros e indicadores organizados en tres temáticas: planeación, intervención y evaluación. Se excluyeron de la revisión los parámetros e indicadores que referían a otros aspectos como el desarrollo profesional y las responsabilidades ético profesionales. En una primera instancia el comité emitió sus opiniones sobre la congruencia, al finalizar el análisis de cada temática, se pidió que identificaran aspectos del PEP 2011 que no están cubiertos en el PPI.

La dinámica del comité fue llegar a consensos en las valoraciones y consignar la opinión de la mayoría.

4.2 Resultados

A continuación se presentan los resultados de la evaluación realizada al PPI.

4.2.1 Etapa 1. Relación del PPI con la literatura.

En esta etapa se compara la estructura del PPI con la propuesta de cuatro niveles de Ingvarson (2013). Además, se hace una valoración del contenido del PPI a partir de lo que incluyen cuatro modelos de estándares vigentes en otros países. En la comparación del contenido se sigue un orden de lo general a lo particular, que coincide con los niveles propuestos por Ingvarson (2013).

Estructura del PPI. En primer lugar se realiza la comparación a partir del criterio de estructura. La literatura nos dice que los modelos de estándares expresan las afirmaciones en cuatro niveles: principios generales, dominios, estándares y elaboraciones, y estas deben tener un orden que va de lo general a lo específico (Ingvarson, 2013).

En primer término, se puede identificar que el PPI tiene sólo algunos de los elementos que señala Ingvarson (2013). El nivel 1, que hace referencia a los principios que guían la enseñanza, no está presente, puesto que en el PPI no se describen estos principios. En el nivel 2, las dimensiones propuestas en el PPI son equivalentes a los dominios. En el nivel 3 los parámetros son equivalentes a los estándares. Y en el nivel 4, el de las elaboraciones, el PPI deriva indicadores, sin embargo, no se tienen explicaciones para los indicadores (ver Figura 6 y Figura 7).

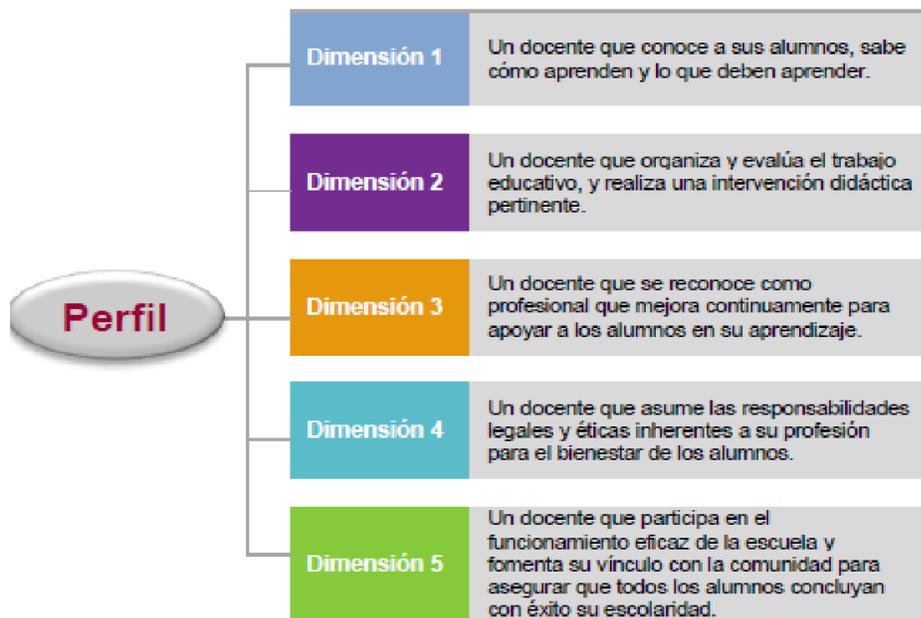


Figura 6. Dimensiones que integra el PPI para la evaluación del desempeño docente.
 Fuente: “Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo Escolar 2015-2016. Perfil, parámetros e indicadores para docentes.” SEP 2015, p. 12.

El segundo punto a observar es que el PPI sí tiene una estructura donde organiza los distintos elementos en una lógica de lo general a lo específico. Las dimensiones del perfil son lo más general, seguido de los parámetros y como elemento más específico los indicadores (ver Figura 7).

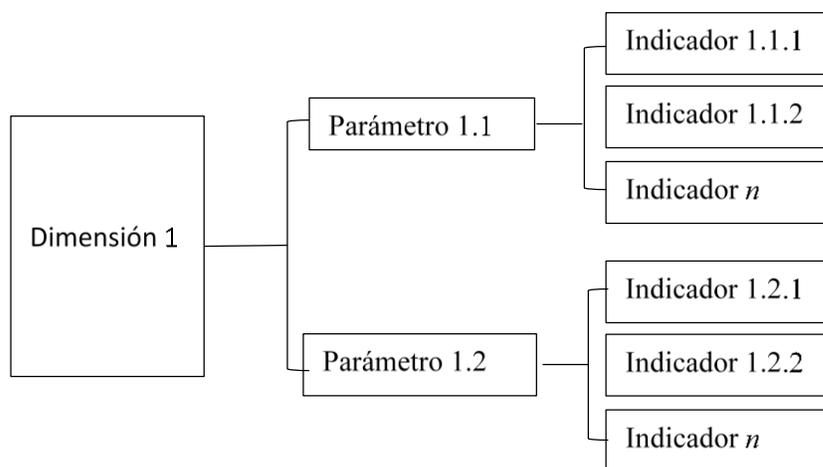


Figura 7. Estructura del PPI en dimensiones, parámetros e indicadores.

Fuente: “Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo Escolar 2015-2016. Perfil, parámetros e indicadores para docentes.” SEP 2015, p. 12.

Contenido del PPI.

Nivel 1. Los principios. El PPI no establece explícitamente un concepto de aprendizaje de calidad, aunque este puede identificarse a partir del currículo nacional. Sin embargo, el PPI no establece algún vínculo con lo señalado en el currículo sobre este concepto. Desde un enfoque sistémico, la inclusión del fin último al que se dirigen los esfuerzos de los docentes permite dar mayor coherencia a los estándares. El PPI tampoco expresa principios que guíen la práctica pedagógica o cómo es que un docente llega a tener un desempeño destacado. Si se quiere cumplir con la función de los estándares, de ser un referente para la práctica docente y orientar a los docentes hacia la mejora, es indispensable que los marcos de buena enseñanza incluyan la visión de aprendizaje de calidad y los principios que guían la enseñanza.

Nivel 2. Los dominios. El PPI coincide con los dominios comúnmente utilizados a nivel internacional para la organización de los estándares, sin embargo se observa un claro énfasis en el dominio relacionado con los compromisos profesionales.

Ingvarson (2013) identificó que los estándares de seis países se agrupan principalmente en tres dominios:

- a) Conocimientos sobre el contenido, el proceso de aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.
- b) Habilidades para favorecer experiencias de aprendizaje efectivas en alumnos diversos, para autoevaluarse y reflexionar sobre su práctica.

- c) Compromisos profesionales que los docentes requieren para continuar con su desarrollo profesional de forma individual y en colectivo.

Este autor identificó que en Australia, Chile, Inglaterra, Nueva Zelanda, Escocia y el INTASC de Estados Unidos los estándares presentan pocas variaciones en cuanto a los dominios en que se organizan, incluso en algunos de estos países se agrupan explícitamente en estos tres dominios, tal es el caso de los estándares australianos. No obstante, también reconoce que existen distintas formas de organizar estos elementos. A partir de la revisión realizada en esta investigación se encontró que el NBPTS establece otros dominios, en los cuales clasifica o agrupa a los estándares generalistas de preescolar. En la Tabla 9 se presentan los dominios de los estándares australianos, el INTASC, Danielson y las dimensiones del PPI.

Tabla 9
Tipos de dominio en que se clasifican los estándares de diferentes países.

Dominios	Australia	INTASC	Danielson	PPI
Conocimientos	1 Conocimiento profesional	2 Conocimiento del contenido	1 Planeación y preparación	1 Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
Habilidades	2 Práctica profesional	3 Práctica instruccional	3 Instrucción	2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
Compromisos	3 Compromisos profesionales	4 Responsabilidad profesional	4 Responsabilidad profesional	3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. 4 Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. 5 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.
Otros dominios		1 El aprendiz y el aprendizaje	2 El ambiente del aula	

Nota: INTASC = Interstate Teacher Assessment and Support Consortium.

En la Tabla 9 se puede ver que varios de los dominios se agrupan en las categorías de conocimientos, habilidades y compromisos. No obstante, algunos de estos modelos enfatizan ciertos aspectos. El INTASC, por ejemplo, tiene un dominio específico para el aprendiz y los procesos de aprendizaje, en el que se incluyen aspectos principalmente relacionados con el conocimiento de aprendiz y los procesos de desarrollo. Este dominio destaca a los alumnos como punto de partida de la intervención docente.

El marco de Danielson, tiene una estructura de dominios que es diferente a los demás, está organizada en función del proceso de enseñanza. Ingvarson (2013) encontró que esta es otra manera común de organizar los dominios. El primer dominio se conceptualiza como la planificación y la preparación de la intervención, donde ciertamente se incluyen los aspectos relacionados con el conocimiento, pero incluye otros más como la congruencia entre lo planificado y las necesidades de los alumnos. Algo similar sucede en el dominio de habilidades, donde uno se relaciona específicamente a la instrucción, sin embargo, propone otro dominio relacionado con el establecimiento de un ambiente del aula favorable para la intervención.

Por su parte, el PPI tiene un dominio sobre el conocimiento que debe tener el docente sobre sus alumnos, los procesos de aprendizaje y el currículo. También tiene un dominio que agrupa a los aspectos relacionados con las habilidades de intervención docente. En lo relacionado con los compromisos profesionales, el PPI destina a este aspecto tres de sus cinco dimensiones, lo que indica un énfasis del perfil en este ámbito.

Nivel 3. Los estándares. Los estándares son las afirmaciones que describen lo que deben saber y hacer los docentes. Distintos autores especifican qué *conocimientos, habilidades y compromisos profesionales* deben desempeñar los profesores para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los

alumnos (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Ingvarson, 2013; OCDE, 2014; Porter, Youngs, & Odden, 2001).

En la Tabla 10 se puede apreciar un comparativo de cuatro modelos de estándares, se identifica que la AIESL de Australia tiene siete estándares, mientras que el InTASC y el NBPS tienen diez. Por su parte el PPI tiene 17, una cantidad considerablemente mayor a los otros modelos.

Tabla 10

Estándares básicos para los cuatro modelos.

AITSL	NBPTS (Generalistas para preescolar)	InTASC	PPI
1. Conocer a los estudiantes y cómo aprenden	1. Usar el conocimiento del desarrollo infantil para entender al niño de forma integral	1. El maestro entiende cómo los alumnos crecen y se desarrollan, reconociendo que los patrones de aprendizaje y desarrollo. Diseñan e implementan experiencias de aprendizaje desafiantes y apropiadas al desarrollo.	1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.
2. Conocer el contenido y cómo enseñarlo	4. Conocer los contenidos disciplinares para la enseñanza de niños	4. El docente entiende los conceptos centrales, herramientas de indagación, y estructuras de la disciplina que enseña, y crea experiencias que hacen a la disciplina accesible y manejable para que los aprendices. 5. El docente entiende cómo conectar los conceptos y utiliza diversas perspectivas para involucrar a los aprendices en un pensamiento crítico, creativo y en la resolución de problemas colaborativos.	1.2 Analiza los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la educación preescolar para su práctica docente. 1.3 Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente.
3. Planificación e implementación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje	7. Planear para el desarrollo y aprendizaje 8. Implementar la instrucción para el desarrollo y aprendizaje 3. Fomentar la equidad, justicia y apreciación de la diversidad	7. El docente planifica una instrucción que apoya a cada estudiante a alcanzar sus metas de aprendizaje. 8. El docente entiende y usa una variedad de estrategias didácticas para fomentar que los aprendices desarrollen un profundo entendimiento del contenido y sus conexiones, y construir habilidades para aplicar el conocimiento de forma significativa. 2. El profesor utiliza la comprensión de las diferencias individuales, las diversas culturas y las comunidades para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos que permitan a cada alumno alcanzar altos estándares.	2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos. 2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan. 4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.

4. Crear y mantener un ambiente seguro y de apoyo al aprendizaje	6. Manejar el ambiente para el desarrollo y aprendizaje	3. El maestro trabaja con otros para crear ambientes que apoyen el aprendizaje individual y colaborativo y animan la interacción social positiva, la participación activa en el aprendizaje y la auto-motivación.	2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje. 4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente. 4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.
5. Evalúa, hace reportes y proporciona retroalimentación sobre el aprendizaje de los alumnos	5. Evaluar el desarrollo y aprendizaje infantil	6. El docente entiende y usa múltiples métodos de evaluación para atraer a los aprendices en su propio crecimiento, monitorear su progreso y guiar a docentes y aprendices en la toma de decisiones.	2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.
6. Involucramiento en el aprendizaje profesional	9. Reflexionar sobre la enseñanza de niños	9. El docente emplea el aprendizaje profesional en marcha y usa las evidencias para continuamente evaluar su práctica, particularmente los efectos de sus decisiones y acciones en otros (aprendices, familias, otros profesionales y la comunidad), y adapta su práctica a las necesidades de cada aprendiz.	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla. 3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. 3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.
7. Involucramiento profesional con colegas, padres y comunidad	2. Asociarse con las familias y la comunidad. 10. Ser un ejemplo de profesionalismo y contribuir a la profesión	10. El docente busca oportunidades y roles de liderazgo para tomar responsabilidad del aprendizaje del alumno, colaborar con los aprendices, familias, colegas, otros profesionales escolares y los miembros de la comunidad para garantizar el crecimiento del aprendiz y el progreso en su profesión.	5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. 5.2. Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela. 5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela. 4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.

Nota: AITSL= Australian Professional Standards for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership. NBPTS= National Board for Professional Teaching Standards. INTASC= Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. PPI = Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes de educación preescolar.

Las similitudes las encontramos en las primeras dimensiones del perfil, donde los conceptos que incluyen son similares en todos los modelos. A continuación se describen:

- a) El conocimiento de los alumnos y cómo aprenden está expresado en un estándar en todos los modelos.

- b) El conocimiento del contenido disciplinar y cómo enseñarlo está contenido en uno o dos estándares.
- c) Habilidad para involucrar a los alumnos en un aprendizaje activo
- d) Las competencias docentes para planeación, intervención y la inclusión educativa están presentes como un estándar. Con excepción de los estándares australianos, los otros modelos, incluido el PPI, tienen un estándar para cada uno de estos aspectos.
- e) Todos destinan un estándar para la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Las diferencias principales del PPI con los otros modelos son las siguientes:

- a) El PPI presenta un desglose más detallado de parámetros en lo relacionado con los compromisos profesionales, que incluye el conocimiento de la normativa escolar y lo relacionado con el desarrollo profesional. En este sentido existe un desbalance en los parámetros que versan sobre los conocimientos y habilidades profesionales y los que están relacionados con las responsabilidades profesionales.
- b) Mientras que los otros modelos agrupan sus estándares en los tres dominios mencionados por Ingvarson (2013), el PPI mezcla parámetros de distintos dominios. Ello es más visible en la dimensión cuatro, en ella se identifican indicadores que corresponden a distintos aspectos de las otras dimensiones. Por ejemplo, en la dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos, Además de incluir parámetros relacionados con los compromisos profesionales, también se incluyen parámetros que tiene que ver con la práctica pedagógica. Tal es el caso de los parámetros 4.2, y 4.4, los cuales suponen una habilidad del docente para crear un ambiente favorable al aprendizaje, que bien podrían estar mejor ubicados dentro del parámetro 2.4 (ver Tabla 10).

4.2.2 Etapa 2. Análisis de congruencia entre el PPI y PEP 2011.

En este apartado se presenta el análisis de alineamiento del PPI con el PEP 2011. En primera instancia se muestra un resumen cuantitativo con los resultados globales del análisis, posteriormente se presentan de manera detallada los hallazgos en cada una de las dimensiones del perfil.

En la Tabla 11 se presenta el resumen de los resultados de congruencia a los indicadores del PPI, se presentan las frecuencias sobre los indicadores de acuerdo al dictamen realizado: Contenido congruente, Contenido parcialmente congruente, Sin contenido y Contenido diferente. Además se indican los que no fueron valorados y los totales.

Los resultados globales indican que alrededor de dos terceras partes de los indicadores del PPI tienen un contenido congruente con el PEP 2011. Los indicadores congruentes, más los que tienen un contenido parcialmente congruente, representan más de ochenta por ciento. En total seis indicadores no tuvieron un contenido representado en el Programa y ninguno presentó un contenido incongruente con el mismo. Estos resultados sugieren una congruencia alta del PPI con el PEP 2011 pero sin llegar a ser completa.

Tabla 11

Resumen de las valoraciones de congruencia entre PPI y PEP 2011, frecuencias absolutas y relativas de los indicadores del PPI.

	Indicadores del PPI				Total de indicadores valorados	Indicadores no valorados. Responsabilidad es ético profesionales	Total
	Contenido congruente	Contenido parcialmente congruente	Sin contenido	Contenido diferente			
Dimensión del perfil							
1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	7	2	0	0	9	0	9
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	13	2	0	0	15	0	15
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	1	2	0	0	3	7	10
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	7	4	6	0	17	6	23
5. 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	1	1	0	0	2	9	11
Total de indicadores	29	11	6	0	46	22	68
Porcentaje de indicadores valorados	63	24	13	0	100		

En la Tabla 11 también se muestran los resultados de los indicadores que no fueron valorados en esta investigación, por estar relacionados con una responsabilidad ético o profesional y que es esperable, no estén incluidos en el Programa de Educación Preescolar. Como se puede apreciar, los indicadores que no fueron valorados están en las dimensiones del perfil tres, cuatro y cinco. Para valorar la congruencia de los indicadores relacionados con las responsabilidades profesionales sería necesario analizar otros documentos emanados de la propia SEP, como la

normativa vigente y documentos de formación y actualización docente, entre otros. Sin embargo, se consideró que dicha valoración rebasa los objetivos de este trabajo, por lo que no fue realizada.

Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

En esta dimensión se analizaron nueve indicadores y todos fueron congruentes con el PEP. En los indicadores del primer parámetro se pide que el docente conozca características de sus niños, su desarrollo y el medio en que se desenvuelven, tanto para organizar su práctica como para su intervención docente. Todas estas características están presentes en el programa. En el segundo parámetro, se hace referencia explícitamente al currículo, pues se pide que se identifiquen los propósitos del currículo vigente así como al enfoque didáctico de los campos formativos.

Tabla 12

Valoración de congruencia de dimensión 1 del Perfil, Parámetros e Indicadores

Parámetros	Indicadores	Valoración
1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.	1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.	Congruente
	1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.	Congruente
	1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para organizar su intervención docente	Congruente
	1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.	Congruente
1.2 Analiza los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la educación preescolar para su práctica docente.	1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención docente.	Congruente
	1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.	Congruente
	1.2.3 Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir del enfoque didáctico de los campos formativos de educación preescolar.	Congruente
1.3 Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente.	1.3.1 Identifica los campos formativos en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la educación preescolar para su práctica docente.	Parcialmente congruente
	1.3.2 Explica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente para el logro de los propósitos educativos de la educación preescolar.	Parcialmente congruente

En el tercer parámetro también se hace referencia a los propósitos del programa y sus campos formativos. Sin embargo, es necesario puntualizar que en el PEP 2011 no se utiliza el concepto de “contenidos”, incluso, la palabra no está presente en el programa. En lugar de contenidos el programa maneja el término de “competencias”.

Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

En esta dimensión se analizaron cuatro parámetros (ver Tabla 13). El primero refiere al diseño de las situaciones didácticas y la organización del espacio, tiempo y materiales. Incluye dos indicadores, uno es congruente y otro es parcialmente congruente, esto debido a que el indicador menciona que “Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados...”, en cambio el PEP 2011 menciona “Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente” (SEP, 2011, p 25).

El segundo parámetro tiene siete indicadores, de los cuales se valoraron seis como congruentes y uno como parcialmente congruente. Es importante resaltar que los indicadores retoman algunos de los principios pedagógicos generales del programa como: recuperar lo que saben los alumnos, promover la interacción con los pares y utilizar estrategias didácticas que favorezcan la reflexión de los alumnos, la diversidad y la inclusión. No obstante, no se ve reflejado uno de los principios pedagógicos, sobre aprender mediante el juego, el cual está presente en el programa y es muy importante para los niños pequeños como medio para favorecer su aprendizaje y desarrollo. Por otra parte, el indicador 2.2.3 es parcialmente congruente porque solamente menciona que se realice una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, en cambio el programa señala que se seleccionen las competencias y aprendizajes esperados.

Tabla 13

Valoración de congruencia de dimensión 2 del Perfil, Parámetros e Indicadores

Parámetros	Indicadores	Valoración
2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	2.1.1 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.	Parcialmente congruente
	2.1.2 Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.	Congruente
2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.	Congruente
	2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.	Congruente
	2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.	Parcialmente congruente
	2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.	Congruente
	2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.	Congruente
	2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales.	Congruente
	2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.	Congruente
2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.	2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas y herramientas de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.	Congruente
	2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.	Congruente
2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.	2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, considerando el contexto escolar.	Congruente
	2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos.	Congruente
	2.4.3 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos.	Congruente
	2.4.4 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.	Congruente

El tercero de los parámetros de esta dimensión se relaciona con la evaluación y cuenta con dos indicadores, ambos valorados como congruentes. El énfasis está en el uso de estrategias de evaluación para identificar los logros de los estudiantes y para mejorar la práctica docente. No obstante, los dos indicadores relacionados con la evaluación resultan insuficientes para el trabajo que realizan las educadoras en las aulas. El PEP 2011 señala que toda la evaluación del nivel debe ser estrictamente formativa, otra característica propia del nivel es que no se establece como requisito de egreso que los niños aprueben algún desempeño específico. Por ello, la parte formativa de la evaluación no se ve reflejada en los dos indicadores de este parámetro.

El cuarto parámetro se refiere a la construcción de ambientes para el aprendizaje. Tiene cuatro indicadores, los cuales todos son congruentes con el PEP 2011.

Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Esta dimensión cuenta con tres parámetros asociados con la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional docente. Es importante mencionar que no todos los indicadores están representados en el PEP 2011, pues algunos se relacionan con los compromisos profesionales y su referente está en otros documentos normativos.

El primer parámetro está compuesto por tres indicadores, de los cuales dos son parcialmente congruentes (ver Tabla 14) y uno es congruente. En el primer indicador, se especifica hacer un “análisis de las evidencias”, en el PEP 2011 no se utiliza un concepto como tal, aunque sí se pide que se sistematice el registro de las mismas y se retomen elementos para mejorar su práctica. En el segundo indicador “utiliza referentes teóricos” no se especifica cuáles referentes, el PEP 2011 sí postula referentes teóricos que se denominan “Bases para el trabajo en preescolar”. El tercer

indicador vuelve a pedir el análisis de la práctica, pero ahora con sus pares, el indicador es congruente con el PEP, pues ahí también se pide al docente analizar la práctica con sus compañeros.

Para los parámetros 3.3 y 3.4, los cuales tienen que ver con estrategias de estudio de la educadora y su aprendizaje profesional, así como con medios para realizar el desarrollo profesional, no se encontraron contenidos relacionados en el PEP 2011, debido a que los indicadores que los conforman corresponden con el desarrollo profesional del docente, por lo que no se espera que estén representados en el programa.

Tabla 14

Valoración de congruencia de dimensión 3 del Perfil, Parámetros e Indicadores

Parámetros	Indicadores	Valoración
3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.	Parcialmente congruente
	3.1.2 Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla.	Parcialmente congruente
	3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar.	Congruente
3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.	No valorado
	3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional.	No valorado
	3.2.3 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.	No valorado
	3.2.4 Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje.	No valorado
3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.	No valorado
	3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.	No valorado
	3.3.3 Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.	No valorado

Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos

Esta dimensión del perfil la conforman cuatro parámetros y 23 indicadores, los cuales representan cerca de una tercera parte del total de indicadores del perfil. La dimensión aborda el conocimiento sobre el marco normativo que rige los servicios educativos y las habilidades para establecer un clima escolar favorable para el aprendizaje. Es decir, se mezclan aspectos relacionados con los compromisos profesionales y con habilidades para el trabajo con los niños. Siete indicadores se identificaron como congruentes con el programa, cuatro son parcialmente congruentes, seis fueron clasificados sin contenido y seis no fueron valorados (ver Tabla 15).

Los indicadores atienden a un nivel de generalidad muy variable, se pueden encontrar algunos muy específicos como el 4.3.1 y 4.3.2 que hablan de la detección y canalización de alumnos con abuso o maltrato infantil. También se encuentran indicadores como el 4.1.8 “Desarrolla actividades que promuevan el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad” que bien podrían englobar al resto de los indicadores del perfil.

El segundo parámetro tiene indicadores más vinculados con la práctica pedagógica, por ello todos están representados en el PEP 2011. Se valoraron tres indicadores como congruentes y tres como parcialmente congruentes. En los que no tienen una completa congruencia se señala que el docente “define con sus alumnos reglas”, esto está señalado en el PEP 2011, pero es una estrategia muy específica entre otras destinadas a promover un ambiente de convivencia adecuado con los alumnos. Otro de los indicadores marcados como parcialmente congruentes tiene que ver con la práctica “4.2.4 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales...” Al respecto, el PEP señala que el docente debe fomentar el respeto por

la diversidad, equidad e inclusión, sin embargo, propone que se realice con los alumnos, no lo hace extensivo a toda la comunidad escolar.

Para el tercer parámetro, “Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente”, no se encontró referencia con algún contenido del PEP 2011.

Tabla 15

Valoración de congruencia de dimensión 4 del Perfil, Parámetros e Indicadores

Parámetros	Indicadores	Valoración
4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	4.1.1 Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México.	Congruente
	4.1.2 Implementa formas de interacción democrática en el aula y en la escuela como uno de los principios filosóficos de la educación en México.	Congruente
	4.1.3 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para fortalecer la identidad nacional de sus alumnos como uno de los principios filosóficos de la educación en México.	Sin contenido
	4.1.4 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para promover el carácter laico de la educación como uno de los principios filosóficos de la educación en México.	Congruente
	4.1.5 Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de educación preescolar.	Sin contenido
	4.1.6 Desarrolla actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos y los derechos de niñas y niños en su práctica docente cotidiana.	Congruente
	4.1.7 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.	Sin contenido
	4.1.8 Desarrolla actividades que promuevan el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir oportunamente su educación preescolar.	Sin contenido
4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.	4.2.1 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar, acordes con la edad y las características de los alumnos.	Parcialmente congruente
	4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.	Parcialmente congruente
	4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.	Congruente
	4.2.4 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas) para la inclusión y equidad educativa.	Parcialmente congruente

	4.2.5 Establece comunicación con los alumnos acorde al nivel educativo para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.	Congruente
	4.2.6 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar sus alumnos con necesidades educativas especiales.	Congruente
4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente.	4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la integridad y sano desarrollo de los alumnos.	No valorado
	4.3.2 Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno sufre abuso o maltrato infantil para prevenir daños y perjuicios.	No valorado
	4.3.3 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para la atención a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.	No valorado
	4.3.4 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.	No valorado
	4.3.5 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela, desde su ámbito de competencia.	No valorado
	4.3.6 Reconoce procedimientos para atender casos de emergencia, accidentes, lesiones, desastres naturales y violencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos.	No valorado
4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.	Sin contenido
	4.4.2 Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades.	Parcialmente congruente
	4.4.3 Comunica a las familias de los alumnos las potencialidades y capacidades de los alumnos para generar altas expectativas sobre los aprendizajes de sus hijos.	Sin contenido

El cuarto parámetro de esta dimensión tiene que ver con las expectativas de aprendizaje que tienen los docentes de los alumnos. El primer indicador implica el reconocimiento de la relación entre las expectativas y logros de sus alumnos (4.4.1), el cual no tiene un referente en el programa. El segundo indicador (4.4.2) comunica altas expectativas sobre el aprendizaje a partir de las potencialidades y capacidades de los alumnos. Este indicador es parcialmente congruente porque el programa no señala que se comunique a los alumnos altas expectativas. En cambio, se señala que las educadoras reconozcan que los niños llegan a preescolar con muchos aprendizajes y competencias; a partir de lo cual se deduce que las expectativas están vinculadas con que los niños

pueden seguir aprendiendo. Respecto al indicador 4.4.3, relacionado con la comunicación de las potencialidades de los alumnos para generar altas expectativas en los padres, no se encontró un contenido vinculado en el programa.

Dimensión 5. 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

Esta última dimensión del perfil está relacionada con aspectos de la participación del docente en la gestión escolar y el vínculo con la comunidad. En el primer parámetro que trata sobre la gestión escolar no se identificaron contenidos relacionados con el PEP 2011.

En el segundo parámetro se encontró que el primero de los indicadores, versa sobre la relación con los padres de familia, es parcialmente congruente (ver Tabla 16). El PEP propone que la educadora informe de forma sistemática a la familia sobre las actividades educativas y el sentido de las mismas. Por otra parte, el indicador señala que la educadora establezca acuerdos y compromisos con las familias, algo que va más allá de la propuesta del PEP 2011.

Tabla 16.

Valoración de congruencia de dimensión 5 del Perfil, Parámetros e Indicadores

Parámetros	Indicadores	Valoración
5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	5.1.1 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar.	No valorado
	5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para abatir el rezago educativo y fortalecer el aprendizaje de los alumnos.	No valorado
	5.1.3 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para favorecer la sana convivencia en la escuela.	No valorado
	5.1.4 Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre los aprendizajes de los alumnos para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.	No valorado
	5.1.5 Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre la organización y funcionamiento de la escuela para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.	No valorado
	5.1.6 Realiza acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela con el fin de alcanzar sus metas en el marco de la autonomía de gestión.	No valorado
	5.1.7 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.	No valorado
5.2. Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.	5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela	Parcialmente congruente
	5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.	No valorado
5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.	5.3.1 Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos.	No valorado
	5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.	Congruente

En el último de los parámetros se propone que la educadora considere las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela. El primero de los indicadores no fue valorado, dado que se relaciona con acciones de gestión y por lo tanto no se espera que estén contempladas en el PEP 2011. El segundo de los indicadores se encontró presente

en ambos documentos, pues el programa propone que se reconozca la diversidad cultural y que ésta se incorpore a las actividades.

4.2.3 Etapa 3. Valoración de congruencia y suficiencia del PPI con el PEP 2011 por el Comité de jueceo

A continuación se presentan los resultados de la valoración del PPI que realizó el grupo de expertos. Los parámetros e indicadores fueron agrupados en tres competencias docentes básicas: planeación, intervención y evaluación. La exposición de este apartado sigue esta lógica.

Planeación. En general el comité estuvo de acuerdo con la mayoría de los parámetros e indicadores que tienen relación con la planeación. A excepción del indicador “2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el **nivel educativo** en el que desarrolla su intervención docente”. El comité señaló que la idea de niveles supone una orientación distinta al programa, similar a etapas de desarrollo del niño, que es una visión superada por el PEP 2011, pues actualmente este señala que los niños llegan a la escuela con conocimientos y habilidades, y que estas son la base para que sigan aprendiendo [P05].

Intervención. En esta temática se tuvo también un amplio acuerdo. No obstante, se señalaron algunos puntos que podrían agregarse al PPI. Por ejemplo, en el indicador 2.2.2, “Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos”, no se retoma uno de los conceptos utilizados en el PEP 2011, el de procesos de aprendizaje. Si bien la parte de “considerando lo que saben” hace alusión a ello, el concepto de procesos de aprendizaje va más allá, por lo que el comité estuvo de acuerdo en que este concepto es un elemento faltante.

Otro de los elementos faltantes en el PPI es el juego como estrategia de intervención pedagógica, este fue un acuerdo unánime por el comité. Se reconoce que uno de los indicadores que tiene relación con el juego es el “2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias”. Sin embargo, en la redacción del indicador no se recupera el carácter lúdico del juego como estrategia didáctica [I06]. Es por ello que el comité identificó el juego como uno de los elementos fundamentales de los principios pedagógicos del PEP 2011 y que está ausente en el PPI.

Evaluación. Sobre esta temática hubo un mayor grado de desacuerdo con lo que propone el PPI. El comité señaló varios aspectos que no resultaron congruentes con el PEP 2011. La primera observación que se realizó sobre los indicadores de este parámetro es que sólo son dos indicadores [E01]. La segunda observación refiere a que el enfoque de la evaluación plasmada en el PPI no concuerda con lo que señala el PEP 2011 [E02]. A continuación se identifican aspectos específicos.

Los indicadores para esta temática son: “2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas y herramientas de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos. 2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente”. El comité expresó que los indicadores no reflejan el enfoque exclusivamente formativo que se señala en el PEP 2011 y que siempre ha existido en el nivel preescolar. Por otra parte, se mencionó que la propuesta del programa no es que se utilicen exámenes, lista de cotejo o incluso rúbricas para evaluar las competencias en los niños. La propuesta es que se evalúe con observaciones y registros anecdóticos [E09]. Ello en oposición a lo que se expresa en el indicador 2.3.1.

Los miembros del comité también se mostraron críticos sobre la propuesta actual de evaluación en el PEP 2011, ya que esta no es clara. En el programa anterior, PEP 2004, se tenía una propuesta explícita sobre lo que tenía que hacer el docente para evaluar a sus alumnos, pero en el PEP 2011 no se tiene una propuesta bien definida. La SEP ha generado materiales bibliográficos donde se propone un tipo de evaluación, tal es el caso de La guía de la Educadora, pero la propuesta ahí expresada no es congruente con el PEP 2011 [E14]. Esta falta de claridad y congruencia entre los documentos que genera la propia secretaría ha causado incertidumbre y preocupación entre las educadoras, y esta fue manifestada en múltiples ocasiones en la sesión del comité.

4.3 Comentarios

El presente estudio tuvo como objetivo valorar la congruencia y suficiencia del Perfil Parámetros e Indicadores (PPI) para la educación preescolar en México con respecto al Programa de Educación Preescolar (PEP 2011) y otros modelos de evaluación del desempeño docente. Esto implicó comparar el PPI con una serie de criterios de calidad para los estándares de evaluación docente y con el PEP 2011, además de someterlo a la valoración de un comité de expertos.

Los resultados permitieron constatar que el PPI tiene un alto grado de congruencia y suficiencia con respecto a las orientaciones didácticas del PEP 2011 y con lo que señala la literatura especializada sobre el tema y otros modelos de buena enseñanza. Se encontró que el PPI sigue una estructura de lo general a lo específico como lo señala Ingvarson (2013). En términos del contenido, los parámetros e indicadores recuperan los conocimientos, habilidades y responsabilidades profesionales de forma similar a los que se incluyen en otros marcos de buena enseñanza. En la comparación con las orientaciones didácticas que solicita el PEP 2011 a las

educadoras, se encontró que gran parte están incluidas en los parámetros e indicadores. Esto implica que las evaluaciones del desempeño docente para la Educación Preescolar, tienen un marco de referencia que incluye los aspectos más relevantes de la práctica pedagógica y estos aspectos en su mayoría están alineados a las orientaciones didácticas del PEP 2011. Significa además que se tiene una base sólida para establecer los contenidos de la evaluación de desempeño docente, aunque existen algunas áreas donde el PPI puede ser mejorado, las cuales se explican a continuación.

En relación con la estructura, el PPI tiene la mayoría de los elementos que señaló Ingvarson (2013): nivel 2, Dominios; nivel 3, Estándares; nivel 4, Elaboraciones. Pero falta el nivel 1, que corresponde a los Principios. El nivel faltante es el elemento más general que proporciona guía y sustento a los elementos más particulares, hace falta una definición de aprendizaje de calidad en los alumnos y los principios que guían la práctica docente. El documento que contiene el PPI es poco descriptivo y orientador sobre estos principios generales, y tampoco se señala que los principios sean retomados del currículo. Estos elementos faltantes resultan fundamentales para que los estándares cumplan con su función, es decir, fungir como un referente para la práctica docente y orientar a los maestros hacia la mejora. Por ello, es necesario que el PPI de forma explícita incluya una visión sobre el aprendizaje de calidad y una manera de entender la enseñanza, así como los principios que la guían.

Los estándares se fundamentan en una clara comprensión de lo que se considera un aprendizaje de calidad para los estudiantes. En la revisión de cuatro marcos para la buena enseñanza de otros países se encontró que algunos retoman una visión de educación de calidad de otros documentos más generales, incluso de orden normativo o legal. Por ejemplo, los estándares australianos retoman el concepto de aprendizaje de calidad de documentos oficiales, en ellos se

especifican las metas de la escolarización, las cuales son: promover la calidad y la excelencia, y que todos los jóvenes lleguen a ser aprendices competentes, seguros en sus capacidades, creativos y unos ciudadanos activos e informados (AITSL, 2012).

Por su parte, el InTASC expresa una visión en la cual cada niño debe aprender a tomar el control de su propio aprendizaje, no solo se enfatiza el aprendizaje sino la aplicación de los conocimientos y habilidades en la resolución de problemas de la vida real, se valoran las diferencias que cada aprendiz proporciona a la experiencia de aprendizaje, y se reconocen las posibilidades que ellos traen consigo para maximizar el aprendizaje de todos. El InTASC considera que los siguientes principios orientan una enseñanza de alta calidad:

1. Aprendizaje personalizado para alumnos diversos.
2. Énfasis en la aplicación de conocimientos y habilidades
3. Uso de la evaluación con fines formativos y sumativos, así como para la toma de decisiones sobre la práctica.
4. Una cultura profesional colaborativa.
5. Nuevos roles de liderazgo para los docentes.

El NBPTS presenta una visión de una práctica docente experta, aquello que el docente debe conocer y ser capaz de hacer. Esta institución señala que a partir del concepto de aprendizaje se derivan principios o supuestos que guían la práctica docente. Además, indica que los requisitos fundamentales para una enseñanza de calidad están relativamente claros: conocimientos de los contenidos a enseñar, de las habilidades a desarrollar y del currículo; conocimiento general y específico de los métodos de enseñanza, así como de evaluación de los aprendizajes; conocimiento de los alumnos y del desarrollo humano; habilidades para la

enseñanza de alumnos diversos; y habilidades, capacidades y disposiciones para utilizar ese conocimiento en favor de los alumnos (NBPTS, 1999 en National Research Council [NRC], 2008). Asimismo, el NBPTS hace explícito un modelo explicativo sobre el proceso que los docentes recorren para llegar a ser expertos, donde por ejemplo, alcanzar una práctica experta no es un proceso lineal ascendente sino más bien un proceso en espiral. Tener estos elementos de forma explícita favorece una mejor comunicación de lo que significa una buena enseñanza y cómo lograr alcanzarla. Los siguientes puntos son los que el NBPTS estableció como los principios que guían la práctica profesional docente:

1. Los docentes están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje
2. Los docentes saben los contenidos que ellos enseñan y cómo enseñarlos
3. Los docentes son responsables de gestionar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes
4. Los docentes piensan sistemáticamente sobre su práctica y aprenden de la experiencia
5. Los docentes son miembros de comunidades de aprendizaje

Los elementos ausentes en el PPI pueden repercutir en una falta de precisión en la comunicación hacia los docentes. La falta de principios rectores de la práctica pedagógica puede obstaculizar que los docentes tengan claridad sobre las metas y principios que guían su práctica y los medios para que los alumnos logren aprendizajes de calidad. Un sistema educativo coherente debería transmitir un claro y unificado mensaje sobre los aspectos en los que una enseñanza efectiva debe concentrarse, y qué es lo más importante para enseñar y evaluar (Ingvarson, 2013; OCDE, 2013). Por ello, es indispensable que los conceptos y principios del PPI sean explícitos y congruentes con el modelo educativo, currículo oficial (Planes y Programas), documentos

normativos, de organización y funcionamiento escolar, así como con programas de formación del profesorado desde su etapa inicial hasta la formación continua.

La dimensión cuatro del Perfil, que aborda las responsabilidades legales y éticas de la profesión, tiene varias problemáticas. Por una parte, se presenta una cantidad excesiva de parámetros e indicadores, y por otra, mezcla elementos que estarían mejor ubicados en otras dimensiones del perfil. En la comparación con los otros cuatro marcos para la buena enseñanza analizados en este estudio, en esta dimensión se detecta una mayor cantidad de parámetros e indicadores. Ello podría repercutir en un sesgo sobre los aspectos a evaluar, puesto que se tendría un énfasis innecesario en aspectos burocráticos y normativos sobre otras de las funciones docentes. Si bien se reconoce a esta dimensión como relevante para incluirse en la evaluación, los marcos de buena enseñanza analizados abordan esta dimensión con una cantidad menor de estándares y proporcionalmente incluyen más indicadores en las otras dimensiones, especialmente en las que están relacionadas con el conocimiento y las habilidades docentes para promover los aprendizajes en los niños: planeación, intervención y evaluación.

A partir del análisis, también se pudo identificar que en la dimensión 4 del PPI se mezclan contenidos de distinto orden. La mayoría de los indicadores corresponde con las responsabilidades éticas y profesionales, pero también se incluyen aspectos relacionados con las habilidades docentes, como mantener un clima de respeto propicio para el aprendizaje. En los marcos de buena enseñanza analizados existe una diferenciación de estándares relacionados con conocimientos, habilidades y responsabilidades ético profesionales, tal como los señaló Ingvanson (2013).

El juego es una de las estrategias pedagógicas ausentes en el PPI. El juego está incluido en el PEP 2011 como principio de aprendizaje y como estrategia pedagógica. Además, es una de

las estrategias que desde hace varias décadas utilizan las educadoras en este nivel educativo. La ausencia de esta estrategia representa una omisión importante en el PPI.

La propuesta del PPI para la evaluación de los niños no es congruente con lo que señala el PEP 2011. Existen algunos parámetros e indicadores que no resultan adecuados para el nivel educativo. La propuesta del PPI resulta demasiado general y no es sensible a la forma en la que se ha concebido la evaluación de los niños en este nivel educativo. Tradicionalmente en el nivel preescolar se han utilizado solo algunos tipos de estrategias de evaluación, esto relacionado con que en el nivel preescolar la evaluación es exclusivamente formativa (SEP, 2011). En el PPI no se expresa, por ejemplo, que la evaluación debe ser formativa y bajo el enfoque del desarrollo de competencias. Esto se conjuga con una falta de orientación del propio PEP 2011 sobre cómo evaluar a los niños y una orientación ambigua en la Guía para la Educadora. El comité expresó su preocupación por la falta de claridad que existe sobre la evaluación en los distintos documentos generados por la propia secretaría. Desde el enfoque sistémico, la temática de evaluación es un ejemplo de la confusión que puede causar en los docentes la coexistencia de distintos documentos que no guardan una coherencia entre sí. A diferencia del actual programa, su antecesor, el PEP 2004, sí incluía una propuesta articulada para realizar la evaluación en este nivel educativo; este antecedente podría ser utilizado como guía para dar coherencia a esta temática tanto en el PEP como en el PPI.

Se vislumbra necesario adecuar al PPI con el nivel de educación preescolar. Como se vio en el análisis, la mayoría de parámetros e indicadores son congruentes con lo que señala el PEP 2011. Sin embargo, persisten parámetros e indicadores que no lo son, o que están ausentes; puesto que no reflejan el lenguaje y la cultura del nivel educativo. Ejemplo de esta situación es el tema evaluativo o el caso del juego como una estrategia de aprendizaje. Desde esta perspectiva es

inapropiado tener un solo contenido del PPI que aplique para toda la educación básica y que no incorpore las diferencias en las características de la profesión docente en los distintos niveles educativos.

Un enfoque de adecuación del contenido de los estándares docentes lo realiza el *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) pues se tienen marcos para la buena enseñanza de acuerdo a la edad de los educandos, donde además de existir estándares generales, se incluyen estándares específicos para los contenidos que imparten los docentes (lenguaje, matemáticas, etc.). Para futuras versiones del PPI, quienes estén encargados de su elaboración, tendrán que ser minuciosos en utilizar los mismos conceptos y lenguaje que utilizan los docentes y de reflejar la esencia de lo que significa una práctica docente eficaz en este nivel educativo. Asimismo, tendrán que tomar en cuenta el marco normativo del que parte el trabajo docente, en donde el programa educativo resulta fundamental.

La validación del contenido es uno de varios procesos que tendría que incluir cualquier programa de evaluación. Cuanto más consecuencias tenga el resultado de una evaluación, mayores y más cuidadosos tendrán que ser los procesos de obtención de evidencias de validez (Kane, 2013). En relación al contenido de los estándares, la experiencia de otros sistemas de evaluación docente como NBPTS, InTASC y AITSL, señala que se da alta importancia a la relevancia, suficiencia y congruencia de contenidos de evaluación, pero estos criterios son solo una parte de la validación de estos documentos. Estos sistemas de evaluación adicionalmente incorporan evidencias de validez relacionadas con la aceptación de los estándares por los docentes y su eventual adopción y utilización en los procesos educativos cotidianos. Los sistemas de evaluación como el australiano incorporan estudios a gran escala, por ejemplo, de encuestas de

opinión de los docentes (Clinton et al, 2014), con estudios a profundidad, y estudios de casos sobre la utilización de los estándares y las rúbricas de evaluación.

Los criterios de validación para los PPI actuales, emitidos por el INEE (DOF, 2015) son mejorables. Si bien incluyen varios criterios de valoración, la mayoría implican una valoración del PPI sobre sí mismos, donde por ejemplo, se valora la congruencia entre los parámetros e indicadores. Es necesario contar con otros criterios de validación, los cuales además de incluir una valoración interna, involucren una comparación externa con otros marcos para la buena enseñanza, actualmente en la literatura existen varias propuestas. Otro criterio de comparación externo es el currículo y el modelo educativo, como lo señaló Darling Hammond (2012), para tener un modelo de evaluación docente eficiente, se requiere una propuesta evaluativa coherente, donde lo que se le evalúe al docente sea lo que realiza habitualmente en las aulas.

Los criterios utilizados en este estudio, sobre el alineamiento con otros documentos normativos y la comparación con modelos de otros países son un primer acercamiento a la conformación de criterios para valorar el PPI. Es deseable que nuevas versiones de los criterios de validación para el PPI se nutran de revisiones más profundas de la literatura, y de consensos con distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza.

Otros estudios de validación del PPI también deberían incluir la comparación de este con otros documentos normativos, a fin de que exista un alineamiento entre ellos. Por ejemplo, el PPI aborda aspectos como las responsabilidades profesionales y conocimiento de la normativa escolar. Para valorar estos parámetros e indicadores es necesario compararlos con otros documentos normativos como los acuerdos secretariales, y las normativas que rigen la organización y funcionamiento escolar. En este estudio estos documentos no fueron abordados.

Futuros estudios podrían enfocarse en examinar la congruencia que guarda el PPI con estos documentos normativos que también guían la práctica docente.

Capítulo 5. Estudio 2. Desarrollo y validación del instrumento

5.1 Método

En este apartado se describe el proceso seguido para en el desarrollo de un instrumento de evaluación de la práctica docente en la educación preescolar, y para la obtención de evidencia de validez sobre las afirmaciones que se realizan sobre sus puntajes.

5.1.1 Participantes.

Se contó con el apoyo de ocho integrantes del comité de jueceo de rúbricas, una educadora experta, quien participó en la elaboración de las rúbricas, y 19 educadoras a quienes se les aplicó el instrumento. En total participaron 28 profesionales, cuyas características se describen a continuación:

Comité de Jueceo de Rúbricas: se conformó por profesionales con experiencia en algunos de los siguientes aspectos: diseño del currículo nacional, evaluación en educación preescolar, evaluación de la docencia y asesoría técnico pedagógica del profesorado, con un promedio 24 años de experiencia.

Educadora experta: docente jubilada con 28 años de servicio; 24 frente a grupo en educación preescolar, 15 de docente en educación normal, y 4 de asesor técnico pedagógico del nivel preescolar.

Grupo de educadoras: el grupo se conformó por educadoras en servicio que por sus años de experiencia van desde la etapa de noveles (0-3 años) hasta de mayor experiencia (más de 8 años) (Centra, 1993).

5.1.2 Materiales.

- Dos videocámaras, equipadas con tripié y micrófonos inalámbricos de solapa.
- Equipo de cómputo (hardware y software) para procesamiento, almacenamiento y acceso en línea al material audiovisual.
- Cuadernillo del instrumento y hojas de registro.

5.1.3 Procedimiento.

Este estudio comprende tres etapas: desarrollo del instrumento, recolección de la información y análisis de los resultados; cada una se describe a continuación (ver Figura 8).

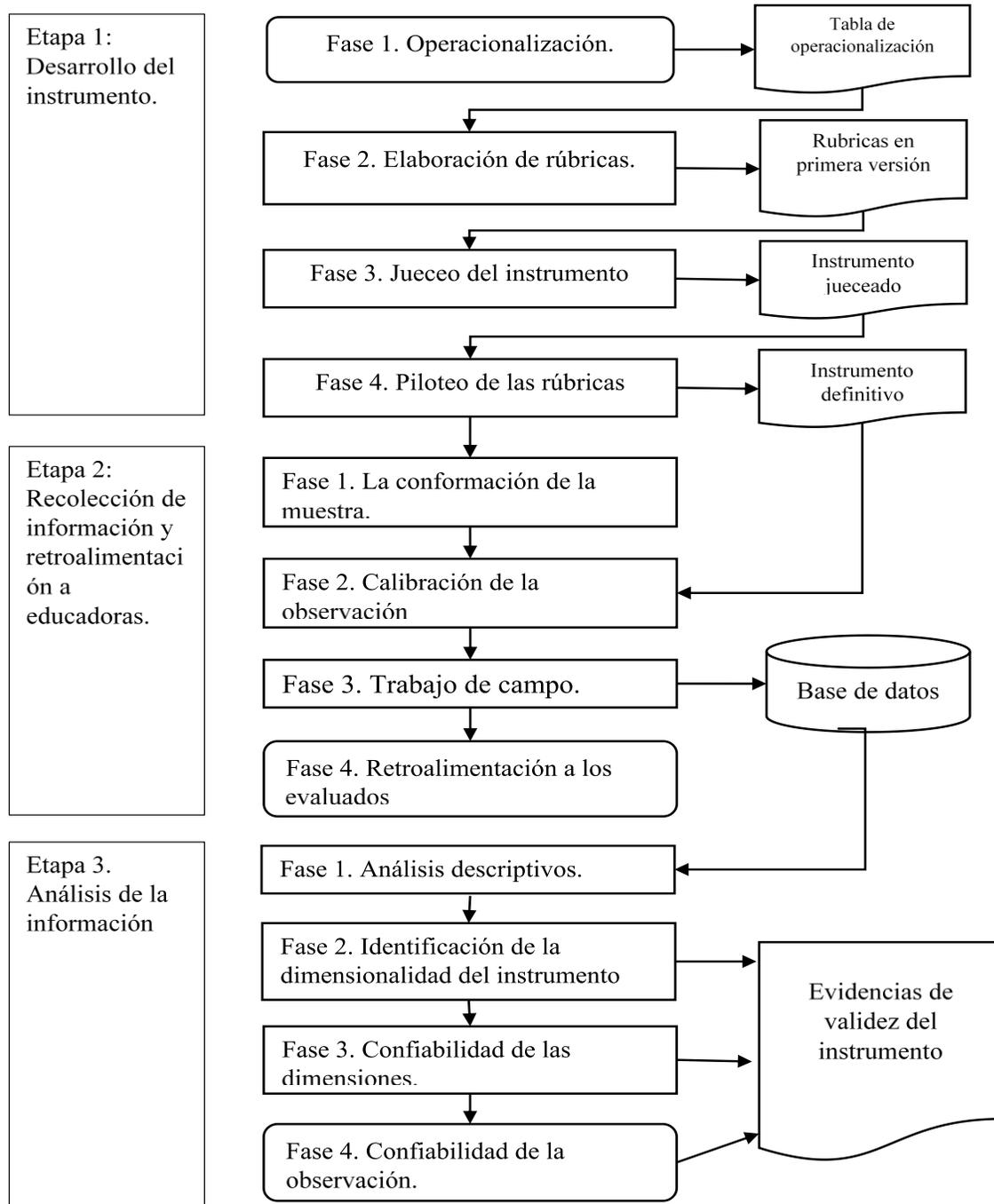


Figura 8. Diagrama de flujo para el Estudio 2. Desarrollo y validación del instrumento

Etapa 1: Desarrollo del instrumento. El desarrollo del instrumento tuvo las siguientes fases: operacionalización, elaboración de rúbricas, jueceo de las rúbricas por el comité, prueba en campo y elaboración de manuales.

Fase 1. Operacionalización. La tarea consistió en definir constitutivamente el constructo que mide el instrumento: la enseñanza en educación preescolar. El sustento teórico del instrumento se conformó a partir de la revisión de la literatura sobre enseñanza, sobre los modelos de estándares en distintos países y un análisis de alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI (Ver Estudio 1). Posteriormente se definió operacionalmente el constructo, para ello se generó una tabla de contenidos en la que se ordenaron elementos de lo más abstracto a lo concreto: dimensiones, subdimensiones e indicadores. Dicha tabla se acompañó de un documento de fundamentación (ver anexo 2), donde se describieron los contenidos a evaluar y se identificó su relación con el PEP 2011.

Para definir la enseñanza, se retomaron los postulados de Shulman (2005), y se dividió el constructo en tres dimensiones: planeación, intervención educativa y evaluación. A continuación se presentan las definiciones de las mismas.

Planeación. Incluye dos procesos, el de comprensión y el de transformación. La comprensión es donde el docente conoce y comprende críticamente un conjunto de ideas que van a enseñarse. Además de la comprensión del contenido a enseñar, es fundamental que el docente comprenda los objetivos educativos, que si bien pueden partir de un texto o currículo, estos tienen que adaptarse o modificarse en función del grupo de educandos.

La transformación tiene que ver con que las ideas comprendidas sean modificadas para poder enseñarlas. En general implica varios pasos: preparación (materiales, textos, etc.); representación de las ideas a nuevas formas como analogías o metáforas; selección de un método didáctico; y adecuación de estas adaptaciones a las características generales del grupo y a características específicas de cada niño de la clase.

Para el PEP 2011, la planeación de la intervención educativa es entendida como “un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que

niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje” (SEP, 2011: 25). Asimismo, señala que la planeación es indispensable para que el docente realice una práctica eficaz, ya que le permite definir la intención educativa, prever los recursos didácticos, organizar el grupo e identificar los criterios para evaluar el proceso de aprendizaje en los alumnos.

Es claro que el programa visualiza este proceso, al igual que la literatura, como una tarea reflexiva que implica distintos elementos a considerar para poder realizarse adecuadamente.

Intervención educativa. Es la actividad que comprende el desempeño observable del docente en el aula. Incluye distintas acciones de la didáctica como: la organización y manejo del grupo; las explicaciones; la asignación de trabajo o tareas y su revisión; el monitoreo de los alumnos; y la interacción por medio de preguntas, reacciones, elogios o críticas (Shulman, 2005).

Los distintos elementos de la intervención educativa se organizaron en tres grandes aspectos: a) principios pedagógicos del programa, b) ambiente de aprendizaje, y c) campos formativos. Sobre este último se elaboraron rúbricas sobre Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático.

La evaluación. Es un proceso que se refiere a la verificación de la comprensión en los alumnos. Incluye las distintas actividades mediante las cuales los docentes identifican el progreso de sus alumnos y reconocen el logro de las metas de aprendizaje, como verificar o monitorear la comprensión durante el proceso de enseñanza y dar retroalimentación al finalizar las situaciones didácticas o unidades de aprendizaje. En otros niveles educativos este proceso también incluye una valoración para emitir una calificación. Para la comprobación de los aprendizajes en los niños se requiere que el docente comprenda el contenido a enseñar y los procesos de aprendizaje del niño, es decir, las formas de comprensión y transformación descritas anteriormente.

Fase 2. Elaboración de rúbricas. En el diseño de las rúbricas se siguió una metodología de elaboración colectiva a partir de la deliberación colegiada del autor y la educadora experta, la

interacción fue presencial. En otras investigaciones se ha seguido una metodología similar (Jornet, González, Suárez & Perales 2011; Pedroza, Vilchis, Álvarez, López, & García, 2013), con la diferencia que conforma un comité el cual está encargado de la redacción de las rúbricas. Las rúbricas se diseñaron con cuatro niveles; el proceso de redacción de las rúbricas fue el siguiente: describir las acciones que se observan en los docentes en cada uno de estos niveles de acuerdo con el siguiente orden: descripción del nivel 3, que corresponde a lo esperado por el programa; luego se describe el nivel 1, características de una práctica inadecuada; después el nivel 2, en donde se mezclan elementos del nivel 1 y 3; y al final el nivel más avanzado, el nivel 4, donde se incluye un *plus* respecto a lo que señala el programa. Se elaboraron dos tipos de rúbricas: generales, que aplicaban a todos los campos formativos; y específicas, las cuales fueron diseñadas para las didácticas específicas (lenguaje y pensamiento matemático). En la elaboración se consideraron los criterios de calidad de las rúbricas descritos por Arter (2010). La elaboración tomó aproximadamente 90 horas de trabajo. El producto de esta fase fue una primera versión de las rúbricas.

Fase 3. Jueceo del instrumento. Para esta fase se conformó el Comité de Jueceo de rúbricas, el cual, durante dos sesiones colectivas de ocho horas, estuvo encargado de hacer la valoración de la operacionalización y la primera versión de las rúbricas en función de su congruencia y suficiencia con el PEP 2011. Para esto se siguió un procedimiento donde los miembros del comité valoraron colectivamente cada una de las rúbricas, se llegaron a consensos sobre los cambios que tendrían que realizarse y se hicieron los cambios a la redacción del contenido de las rúbricas con apoyo del comité.

Fase 4. Piloteo de las rúbricas. En esta fase se realizaron dos acciones, en primer lugar se realizó una prueba del instrumento a partir de diferentes evidencias: la planificación de la clase del docente, expedientes de los niños y videograbaciones de la práctica docente. En total se analizaron 12 planes

de trabajo, ocho expedientes de niños y tres videos. Se siguió un proceso interactivo, donde se evaluaba la evidencia y se hacían modificaciones al instrumento. En la segunda acción se llevó a cabo una prueba en campo, la cual consistió en la observación de dos jornadas escolares completas. Esto permitió examinar el funcionamiento del instrumento en condiciones de aplicación y realizar los ajustes pertinentes del mismo, esta etapa culminó con la versión final del instrumento.

Etapas 2: Recolección de información y retroalimentación a educadoras.

Fase 1. La conformación de la muestra. La muestra se integró con un grupo de educadoras que de manera voluntaria dieron acceso a su salón de clase para grabar la jornada de trabajo en video. Se obtuvo la autorización para presentar el proyecto a las educadoras de un jardín de niños de turno vespertino y a las docentes en formación en el último semestre de educación normal. En el diseño inicial del proyecto se contemplaron 20 educadoras, sin embargo, no fue posible completar todas las observaciones puesto que una de las participantes declinó su interés en participar. Por lo tanto, la aplicación del instrumento se realizó con un total de 19 educadoras (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Educadoras observadas y registros de observación

	N
Jardines de niños	3
Educadoras	19
Sesiones observadas por educadora	3
Codificaciones por sesión	2
Total de registros de observación	114

Notas: N= Número

Se estableció un acuerdo en el que los investigadores se comprometieron a devolver una retroalimentación por cada una de las observaciones y poner a disposición de las docentes una copia electrónica de los videos. Además, se contó con un convenio en el que las educadoras

dieron su consentimiento para la grabación de su clase y en el que se establecen los usos de la información recabada, los cuales se rigen bajo la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares (DOF, 2010). La información proporcionada es utilizada bajo los principios de confidencialidad, consentimiento, información, calidad, finalidad, lealtad, proporcionalidad y responsabilidad.

Fase 2. Calibración de la observación. Dado que los dos observadores fueron quienes elaboraron las rúbricas, no se requirió un proceso de capacitación para el uso del instrumento. Por lo tanto, la calibración se llevó a cabo durante la codificación colegiada de la práctica docente observada, como se describe a continuación.

En un primer momento los observadores codificaron de forma conjunta las evidencias correspondientes a una sesión en video; durante el proceso, cada uno de los observadores verbalizaba las razones para seleccionar un nivel de la rúbrica y se llegaba a un acuerdo. En un segundo momento, los dos observadores calificaron de forma independiente una sesión, y posteriormente se compararon las codificaciones emitidas. En caso de discrepancia se argumentaron las razones para seleccionar dicho nivel de las rúbricas y se llegó a un acuerdo, mismo que aplicó para las observaciones que se codificaron en lo sucesivo. Este proceso permitió unificar los criterios de valoración de tal forma que no fuera ni muy estricto ni muy laxo para emitir la valoración.

Fase 3. Trabajo de campo. La recolección de información se llevó a cabo en un periodo de tres meses. Los observadores estuvieron encargados de recabar las planeaciones didácticas y grabar la intervención de cada docente durante toda la jornada escolar, exceptuando el recreo y clases que la docente titular no dirigía (música, educación física, etc.). Cada educadora fue grabada en video durante tres sesiones de trabajo, y cada ocasión se calificó dos veces, una *in situ* y otra a partir del video. De esta forma se cuenta con seis medidas de desempeño de cada educadora (ver Tabla 17).

Fase 4. Retroalimentación a los evaluados. Los observadores estuvieron encargados de entregar un reporte de resultados y de dar retroalimentación individual a las educadoras al finalizar los ciclos de grabación. Además, los videos se pusieron a disposición de las docentes a través de un acceso personalizado a repositorio en línea.

Etapa 3. Análisis de la información. En esta etapa se sistematizó la información para conocer la estructura y confiabilidad del instrumento, así como la precisión de las estrategias de recolección de información. La información recabada se analizó en cuatro fases:

Fase 1. Análisis descriptivos. Con el propósito de identificar la distribución de las respuestas, se realizaron tablas con los porcentajes de respuesta en cada nivel de la rúbrica, las variables presentan una métrica ordinal con cuatro opciones de respuesta. En la presentación del análisis se distinguen dos tipos de rúbricas: a) la general, con la que se calificaron todas observaciones, y b) las específicas, de las cuales sólo se tiene información para algunas observaciones,

Fase 2. Identificación de la dimensionalidad del instrumento. Los ítems del instrumento se sometieron a un análisis con el modelo de Rasch, esto para identificar ítems anómalos en su funcionamiento. Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para probar la estructura subyacente a partir de la evidencia empírica. Dodou y Wieringa (2009 citados en Frías-Navarro, Pascual-Soler, 2012) señalaron que una $N=50$ es un valor mínimo razonable para este tipo de análisis, en este estudio el análisis se realizó con 114 observaciones.

Para el AFE se utilizó un módulo del paquete R denominado *R Factor* (Basto & Pereira, 2012), el cual pone a disposición distintas técnicas de extracción, rotación y selección del número de factores. Debido a que la métrica de las rúbricas es ordinal, se decidió utilizar el análisis factorial a partir de matrices policóricas. El método de extracción empleado fue Factorización de Ejes Principales, y se aplicó una rotación oblicua (Quartimin), ya que es más pertinente para variables sociales donde se espera que los factores tengan algún grado de asociación (Basto & Pereira, 2012).

Para la selección del número de factores se valoraron cinco métodos: Regla de Kaiser, Análisis de Paralelo, Coordinación Óptima, Factor de aceleración y Prueba de Velicer.

Fase 3. Confiabilidad de las dimensiones. Se calcularon cuatro coeficientes de confiabilidad: alfa de Cronbach, el coeficiente alfa ordinal, Theta de Armor y Coeficiente Theta ordinal. Los tres últimos coeficientes son los más apropiados para una métrica ordinal.

Fase 4. Confiabilidad de la observación. Se realizaron tres análisis para dar cuenta del grado de acuerdo que presentan los evaluadores: porcentaje de acuerdo entre los jueces, Kappa de Cohen y coeficientes de determinación y generalizabilidad. En primer lugar se calculó el porcentaje de acuerdo exacto entre los dos observadores. En un segundo momento se estimaron los coeficientes Kappa de Cohen en su versión cuadrático ponderado. Por último, a partir de la teoría de la generalizabilidad se estimó la confiabilidad entre los observadores y entre las distintas sesiones de observación, así como las principales fuentes de varianza. El análisis de generalizabilidad ofrece una mejor medición de los errores que otras formas de análisis porque permite identificar las variaciones atribuidas a distintas facetas de medida como juez, ocasión, ítems, y las interacciones entre estas de forma simultánea (Shavelson & Webb, 1991).

5.2 Resultados

El propósito del instrumento desarrollado en este estudio es evaluar la práctica pedagógica para ofrecer una retroalimentación al desempeño del docente. Enseguida se presentan algunas de sus características (ver Tabla 18).

Tabla 18.

Características del instrumento desarrollado

Característica	Definición
Población objetivo:	Docentes de educación preescolar.
Uso:	Evaluación formativa de docentes e investigación.
Tipo de instrumento:	Protocolo de observación y análisis de evidencias de la práctica docente, compuesto por un conjunto de rúbricas que especifican los criterios de calidad de la enseñanza para distintos niveles de desempeño.
Forma de administración:	Mediante la observación, ya sea in situ, o por medio de grabaciones en video de unidades didácticas completas
Usuarios:	Agentes del sistema educativo encargados de hacer una supervisión o acompañamiento de la práctica pedagógica, como: supervisores, asesores técnico pedagógicos ATP's, directores y colegas docentes, así como observadores externos con conocimiento del PEP 2011.
Perfil de los evaluadores:	Conocimiento del currículo de preescolar y experiencia en la observación de la práctica docente. Asimismo, acreditar un proceso de capacitación y calibración.
Calificación:	El puntaje del instrumento está determinado por las rúbricas, donde cada nivel de desempeño corresponde a un puntaje distinto.
Devolución de resultados:	Posterior a la calificación del instrumento se genera un reporte individualizado, donde además del puntaje de cada rúbrica se incluye la descripción del nivel de desempeño. La devolución de la información a las educadoras se da en entrevista presencial, privilegiando el diálogo entre el evaluador y el evaluado.

En la primera versión del instrumento se construyeron 49 matrices de valoración. Las matrices tienen cuatro niveles de calidad para cada rubro, salvo algunos casos donde es más pertinente utilizar sólo tres niveles (ver Tabla 19). Estos niveles reflejan un continuo de experiencia en la enseñanza, una progresión de niveles menos desarrollados a niveles más desarrollados. El nivel “insuficiente”, el más bajo, representa una práctica inadecuada o errónea desde el PEP 2011; el nivel “en proceso”, es una práctica que tiene rasgos de niveles más avanzados pero con mezcla de elementos del nivel insatisfactorio; el nivel “competente” es una práctica que está de acuerdo a lo que señala el PEP 2011; y el nivel “experto” representa una

práctica de un docente con amplia experiencia y que manifiesta una práctica ejemplar por su dominio y ejecución (ver Tabla 19). El instrumento consta de una hoja de registro para una jornada de observación y un cuadernillo con las matrices de valoración.

Tabla 19
Ejemplo de las matrices de valoración del instrumento

Dimensión	Insatisfactorio	En proceso	Satisfactorio	Experto
1.1. Intención educativa	Las intenciones educativas no están vinculadas con las competencias o aprendizajes esperados del programa.	Las intenciones educativas están vinculadas a las competencias del programa o con alguno de los aprendizajes esperados.	Las intenciones educativas están vinculadas a las competencias del programa y con alguno los aprendizajes esperados.	Las intenciones educativas están vinculadas a las competencias del programa y con algunos de los aprendizajes esperados. Además se identifican competencias o aprendizajes esperados que se favorecen indirectamente con la situación didáctica.
2.1 Conocimientos previos	La docente no recupera los conocimientos previos de los alumnos. No hace preguntas o actividades de indagación.	La docente recupera los conocimientos previos de los alumnos en forma parcial. Utiliza preguntas que no permiten indagar la intención educativa a trabajar.	La docente recupera los conocimientos previos de los alumnos y corresponden a la intención educativa a trabajar.	La docente recupera los conocimientos previos de los alumnos, corresponden a la intención educativa a trabajar y los vincula con la situación didáctica.
2.2 Promueve la interacción entre niños	La educadora no promueve la interacción entre los niños o les limita que se comuniquen entre ellos.	La educadora permite la interacción entre los niños. Existe un acomodo de los alumnos en pequeños grupos. Pero se designa sólo trabajos individuales, o de manera grupal todos tienen el mismo objetivo y producto.	La educadora promueve la interacción entre los niños. Existe un acomodo de los alumnos en pequeños grupos y trabajan colaborativamente (realizan un producto en equipo).	La educadora promueve la interacción colaborativa de los niños en distintas formas, por ejemplo: en parejas, en pequeños grupos, en trabajo grupal, sesiones plenarias.

5.2.1 Jueceo del instrumento.

A partir de la retroalimentación emitida por el comité de jueceo de rúbricas se realizaron las siguientes acciones: diez rúbricas fueron aprobadas sin cambios, la mayoría fueron modificadas y se eliminaron diez de ellas. La eliminación de las rúbricas se debió a que estas

indagaban aspectos poco relevantes de la práctica docente o el contenido no podía evaluarse adecuadamente mediante las evidencias recabadas: observación de tres sesiones, plan de clase y expedientes.

Las modificaciones de las rúbricas obedecieron principalmente a las siguientes razones: mejorar la descripción de los indicadores a observar, ya sea por una redacción ambigua o porque se incluían ejemplos que no eran apropiados; las descripciones, principalmente de los niveles más altos de la rúbrica, creaban una imagen poco real de la práctica docente, dado que se incluían elementos que se realizan con poca frecuencia en los jardines de niños; se modificaron dos rúbricas que no representaban de forma fiel lo que el PEP 2011 señala; otro grupo numeroso de cambios atendió cuestiones de forma, que incluyeron cambios en la redacción, de una palabra por otra y cambios sintácticos-gramaticales. Cabe mencionar que no se sugirieron cambios a la estructura de la operacionalización.

Tabla 20

Cambios realizados en las rúbricas del instrumento por el comité de jueceo.

Dimensión	Presentadas a revisión	Aprobadas	Modificadas	Eliminadas
Planeación	16	1	8	7
Intervención	11	5	6	0
- Principios pedagógicos				
- Ambiente de aprendizaje	7	1	6	0
- Campos formativos	8	2	4	2
Evaluación	7	1	5	1
Totales	49	10	29	10

5.2.2 Pilotaje del instrumento.

El pilotaje del instrumento se realizó en cuatro aulas, esto permitió identificar elementos que no son factibles de observar durante una sesión de clase y precisar las descripciones de las

rúbricas. A partir de la observación en campo se eliminó una rúbrica más, puesto que en una sesión de clase no se lograban identificar los aspectos a observar. Asimismo, se hicieron ajustes a once rúbricas. La estructura final del instrumento se presenta en la Tabla 21.

El estudio piloto también sirvió para probar el proceso de aplicación del instrumento y la recolección de la evidencia (el plan de trabajo y la grabación de la práctica de la docente en video). El proceso completo de aplicación del instrumento fue el siguiente:

1. Obtención de la planeación de clase. El observador solicitó la planeación a la docente antes de iniciar la sesión. Se calificaron las primeras rúbricas correspondientes a la planeación, a excepción de las relacionadas con el conocimiento de los niños. En este paso también se tomó una fotografía a la planeación.
2. Observación de toda la jornada escolar. Durante este tiempo se grabó en video la sesión y se calificaron las rúbricas del instrumento.
3. Obtención de expediente. El observador solicitó a la docente un expediente de evaluación y seguimiento correspondiente a uno de los niños y se califica con las rúbricas correspondientes. Por normativa, las docentes deben tener un expediente para cada alumno. En él se incluyen evidencias de trabajos de los niños y se registran los avances en el logro de sus aprendizajes.
4. Procesamiento y almacenamiento del material audiovisual. Se organizó y almacenó en medios electrónicos las evidencias obtenidas.
5. Segunda codificación. Se analiza la planeación didáctica y se observa la práctica docente por medio del video.
6. Retroalimentación. Se genera un reporte individualizados por sesión de observación y en entrevista con la docente se le ofrece una retroalimentación.

Tabla 21

Estructura final del instrumento

Proceso	Dimensión	Sub-dimensiones
1. Planeación	1.1. Intención educativa	1.1a Intención congruente con el PEP 2011
		1.1b Intención acorde a las necesidades de niños
	1.1c Intención clara	
	1.2. Conocimiento de los alumnos	
1.3. Diseño de la situación de aprendizaje	1.3a Actividad congruente con intenciones	1.3b Actividad congruente con enfoque del campo
		1.3c Plan para evaluación
		1.4. Demanda cognitiva
2. Intervención educativa	A. Principios pedagógicos del programa	2.1 Recupera conocimientos previos
		2.2 Promueve la interacción entre los niños
		2.3 Fomenta el deseo por aprender
		2.4a Hace el contenido interesante (estrategias)
		2.4b Interés de los niños en la actividad
		2.5 Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje
		2.6 Reglas
		2.7 Demanda cognitiva de la actividad
		2.8 Dominio del contenido
	2.9 Congruencia con lo planeado	
	B. Ambiente del aula para aprendizaje	2.10a Comunicación cálida (verbal)
		2.10b Comunicación cálida (no verbal)
		2.11 Consigna clara
		2.12 Manejo de errores
		2.13 Orden del grupo
2.14a Uso del tiempo en las actividades		
2.14b Uso del tiempo en la jornada		
2.15 Atención a la diversidad		
C. Campos formativos	Lenguaje y comunicación	
	2.16a Lenguaje oral, oportunidades de habla	
	2.16b Lenguaje oral, oportunidades de escucha	
	2.16c Lenguaje oral, usos de estrategias	
	2.16d Lenguaje oral, oportunidades de interacción	
	2.17 Escritura	
	2.18 Lectura	
	Pensamiento matemático	
	2.19 Planteamiento de un problema matemático	
2.20 Pensamiento matemático. Procedimiento		
2.21 Pensamiento matemático. Materiales		
3. Evaluación	A. Interacción en aula	3.1 Monitoreo
		3.2 Retroalimentación
		3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje
		3.4 Reconocimiento
	B. Expediente	3.5. Registro de observación
		3.6 Congruencia con el aprendizaje esperado

5.2.3 Análisis descriptivos.

La distribución de los datos muestra que, en la gran mayoría de los casos, las docentes observadas se distribuyeron en todos los niveles definidos en cada una de las rúbricas de Planeación (ver Tabla 22). Sin embargo, se observa que en dos de ellas, en la 1.1a y 1.1c, un alto porcentaje de las docentes se concentra en el nivel más alto de la rúbrica (experto); esto se relaciona con que se encontraron planes de trabajo muy exhaustivos entre las educadoras observadas, debido a que las directoras exigen a ese nivel de detalle las planeaciones. No obstante, esto no sucedió así en la muestra de planeaciones que se revisó en la construcción del instrumento.

Tabla 22

Distribución de los evaluados por nivel de dominio. Planeación

Rúbricas	Porcentaje de evaluados por nivel				
	Insatisfactorio	En proceso	Competente	Experto	Total
1.1a Intención congruente con el PEP 2011	3.5%	2.6%	8.8%	85.1%	100.0%
1.1b Intención congruente con necesidades de niños	5.3%	14.0%	33.3%	47.4%	100.0%
1.1c Intención clara	2.6%	2.6%	2.6%	92.1%	100.0%
1.2 Conocimiento de los alumnos	4.4%	35.1%	34.2%	26.3%	100.0%
1.3a Actividad congruente con intenciones	15.8%	32.5%	7.0%	44.7%	100.0%
1.3b Actividad congruente con enfoque del campo	14.0%	40.4%	45.6%	N/A	100.0%
1.3c Plan para evaluación	11.4%	39.5%	36.8%	12.3%	100.0%
1.4 Demanda cognitiva de planeación	10.5%	48.2%	28.1%	13.2%	100.0%

Nota: N/A= No aplica, en esta rúbrica no se incluyó el nivel de experto..

Una distribución similar se observa en las rúbricas de Intervención y Evaluación, los informantes se distribuyen, por lo general, en todos los niveles (ver Tabla 23). Sólo en cuatro de ellas se presenta una alta concentración de evaluados en uno de los niveles (2.2, 2.12, 2.15 y 2.9);

destaca el caso de la rúbrica 2.12, en la cual los extremos están prácticamente vacíos, esto sugiere que sería factible colapsar, para este caso, los 4 niveles a sólo 2. Además, se identifican dos rúbricas en las que el nivel más alto está desierto (2.5 y 3.3), lo que invita a revisar la pertinencia de dicho nivel.

Tabla 23

Distribución de los evaluados por nivel de dominio. Intervención y Evaluación

Rúbricas	Porcentaje de evaluados por nivel				Total
	Insatisfactorio	En proceso	Competente	Experto	
2.1 Recupera conocimientos previos	13.2%	34.2%	24.6%	28.1%	100.0%
2.2 Promueve la interacción entre los niños	.9%	79.8%	10.5%	8.8%	100.0%
2.3 Fomenta el deseo por aprender	7.9%	64.0%	28.1%	N/A	100.0%
2.4a Hace el contenido interesante (estrategias)	1.8%	34.2%	36.0%	28.1%	100.0%
2.4b Interés de los niños en la actividad	5.3%	21.1%	48.2%	25.4%	100.0%
2.5 Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje	11.4%	60.5%	28.1%	.0%	100.0%
2.6 Reglas	1.8%	29.8%	65.8%	2.6%	100.0%
2.7 Demanda cognitiva de la actividad	14.9%	44.7%	36.0%	4.4%	100.0%
2.8 Dominio del contenido	3.5%	14.9%	65.8%	15.8%	100.0%
2.9 Congruencia con lo planeado	8.3%	4.6%	87.2%	N/A	100.0%
2.10a Comunicación cálida (verbal)	.9%	34.2%	50.0%	14.9%	100.0%
2.10b Comunicación cálida (no verbal)	.0%	58.8%	39.5%	1.8%	100.0%
2.11 Consigna clara	.9%	27.2%	47.4%	24.6%	100.0%
2.12 Manejo de errores	.0%	71.1%	28.1%	.9%	100.0%
2.13 Orden del grupo	7.0%	37.7%	51.8%	3.5%	100.0%
2.14a Uso del tiempo en las actividades	3.5%	42.1%	44.7%	9.6%	100.0%
2.14b Uso del tiempo en la jornada	5.3%	42.1%	52.6%	N/A	100.0%
2.15 Atención a la diversidad	9.7%	13.3%	74.3%	2.7%	100.0%
3.1 Monitoreo	5.3%	43.9%	29.8%	21.1%	100.0%
3.2 Retroalimentación	20.2%	53.5%	25.4%	.9%	100.0%
3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	57.9%	24.6%	17.5%	.0%	100.0%
3.4 Reconocimiento	30.7%	43.0%	18.4%	7.9%	100.0%

Nota: N/A= No aplica, en esta rúbrica no se incluyó el nivel de experto.

La Tabla 24 contiene los resultados para las rúbricas específicas, las correspondientes a los campos formativos y al expediente de los niños. Para las rúbricas de los campos formativos solo se tuvo información en las sesiones donde la clase correspondía a este campo formativo. El número de observaciones registradas se presenta en la segunda columna, en ella podemos apreciar que el campo que se trabajó con más frecuencia fue el de escritura, seguido del pensamiento matemático. Para estas rúbricas se obtuvo información en todos los niveles de la misma, a excepción del nivel experto de Procedimiento de Pensamiento Matemático, se deberá revisar si los criterios para este nivel son demasiado exigentes. En lo referente a lenguaje oral y la lectura se obtuvieron pocos registros, por lo que es difícil valorar el funcionamiento de las rúbricas. En el caso de los expedientes, se decidió recabar uno por educadora, de una de ellas no se recabó información, razón por la cual sólo se obtuvieron 36 registros. Los resultados permiten apreciar que el nivel experto de la rúbrica Expediente, Registro de observación resultó desierto, será necesario valorar la exigencia de esta rúbrica para nuevas versiones del instrumento.

Tabla 24

Número de observaciones realizadas y distribución por nivel de dominio. Campos formativos

Rúbricas	N	Insatisfactorio	En proceso	Competente	Experto	Total
Lenguaje oral:	6					
2.16a Oportunidades de habla		66.7%	33.3%	.0%	.0%	100.0%
2.16b Oportunidades de escucha		.0%	50.0%	50.0%	.0%	100.0%
2.16c Usos de estrategias		50.0%	33.3%	16.7%	.0%	100.0%
2.16d Oportunidades de interacción		83.3%	16.7%	.0%	.0%	100.0%
2.17 Escritura	22	9.1%	45.5%	36.4%	9.1%	100.0%
2.18 Lectura	6	.0%	66.7%	33.3%	.0%	100.0%
Pensamiento Matemático	14					
2.19 Planteamiento de un problema matemático		21.4%	7.1%	35.7%	35.7%	100.0%
2.20 Procedimiento		78.6%	14.3%	7.1%	.0%	100.0%
2.21 Materiales		35.7%	28.6%	14.3%	21.4%	100.0%
3.5 Expediente. Registro de observación	36	25.0%	47.2%	27.8%	.0%	100.0%
3.6 Expediente. Congruencia con el aprendizaje esperado		36.1%	47.2%	16.7%	NA	100.0%

Nota: N= Número.

Se decidió no incluir en los subsiguientes análisis las rúbricas específicas, de los campos formativos y el expediente, debido al reducido número de observaciones registradas.

5.2.4 Análisis Rasch.

El primer análisis del funcionamiento de las rúbricas del instrumento se realizó con Rasch. Los resultados indican que la mayoría de las rúbricas se ajusta de forma adecuada al modelo. Es decir, los estadígrafos INFIT y OUTFIT se encuentran entre un rango de .7 y 1.3, o la correlación punto biserial es mayor a .40. Sólo cuatro de las rúbricas están fuera de estos parámetros. En la Tabla 25 se puede identificar que el nivel de dificultad que va desde – 2.2 a 3.35 lógitos.

Tabla 25

Estadígrafos de ajuste del modelo Rasch para las rúbricas del instrumento

Ítems	Dificultad	INFIT	OUTFIT	Correlación	
				Punto Biserial	Discrimina
1.1a Intención congruente con el PEP 2011	-1.95	0.78	1.52	0.48	1.02
1.1b Intención congruente con necesidades de niños	-1.04	0.94	0.92	0.63	1.06
1.1c Intención clara	-2.2	0.72	1.38	0.42	1.03
1.2 Conocimiento de los alumnos	-0.52	0.95	0.93	0.64	1.08
1.3a Actividad congruente con intenciones	-0.21	1.18	1.09	0.64	0.89
1.3b Actividad congruente con enfoque del campo	-0.56	0.84	0.78	0.65	1.24
1.3c Plan para evaluación	0.35	1.2	1.19	0.52	0.76
1.4 Demanda cognitiva de planeación	0.36	1.4	1.53	0.4	0.52
2.1 Recupera conocimientos previos	-0.02	1.15	1.17	0.59	0.84
2.2 Promueve la interacción entre los niños	-0.17	0.81	0.62	0.52	1.13
2.3 Fomenta el deseo por aprender	1.14	0.86	0.83	0.61	1.16
2.4a Hace el contenido interesante (estrategias)	-0.93	0.95	0.94	0.62	1.06
2.4b Interés de los niños en la actividad	-0.58	0.98	0.99	0.59	1
2.5 Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje	-0.27	0.83	0.82	0.62	1.22
2.6 Reglas	0	0.85	0.82	0.58	1.11
2.7 Demanda cognitiva de la actividad	0.96	1.1	1.1	0.52	0.88
2.8 Dominio del contenido	-0.6	1.35	1.35	0.33	0.73
2.9 Congruencia con lo planeado	-1.77	2	4.84	0.14	0.54
2.10a Comunicación cálida (verbal)	-0.88	0.97	0.94	0.57	1.05
2.10b Comunicación cálida (no verbal)	2.76	0.96	0.84	0.51	1.09
2.11 Consigna clara	-1.2	1.21	1.23	0.45	0.69
2.12 Manejo de errores	3.35	0.82	0.63	0.56	1.25
2.13 Orden del grupo	0.56	0.82	0.82	0.65	1.18
2.14a Uso del tiempo en las actividades	-0.08	0.74	0.74	0.71	1.29
2.14b Uso del tiempo en la jornada	-1.32	0.97	0.9	0.54	1.06
2.15 Atención a la diversidad	0.57	1.32	1.31	0.42	0.88
3.1 Monitoreo	-0.24	0.83	0.76	0.69	1.2
3.2 Retroalimentación	1.82	0.86	0.86	0.62	1.16
3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	1.42	0.83	0.86	0.61	1.16
3.4 Reconocimiento	1.25	1.02	0.98	0.6	1.01

Notas: INFIT= desajustes en las desviaciones cerca de la zona de medición del ítem. OUTFIT= Desajuste sensible a los casos atípicos.

Los ítems que se salen de los parámetros de funcionamiento adecuado se excluyeron de los análisis subsecuentes. Entre ellos podemos destacar el primero del instrumento, el alto valor de outfit indica que las docentes que no tenían la habilidad para puntuar alto en la rúbrica, sí lo hicieron.

5.2.5 Dimensionalidad del instrumento.

En la Tabla 26 se presenta la estructura factorial del instrumento, en ella se puede apreciar que se conformaron tres factores. El primer factor está relacionado con el ambiente de aprendizaje y las prácticas de evaluación, el segundo con la planeación de la enseñanza y el tercero con los principios pedagógicos del programa. Esta estructura es diferente a la estructura teórica planteada, pues en esta se consideraba a la evaluación como un factor independiente.

Tabla 26.

Cargas factoriales de los ítems en los tres factores

Ítems	Factores		
	1	2	3
1.1b Intención congruente con necesidades de niños	.227	.694	.018
1.2 Conocimiento de los alumnos	.153	.727	.077
1.3a Actividad congruente con intenciones	.233	.869	-.115
1.3b Actividad congruente con enfoque del campo	.210	.747	.034
1.3c Plan para evaluación	-.026	.692	.082
2.7 Demanda cognitiva de la actividad	-.190	.630	.377
2.2 Promueve la interacción entre los niños	.247	.154	.566
2.3 Fomenta el deseo por aprender	.130	.168	.636
2.4a Hace el contenido interesante (estrategias)	-.112	.304	.780
2.4b Interés de los niños en la actividad	.156	.006	.672
2.5 Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje	.217	.068	.629
2.10b Comunicación cálida (no verbal)	.338	.025	.438
2.14a Uso del tiempo en las actividades	.344	.250	.423
2.1 Recupera conocimientos previos	.639	.115	.029
2.6 Reglas	.712	.151	-.092
2.10a Comunicación cálida (verbal)	.612	.026	.108
2.11 Consigna clara	.422	-.098	.283
2.12 Manejo de errores	.717	.195	-.029
2.13 Orden del grupo	.754	.013	.110
2.14b Uso del tiempo en la jornada	.491	-.071	.372
2.15 Atención a la diversidad	.666	.136	-.137
3.1 Monitoreo	.860	-.051	.070
3.2 Retroalimentación	.612	-.020	.260
3.3 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	.599	.223	.045
3.4 Reconocimiento	.660	-.278	.416

Notas: 1= Evaluación y ambientes de aprendizaje. 2 = Planeación. 3 = Principios pedagógicos. En negritas los valores mayores de .4.

En la Tabla 27 se muestran los porcentajes de varianza a partir del Análisis Factorial Exploratorio. En ella se puede apreciar que la solución factorial final explica el 66% de la varianza, el factor de Evaluación y ambientes de aprendizaje obtuvo el porcentaje superior con 50%, seguido de Planeación con 9.8 % y Principios pedagógicos con 6 %.

Tabla 27.

Porcentaje de varianza explicada y autovalores del instrumento

Factor	Autovalores	% Varianza	Acumulada
1. Evaluación y ambientes de aprendizaje	12.536	50.143	50.143
2. Planeación	2.462	9.849	59.991
3. Principios pedagógicos	1.555	6.220	66.211

La solución de tres factores se determinó a partir de la comparación de varios métodos, como se aprecia en la Figura 9. La regla de Kaiser (eigenvalues) retiene cinco factores, el análisis de Paralelo establece el primer punto de corte en tres factores, al igual que el análisis de Coordinación Óptima, la prueba de Velicer's arrojó un resultado de dos factores y el Factor de aceleración de uno (ver Figura 9).

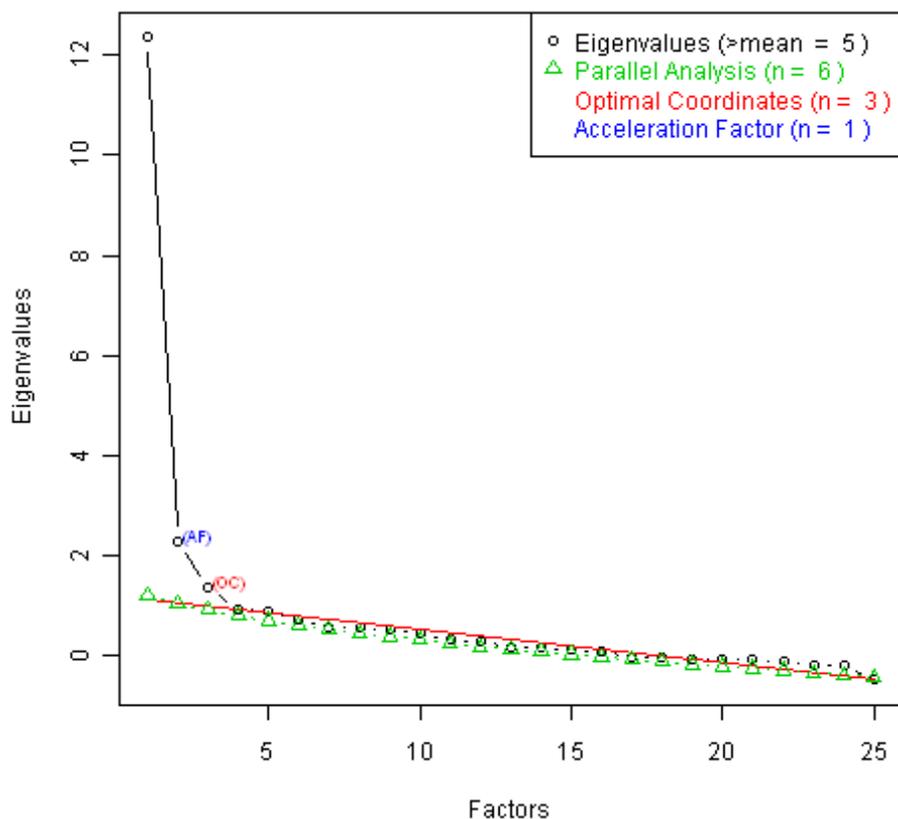


Figura 9 . Estimación del número de factores a partir de cuatro métodos

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos

Los métodos aproximaron a una selección de dos o tres factores. A partir de los estadísticos de bondad de ajuste de los modelos se identificó un mejor ajuste para la solución de tres factores. El índice de bondad de ajuste *Goodness of Fit Index* [GFI] tuvo un valor de .739 (valores cercanos al uno son considerados muy buenos), y el RMSR (*Root Mean Square Residual*) obtuvo un valor de .063 (valores menores a .05 son considerados excelentes).

5.2.6 Confiabilidad de las dimensiones.

Se calculó la confiabilidad de los tres factores, mostrando valores cercanos al .90, lo que significa una consistencia alta para los ítems seleccionados. En la Tabla 28, además del usual alfa de Cronbach, se presenta el coeficiente alfa ordinal. Asimismo, se muestran los valores de la

confiabilidad utilizando dos estadísticos específicos para variables de tipo ordinal: Theta de Armor y Coeficiente Theta ordinal. En todos los coeficientes se alcanzaron valores adecuados, mayores a .85.

Tabla 28.

Coeficientes de confiabilidad para los factores del modelo

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Alfa de Cronbach	.893	.882	.852
Coeficiente alfa ordinal	.932	.918	.915
Theta de Armor	.896	.884	.855
Coeficiente theta ordinal	.933	.920	.915

Notas: 1= Evaluación y ambientes de aprendizaje. 2 = Planeación. 3 = Principios pedagógicos

5.2.7 Confiabilidad de la observación.

En este apartado se presentan los resultados de la confiabilidad relacionada con la aplicación del instrumento. La Tabla 29 contiene el porcentaje de acuerdo exacto entre los jueces y el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen en su versión cuadrática ponderada. Además, se presenta el porcentaje de varianza atribuida a distintas facetas de error.

A partir de los resultados se puede identificar que el porcentaje de acuerdo entre los jueces fue alto, el rango oscila entre 53% y 91%. El estadístico Kappa muestra grados de acuerdo un poco menores, esto debido a que esta medida ajusta el grado de acuerdo considerando el azar al contestar la escala. La escala de valoración para el coeficiente Kappa de Landis y Koch (1977) establece los siguientes valores: pobre (menos de .01), leve (entre .01 - .20), aceptable (.21-.40), moderada (.41-.60), considerable (.61-.80) y casi perfecta (mayor a .81). Los resultados muestran que sólo tres valores caen en el rango aceptable, 13 tienen una confiabilidad moderada y el resto alcanzan la clasificación de considerable.

Tabla 29 .

Estadísticos sobre la confiabilidad de la codificación.

Ítem	Porcenta je de acuerdo	Kappa cuadráti ca pondera da	Porcentaje de varianza							Total
			Educadora (E)	Ocasión (O)	Codificación (C)	E*O	E*C	O*C	E*O*	
1.1a	91	.84	38	0	0	47	2	1	12	100
1.1b	68	.50	23	3	0	24	0	0	50	100
1.1c	89	.54	25	1	0	29	10	0	36	100
1.2	70	.70	31	12	0	28	1	0	28	100
1.3a	58	.64	15	6	0	44	0	0	36	100
1.3b	72	.61	27	3	0	29	0	0	41	100
1.3c	63	.67	3	0	0	60	0	0	36	100
1.4	65	.61	5	0	0	56	1	3	35	100
2.1	56	.58	32	0	1	25	0	2	39	100
2.2	81	.62	13	5	2	42	0	0	38	100
2.3	67	.48	19	2	0	18	0	4	58	100
2.4a	61	.60	25	3	1	32	0	0	40	100
2.4b	65	.70	28	0	0	42	2	0	27	100
2.5	58	.37	25	9	2	4	13	0	46	100
2.6	77	.62	34	0	1	28	5	0	32	100
2.7	72	.68	12	7	1	46	0	0	35	100
2.8	70	.55	0	0	0	57	10	3	29	100
2.9	89	.70	6	2	1	61	0	0	30	100
2.10a	65	.53	26	4	0	24	2	2	41	100
2.10b	53	.22	11	0	12	12	8	3	55	100
2.11	53	.39	18	0	1	24	1	4	53	100
2.12	86	.46	24	2	0	20	2	3	48	100
2.13	84	.52	35	0	0	16	0	1	48	100
2.14a	79	.53	22	0	2	32	5	0	39	100
2.14b	91	.66	43	2	1	21	4	0	29	100
2.15	95	.57	26	1	0	31	4	0	39	100
3.1	81	.72	54	2	0	14	0	0	29	100
3.2	77	.43	33	3	0	5	0	5	54	100
3.3	91	.65	15	10	1	42	0	0	32	100
3.4	81	.59	24	0	0	33	0	3	40	100
Evaluación y ambiente de aprendizaje			57	1	0	22	0	4	16	100
Planeación			28	8	0	36	0	0	28	100
Principios pedagógicos			42	5	0	33	0	1	19	100

Nota: E = Educadora, O = Ocasión, C = Codificación

Adicionalmente, en la Tabla 29 se presenta la descomposición de las variaciones de las puntuaciones para el estudio G. Para este tipo de diseño existen siete tipos de fuentes de varianza: entre las educadoras (E), entre las ocasiones en que se observó a las educadoras (O), entre las dos codificaciones realizadas a cada video (C), entre las educadoras en las distintas ocasiones (E*O), entre las codificaciones con las educadoras (E*C), la codificación en las distintas ocasiones (O*C) y una variación no identificada (E*O*C). En términos generales, un desempeño favorable de la estrategia de recolección de información es cuando se tiene una mayor cantidad de varianza entre los sujetos (E) y se tiene una menor varianza entre los codificadores (C) y el error (E*O*C). En la tabla se incluyen todos los ítems del instrumento y al final tres índices correspondientes a cada factor resultantes de los análisis previos.

Los resultados permiten identificar dos fuentes principales de variación: la varianza real entre las educadoras (E) y la varianza de las educadoras entre las distintas ocasiones (E*O). Para el primer caso significa que las educadoras mostraron un desempeño muy distinto entre ellas. La variación de las educadoras en las distintas ocasiones fue la segunda más alta para la mayoría de ítems, lo que significa que una misma educadora puede variar mucho su desempeño cada vez que se le evalúa. No obstante, para varios ítems se obtuvo una proporción de varianza alta en el error, como 1.1b, 2.3, 2.10b, 2.11 y 3.2, estos tienen dificultades para identificar una variación real entre las educadoras.

A partir del análisis de descomposición de la varianza se identifica que algunos ítems tienen dificultades para su codificación, esto debido a que muestran una alta variación en la codificación de los jueces, tal es el caso del ítem 2.10b. Aunque, a diferencia del estadístico Kappa, con el análisis de descomposición de la varianza la diferencia entre los observadores no parece ser una diferencia importante, de hecho, para la mayoría de los reactivos las diferencias se aproximan a cero.

Para los índices por dimensión, se puede apreciar que la mayor proporción de varianza está entre las educadoras (E) y en las educadoras entre las distintas ocasiones (E*C), teniendo un porcentaje pequeño en el error, a excepción de la dimensión de planeación donde la proporción de varianza en el error es igual al de las educadoras.

En la Tabla 30 se muestran los coeficientes de generalizabilidad para el diseño propuesto en esta investigación, el cual incluye tres sesiones de observación por dos observadores. La confiabilidad es mayor en el factor de Evaluación y ambientes de aprendizaje, el de Principios del PEP es el segundo más alto. Por su parte, el relacionado con la planeación tuvo el valor más bajo, lo que indica que el diseño propuesto no permite obtener una medición precisa de esta dimensión de la enseñanza. Sobre la dimensión de planeación, los resultados permiten apreciar que el error no proviene de diferencias en la valoración de los jueces, esto significa que es necesario valorar los ítems y ajustarlos para tratar de que midan con mayor precisión esta dimensión de la práctica docente.

Tabla 30.
Coeficientes de generalizabilidad para los índices del instrumento

Índice	Coeficiente G
Planeación	.63
Principios PEP	.75
Evaluación y ambiente de aprendizaje	.85

Nota: G=Generalizabilidad

5.3 Comentarios

El propósito de este estudio fue desarrollar un instrumento para evaluar, con fines formativos, la enseñanza que las docentes de preescolar practican en las aulas, y aportar evidencias de su validez. El instrumento se conformó por un conjunto de rúbricas que se aplican a través de la observación de la práctica docente y el análisis de evidencias, como las de planificación y evaluación.

Se obtuvieron evidencias de validez de contenido por medio del jueceo de un grupo de expertos, el análisis de los documentos normativos que regulan la evaluación docente y la correspondiente documentación del proceso de construcción del instrumento; asimismo, se obtuvieron evidencias de validez basadas en la estructura interna a partir del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Alfa de Cronbach. Por otra parte, se dio cuenta de la precisión del instrumento con los coeficientes de confiabilidad y la precisión de la información obtenida tomando en cuentas varias fuentes de error, a partir del coeficiente de generalizabilidad. En los resultados presentados se indica que, con algunas modificaciones, el instrumento desarrollado ofrece información relevante y precisa sobre la enseñanza que realizan las educadoras en su aula.

El instrumento desarrollado en este estudio presentó propiedades psicométricas adecuadas. En la mayoría de los ítems se detectó valores apropiados en el análisis Rasch Masters. Esto significa que las rúbricas tienen un correcto funcionamiento. Estos resultados son favorables y pueden ser mejorados en futuras versiones del instrumento, ya que los análisis también permitieron identificar algunos ítems que requieren modificaciones para medir adecuadamente el constructo. En la literatura existen instrumentos ampliamente utilizados como el *Early Childhood Enviromennt Rating Scale* (ECERS), el cual no han mostrado propiedades métricas adecuadas para algunas de sus rúbricas a partir de este tipo de análisis (Gordon, Hofer, Risk, Kaestner & Korenman, 2015).

A partir del AFE, los resultados obtenidos permiten identificar una estructura subyacente conformada por tres factores. La estructura teórica propuesta incluyo tres dimensiones pero con otra configuración, las dimensiones eran: Planeación, Evaluación e Intervención educativa, esta última a su vez tenía varias subdimensiones: Principios pedagógicos del programa, Ambiente de aprendizaje y Campos formativos. La evidencia empírica permitió identificar que permanece la

dimensión de planeación como se había previsto teóricamente, pero no se identifica una dimensión de evaluación como en un inicio se tenía contemplado. En su lugar emergen dos factores: uno relacionado con los Principios pedagógicos del programa y otro con el Ambiente de aprendizaje y Evaluación. Estos resultados hacen pensar que desde la perspectiva de las docentes estos dos procesos, Ambiente de aprendizaje y Evaluación, forman parte de un evento pedagógico que no es independiente uno del otro. Es decir que en su práctica las educadoras tienden a conceptualizar y realizar una práctica docente en que se integra aspectos relacionados con la intervención pedagógica y la evaluación.

En la conformación de este factor Ambiente de aprendizaje y Evaluación, los ítems que tuvieron las cargas factoriales más altas fueron los relacionados con el control del grupo como: Orden del grupo, Reglas, pero también el Monitoreo y la Retroalimentación, teóricamente planteados como parte de la evaluación. Todos ellos atienden claramente a un establecimiento de condiciones favorables para que se puedan dar otros procesos de enseñanza. Una explicación a este comportamiento es que las educadoras que establecen un ambiente favorable para el aprendizaje (Consigna clara, Manejo de errores, Orden del grupo, Uso del tiempo en la jornada, Atención a la diversidad) también lo hacen con las actividades de evaluación y seguimiento de los procesos de aprendizaje (Monitoreo, Retroalimentación, Reflexión sobre el proceso de aprendizaje, Reconocimiento).

En la estructura factorial se identificó que hay un factor dominante, Evaluación y ambiente de aprendizaje, puesto que retiene una gran proporción de la varianza, dejando al resto de los factores con una contribución proporcionalmente reducida. Una tendencia similar se observa también en estudios recientes. En la estructura factorial del instrumento *Classroom Assessment Scoring System CLASS* se han ensayado otras estructuras factoriales con dos factores

y un factor utilizando Análisis Factorial Confirmatorio. Estas dos estructuras muestran ajustes adecuados, aunque la estructura de tres factores muestra un ajuste ligeramente mejor. A la estructura de un solo factor se le ha denominado de “Enseñanza Efectiva” (Hamre et al. 2013). Estos resultados apuntan a seguir explorando la estructura que subyace a la práctica docente de las educadoras, incorporando muestras más grandes y otras técnicas analíticas.

La confiabilidad de la medida se valoró a partir de diversos análisis, como los coeficientes de confiabilidad para variables ordinales y cardinales. Se probaron cuatro coeficientes distintos y con ellos se confirma que las escalas que conformaron los distintos factores mostraron una buena confiabilidad. Otra posible fuente de error para este tipo de instrumentos es la que se genera por el observador. En la investigación se obtuvo información de varias medidas para dar cuenta de este error: porcentaje de acuerdo entre los jueces, el estadístico Kappa de Cohen y un estudio a partir de la Teoría de la Generalizabilidad. Se observó que los resultados a partir de las diversas técnicas convergen y se pudo identificar un acuerdo relativamente alto en la mayoría de ítems.

A través del análisis de generalizabilidad se puede obtener una idea más completa de la precisión del instrumento, pues permite identificar de forma simultánea varias fuentes de error. Para este estudio se tuvo como facetas de error al juez o codificador y al número de sesiones observadas. En la mayoría de ítems se detectó una baja proporción variación que puede atribuirse al juez o la codificación, lo que indica que se combinó una apropiada capacitación de los observadores y una conformación adecuada de las rúbricas del instrumento.

El análisis de generalizabilidad permitió identificar que dos de los factores del instrumento mostraron una confiabilidad adecuada: Principios pedagógicos y Evaluación y Ambiente de aprendizaje. Sin embargo, el factor de Planeación presentó una confiabilidad baja en el coeficiente de generalizabilidad. Se concluye que la baja precisión no es atribuible a las dos

facetas incluidas en el diseño del estudio (la codificación de la observación y el número de observaciones sobre la práctica), sino a fuentes de error no contempladas en el diseño. Esto es así, porque fue baja la proporción de varianza en las facetas del diseño y alta en la varianza del error. Como se explicó antes, esta varianza es una fuente de variación no identificada. Al conjuntar todos los otros análisis realizados al instrumento se identificaron algunas rúbricas de la dimensión de Planeación con valores no adecuados; se podría inferir que parte de este error podría atribuirse a falta de precisión de las mismas, o que no estén captando de forma adecuada las características de esta dimensión.

Otro de los hallazgos relevantes de este estudio es que las docentes muestran desempeños muy distintos de una sesión a otra. Se identificó que la segunda mayor fuente de variación en la práctica pedagógica, solo después de la variación entre educadoras, se concentra en las diferentes ocasiones en que se observó a las educadoras. Estos resultados coinciden con lo encontrado por otros investigadores, pues se ha encontrado que existe una gran variación del desempeño docente de una sesión a otra (Martinez, Borko & Stecher, 2012; Pianta & Hamre, 2009). Esta característica de la práctica docente, su variabilidad entre distintas sesiones, establece una condición para su estudio, pues si se quiere observar la práctica docente de forma precisa es necesario observar a las docentes en varias sesiones, más aún si se quieren emitir una valoración del desempeño docente con fines sumativos.

En términos metodológicos se considera que los análisis llevados a cabo representan una fortaleza del estudio ya que se utilizaron varias técnicas analíticas que permiten probar la idoneidad del instrumento para medir un objeto de estudio complejo como la práctica docente. Por una parte se desplegaron una diversidad de técnicas analíticas: Rasch Masters, Alfa de Cronbach, AFE con correlaciones policóricas, Kappa de Cohen y un estudio a partir de la Teoría

de la Generalizabilidad. Por otra parte, se consideró realizar adecuaciones a las técnicas para ajustarse a la métrica de los ítems ordinales, así en el análisis de Rasch, se utilizó una variante denominada de crédito parcial. En los análisis de confiabilidad de los ítems también se utilizaron coeficientes apropiados para la métrica de los ítems.

El AFE a través paquete *R Factor* resultó de gran utilidad, puesto que pone a disposición de quien los utiliza una diversidad de técnicas en una misma herramientas, que otros paquetes como el SPSS no tiene. En la literatura psicométrica es común encontrar AFE para ítems ordinales con correlaciones de Pearson las cuales no es adecuadas usarlas con variables cardinales (Basto & Pereira, 2012). En este estudio fue posible analizar los ítems ordinales por medio de matrices policóricas, evitando violara uno de los supuestos de utilización de esta técnica. Otra de las ventajas de la utilización del R Factor es que se pone a disposición varias técnicas analíticas para identificar el número de factores que emergen en el instrumento, esto permite al investigador tomar una mejor decisión sobre la mejor estructura factorial y hacer el análisis más robusto.

Para identificar la confiabilidad de la codificación de las observaciones se utilizó el estadístico Kappa y el análisis de Generalizabilidad. Ambos análisis arrojan resultados similares, por lo que el análisis mostrado es robusto. El análisis de Generalizabilidad se considera más adecuado para el análisis de la práctica docente. Por una parte permite identificar distintas fuentes de error de manera simultanea, como el error atribuible a los codificadores y otras fuentes de error como las ocasiones de observación o lo ítems. Por otra parte, tiene una interpretación más clara y precisa que el Kappa lo que facilita la comunicación de los resultados. El índice de generalizabilidad se construye a partir de la varianza entre los sujetos, se puede atribuir un

porcentaje de variación a las distintas facetas o términos, todo ello al final ofrece una medida de confiabilidad en el sentido clásico del término que es fácilmente comprensible.

Una limitación del estudio fue la reducida muestra de docentes observados. Si bien se cumple con los requerimientos en cuanto al tamaño de muestra para utilizar el AFE y Rasch Master, es deseable tener un mayor número de sujetos. Futuras indagaciones con el instrumento tendrán que aplicarse a una muestra más amplia de sujetos y constatar si estos resultados se confirman.

Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo el propósito de desarrollar una estrategia de evaluación formativa para las docentes de educación preescolar. Se integró de dos estudios, uno enfocado a evaluar el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) con respecto a otros marcos de buena enseñanza y al PEP 2011, con el fin de identificar los contenidos relevantes, congruentes con el currículo y suficientes para evaluar a las educadoras. El segundo estudio consistió en construir un instrumento de evaluación formativa para la práctica docente y aportar evidencias de validez.

Aspectos metodológicos

En el desarrollo del instrumento se consideraron los pasos para la construcción de instrumentos de medición estandarizados propuesto por Downing (2006), así como los estándares de construcción de instrumentos de la American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014), estos estándares señalan que incluso los instrumentos que se utilizan para fines formativos deberían basarse en información diagnóstica precisa sobre la que se permita tomar decisiones para los usos previstos del instrumento.

El instrumento desarrollado en esta investigación aporta evidencias de validez de distinto tipo, como de contenido y de estructura interna. Se obtuvo evidencia de validez basada en el contenido a partir de distintas fuentes: el estudio de alineamiento, la valoración de la relevancia y suficiencia de los contenidos por un Comité de expertos, y el marco de referencia del constructo a evaluar en términos conceptuales y operacionales. La evidencia basada en la estructura interna se obtuvo a partir de AFE y coeficientes de confiabilidad de Cronbach. En un estudio desarrollado por Collie y Zumbo (2014) se encontró que la mayoría de los instrumentos de

medición publicados en la revista *Educational Psychology* solo reportan una fuente de evidencia de validez (63%), el 21% presenta dos fuentes de validez, 11% reporta tres fuentes y se presentan cuatro o más fuentes de validez sólo en el 5% de los casos. La evidencia de validez que se reporta con mayor frecuencia es la que se refiere a la estructura interna del instrumento, seguida de la de relación con otras variables. El estudio clasifica las evidencias de validez en siete categorías: de constructo, concurrente, predictiva, de estructura interna, de contenido, y de las consecuencias y proceso de respuesta. Bajo esta clasificación, el instrumento de esta tesis aporta evidencia de validez para tres de estas categorías, de constructo, de contenido y de estructura interna.

Algunos de los instrumentos de medición de la práctica docente no reportan evidencias de validez o los resultados de análisis posteriores de sus propiedades métricas no resultan tan adecuados. El instrumento de Danielson, el más utilizado en los EUA, no tiene publicaciones arbitradas sobre sus propiedades métricas (Hamre et al, 2013). Los análisis psicométricos más recientes de la escala ECERS, con varias décadas de uso, han encontrado que tiene deficiencias en varias de las dimensiones que mide (Gordon et al. 2015).

El proceso de construcción de los ítems en los instrumentos de observación comúnmente se realiza a partir de reiteradas observaciones del constructo a medir (Pianta & Hamre, 2009). En esta investigación se implementó un proceso distinto que tuvo resultados positivos. La construcción de las rúbricas se realizó de manera conjunta entre investigador y un experto en la práctica docente, metodología previamente utilizada para mediciones del desempeño docente (Pedroza, Álvarez & Jiménez, 2013). Se considera que una ventaja de esta forma de construcción de las rúbricas es que se realiza mediante un trabajo interdisciplinario en el cual se conjugan experiencias distintas, pero complementarias, para la construcción del instrumento. El investigador tiene el conocimiento de cómo elaborar un ítem con las características técnicas

apropiadas y el experto tiene el conocimiento sobre el contenido de medición y la experiencia sobre la práctica en las aulas. Si bien el tiempo invertido durante la construcción de ítems es extenso, al final el tiempo total para la construcción del instrumento puede resultar menor que el que se invierte construyendo los ítems mediante observaciones de la práctica directa o en video.

El estudio de Generalizabilidad ofrece información especialmente relevante para investigaciones de la medición de la práctica docente. Esta técnica permite valorar de manera simultánea distintas fuentes de error en la medición, por ello resulta útil en el análisis de estudios relacionados con la práctica pedagógica. En esta investigación la incorporación de este análisis fue posible debido a que desde el diseño se contempló su utilización, pues implica la realización de procedimientos específicos para llevarse a cabo. A pesar de las ventajas que ofrece la utilización de este tipo de estudios, en México su uso todavía es incipiente (Pedroza, Vilchis, Álvarez, López, & García, 2013).

Cualidades del instrumento

El instrumento desarrollado en esta investigación tiene un fin eminentemente formativo. Para favorecer a este propósito se buscó que el contenido del instrumento estuviera formulado a manera de ciclo, pues de esta forma permite ofrecer una mejor retroalimentación a las docentes debido a que se pueden identificar los pasos de la práctica docente que podrían cambiarse para mejorar el desempeño. Por una parte, la conceptualización en forma de ciclo es consonante con la forma en que Shulman (2005) organiza el razonamiento y acción pedagógicos. Y por otra parte, se reconoce que las herramientas de evaluación que representan la actividad profesional como un ciclo proporcionan una experiencia de mejor entendimiento de la enseñanza para los evaluados (Smith y Tilema, en Tilema, 2010).

La mayoría de los instrumentos de medición de la práctica docente tienden a incluir algún propósito formativo. De acuerdo con una revisión realizada en los sistemas de evaluación docente de 16 países, todos los instrumentos de observación de la práctica docente incluyeron algún componente formativo, aún aquellos que tienen como función principal realizar una evaluación sumativa (Martínez, Taut & Schaaf, 2016).

Algunos de los protocolos de observación de dichos países, los cuales fueron en un inicio desarrollados para evaluaciones sumativas como el de Danielson (Porter, Youngs, & Odden, 2001), o para fines de investigación como el CLASS (Pianta & Hamre, 2009), ahora tienen un amplio uso para fines formativos. Una razón que podría haber favorecido este cambio es que los instrumentos estandarizados ofrecen un marco simplificado para focalizar la evaluación sobre algunos aspectos, así como un procedimiento regular para realizarlo. Estos elementos permiten que un observador ofrezca una retroalimentación más expedita y bajo términos comunes para el evaluador y el evaluado.

El instrumento diseñado en esta investigación se pensó para ser utilizado por los agentes de la estructura organizativa del sistema educativo mexicano, que tiene entre sus funciones realizar observaciones a los docentes, entre los que se encuentran: directores, asesores técnico pedagógicos y supervisores. En el diseño del instrumento se consideraron las características del contexto, las funciones de los docentes, y las funciones de estos agentes educativos. Por ello se tomó como referente principal el currículo de educación preescolar, así como la planeación didáctica y el expediente de los niños que las educadoras están obligadas a realizar, y las directoras y supervisoras tienen que revisar.

El instrumento diseñado retoma varios tipos de evidencia para evaluar la enseñanza. Martínez, Taut y Schaaf (2016: 27) en su revisión de los sistemas de evaluación docente

mediante la observación, expresan: “todos los sistemas de la muestra reflejan -formal o informalmente- un creciente consenso en la literatura que exige la combinación de varias medidas con el fin de presentar una imagen más completa del desempeño de los maestros”.

Un instrumento como el aquí desarrollado es de utilidad para el sistema educativo y sus agentes, por varias razones: (a) Los principios pedagógicos que evalúa el instrumento son los mismos que las docentes deben implementar en el aula, por lo tanto, los resultados obtenidos son pertinentes para conocer en qué medida los docentes muestran el desempeño esperado; (b) Los criterios de evaluación que utiliza el instrumento están alineados con el currículo y la evaluación del desempeño docente, por esto, podría convertirse en una herramienta útil para apoyar a las educadoras durante su formación en servicio; y (c), El manejo del instrumento es relativamente sencillo, dado que no requiere del conocimiento de aspectos conceptuales adicionales a los que el personal del sistema educativo maneja en el desempeño de sus funciones (sólo se requiere conocer el PEP 2011).

Teoría implícita del instrumento

En el instrumento se retoma la evolución conceptual que ha tenido la investigación de la enseñanza (Coll & Solé, 2001; Moss & Haertel, 2016). Se concibe la enseñanza desde una perspectiva socio-constructivista, esto es, se reconoce que hay procesos intra-psicológicos que alumnos y docentes utilizan por construir sus aprendizajes, los cuales no son siempre observables. Se asume que el proceso de enseñanza no se refiere a la sola manifestación de conductas docentes en el aula, sino que es ante todo un proceso de razonamiento y acción pedagógico (Shulman, 2005; Altet, 2005). Es por ello que el instrumento de evaluación, además de estar enfocado en realizar la observación de la práctica docente, analiza productos de la práctica como la planeación y los portafolios de evaluación de los niños.

La postura socio-constructivista también está manifiesta en el PEP 2011, pues se señala que los procesos mentales son producto del intercambio y relación con otros, y conceptualiza el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los individuos participan activamente en un mundo social en el que se desenvuelven, el cual está lleno de significados definidos por la cultura (SEP, 2011).

Una de las funciones de la evaluación es que oriente hacia la mejora. Sin embargo, no toda evaluación favorece que los procesos educativos mejoren. Esta tiene que tener ciertas características para que cumpla con su cometido. Una de las características más importantes es que aquello que se evalúa sea congruente con los propósitos de aprendizaje y de enseñanza; es decir, que exista un alineamiento entre los estándares y las evaluaciones (Porter, 2002). Los sistemas de evaluación docente que han tenido un efecto positivo en el aprendizaje de los niños, lo han hecho a partir de una estrategia sistémica de evaluación, compuesta por: estándares comunes de evaluación; evaluaciones del desempeño basadas en estos estándares; sistemas locales de evaluación inspirados en los mismos estándares, y estructuras de apoyo para los docentes (Darling-Hammond, 2012).

Recomendaciones y brechas de investigación

En el Estudio 1 se valoró el PPI desde múltiples perspectivas, pues se contrastó su contenido con lo que señala la literatura científica sobre el tema, con los referentes conceptuales del propio sistema, como el currículo, y con la opinión de expertos en educación preescolar. Esto permitió, por una parte, identificar los aspectos que eran relevantes desde la literatura, y por otra, identificar la congruencia y suficiencia del PPI con respecto a los referentes internos del sistema y a la valoración del grupo de expertos. A partir de los resultados se puede establecer que el PPI

posee una base adecuada, sin embargo, también cuenta con una serie de aspectos a mejorar como los siguientes:

1. Incluir un lenguaje y conceptos pedagógicos que reflejen el lenguaje y la cultura del nivel de educación preescolar, esto tiene que ser consistente en todos los parámetros e indicadores.
2. Incluir los principios que orientan la práctica pedagógica, así como los mecanismos que permiten a un docente mejorar su desempeño; ello es fundamental para mejorar la comunicabilidad del documento y que se constituya en un referente que orienta la enseñanza.
3. Reestructurar la dimensión cuatro del perfil, que aborda las responsabilidades legales y éticas de la profesión. Se sugiere reducir el número de indicadores y hacerlos más generales. Algunos parámetros podrían incorporarse a las otras dimensiones, como lo relacionado con el clima de aula y la convivencia.

A partir de la revisión de literatura realizada en el Estudio 1 se propone un conjunto de criterios para valorar el PPI. Los criterios propuestos por el INEE (DOF, 2015) son adecuados pero no son suficientes para valorar un marco para la buena enseñanza. Como se mencionó en el Estudio 1, la mayoría implica una valoración sobre sí mismo, esto da por supuesto que el marco de referencia realizado incluye los aspectos más relevantes y suficientes para evaluar el desempeño docente. La metodología utilizada en esta investigación permitió identificar parámetros e indicadores que no son relevantes y otros que están ausentes en el PPI. Se sugiere que las validaciones al PPI incorporen la noción de alineamiento con el currículo y otros documentos normativos del sistema; que se realicen comparaciones con otros marcos de buena enseñanza; y que sea sometido a la valoración de equipos de expertos académicos y de docentes.

La práctica docente es proceso complejo de investigar y evaluar. Para llegar a tener una medición precisa de este proceso se requiere una gran cantidad de recursos, como: tiempo, dinero y personal entrenado (Martínez, Taut & Schaaf, 2016). El instrumento aquí desarrollado es un paso en la construcción de un instrumento sólido de evaluación de la práctica docente. Futuras investigaciones podrían enfocarse en hacer una revisión de los contenidos de evaluación incluidos, tomando en cuenta los resultados empíricos de esta investigación, así como seguir aportando otros tipos de evidencias de validez. Asimismo, es importante que el contenido del instrumento sea sometido a más procesos de validación por comités de expertos y de docentes, con el fin asegurar que los contenidos representan el trabajo en las aulas y son aceptados por las docentes.

Otra recomendación para futuras investigaciones que busquen mejorar el instrumento aquí desarrollado es realizar descripciones más detalladas de los niveles de desempeño de la práctica docente, lo cual supone incluir rúbricas más descriptivas o mapas de progreso de las habilidades docentes. Estas descripciones detalladas permitirían cumplir de mejor manera con la función formativa del instrumento, pues posibilitan la ubicación del nivel de desempeño en la habilidad dentro de un continuo, de tal forma que la retroalimentación que se realice al docente sea más precisa y le permita visualizar los pasos inmediatos a realizar en su desarrollo profesional.

Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: FCE.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education [AERA-APA-NCME] (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, D. C.: AERA- APA-NCME.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Arter, J. A. (2010). Scoring Rubrics. En Peterson, P.; Baker, E, & McGaw, B., *International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010, Pages 123-139*. EUA: Elsevier.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], (2012). *Australian Professional Standards for Teachers*. Melbourne, Brisbane, Canberra: Autor.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. [Informe McKinsey]. Santiago de Chile: McKinsey & Co, cinde.
- Basto, M., & Pereira, J. M. (2012). An SPSS R-menu for ordinal factor analysis. *Journal of Statistical Software*, 46(4), 1-29.

- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la Mente. Biblioteca para la actualización del maestro*. México: SEP.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Chapter one. Introduction. En Darling-Hammond, L. y J. Bransford., (Eds.), (2005) *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. España: Grao.
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Mexico: SEP
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coll, C & 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 (357-386)*. Madrid: Alianza.
- Collie, R. J., & Zumbo, B. D. (2014). Validity Evidence in the Journal of Educational Psychology: Documenting Current Practice and a Comparison with Earlier Practice. In *Validity and Validation in Social, Behavioral, and Health Sciences* (pp. 113-135). Springer International Publishing.
- Council of Chief State School Officers. (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*. Washington, DC: Author.
http://www.ccsso.org/documents/2013/2013_intasc_learning_progressions_for_teachers.pdf

- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument*. Princeton: The Danielson Group. <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 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. doi:10.7764/PEL.49.2.2012.1
- Darling-Hammond, L. y J. Bransford., (Eds.), (2005) *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Diario Oficial de la Federación [DOF], (2010). Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares. Recuperado de:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF], (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF], (2015). *Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior*. México: DOF

- Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. En Downing S. & Haladyna T. (Eds.), *Handbook of test development*, 3-25.
- Doyle, W. (1986). Paradigms on reserach on teaching. En T. Husen & T. H. Postlewaite (Eds.), *International enciclopedia of education: Research and studies*. Oxford: U.K.:Pergamon.
- Dwyer, C. A., & Stufflebeam, D. (1996).Teacher evaluation. En Berliner D. &Calfel R. (Ed.). *Handbook of educational psychology*, 765-786: New York: Macmillan.
- Educational Testing Service [ETS], (s.f.). *Introducing the Praxis™ Performance Assessments for Teachers from ETS*. Recuperado el 10 de enero de 2014 de <http://www.ets.org/ppa/candidates>
- Ferreiro, Emilia (2010). *Investigación sobre el impacto del Programa de Educación Preescolar en la práctica y en las concepciones de las educadoras en el Campo Formativo Lenguaje y Comunicación*, México, SEP.
- Flotts, M.P. & Abarzua, A., (2011). El modelo de Evaluación y los instrumentos. En Jorge Manzi, Roberto Gonzalez, & YulanSun (Eds.) *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC.
- Frías-Navarro, D., & Pascual Soler, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 47-58.
- Fuenlabrada, I. (2009). *¿Hasta el 100?... ¡No! ¿Y las cuentas?... ¡Tampoco! Entonces... ¿Qué?* [versión electrónica]. México: SEP.

- García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136.
- García, A., Pérez G., Sepúlveda, R., Rodríguez, Y. & Mercado, A., (2015). Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE.
- Good, T. L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. En Sikula J. *Handbook of research on teacher education*, 617-665. New York: McMillan.
- Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R., & Korenman, S. (2015). Identifying High-Quality Preschool Programs: New Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1086-1110.
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., DeCoster, J., Mashburn, A., Jones, S., Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Harms, T., Clifford, R., & Debby C. (1988) *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Vermont: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale, revised edition*. New York: Teachers College Press.

- Herrera, M. O.; Mathiesen, M. E.; Merino, J. M.; Recart, M. I. (2005) Learning contexts for young children in Chile: process quality assessment in preschool centers. *International Journal of Early Years Education* Vol. 13, No. 1, March 2005, pp. 13–27.
- INEE (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica*. México, D. F.: INEE.
- INEE (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/recursos-y-procesos-escolares/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/575-la-educacion-preescolar-en-mexico-condiciones-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje>
- INEE (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en Preescolar*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). *Standards for advanced teaching: A review of national and international developments*. Australia: ACER.
- Isoré, M. (2010) *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Documentos PREAL N° 46.

- Jornet, J. M., González Such, J., & Suárez, J. M. Y Perales, M.J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los Estándares en el dominio de las competencias. *Revista Bordón* 63 (1).
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Luna, E., Elizalde, I., Torquemada, A., Castro, A., & Cisneros-Cohernour, E. (2013). Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional 2002-2012. En Maldonado, A. *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*. México: Anuies.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Martínez, J. F., Borko, H., & Stecher, B. M. (2012). Measuring instructional practice in science using classroom artifacts: Lessons learned from two validation studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 38-67.
- Martinez, J. F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29.
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.

- Martínez Rizo, F. (2013). Evaluación de los docentes, mejora profesional y de la educación. En Varios, *Miradas sobre la educación en Iberoamérica Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado 29 agosto 2014 de: <http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>.
- Millis, B. J. (2006). Peer observations as a catalyst for faculty development. En P. Seldin. *Evaluating Faculty Performance. A practical guide to assessing teaching, research, and service* (pp. 82-95). San Francisco, CA: Anker Publishing Company, Inc.
- Moss, P., & Haertel, E. H. (2016). Engaging methodological pluralism. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching (Fifth edition)*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Myers, R., Martínez J. F. & Linares M.E., (2003). *En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares*. Informe presentado a la Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Investigación Educativa. Hacia una Cultura Democrática, A.C. México, D.F. Documento no publicado.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. A position statement*. Recuperado de <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>.
- National Board for Professional Teaching Standards (2013). *Early Childhood Generalist Standards*. Third Edition. Arlington: NBPTS.
- National Board for Professional Teaching Standards (s.f.) *Mission & History*. Recuperado el 9 de enero de <http://www.nbpts.org/mission-history>

National Research Council [NRC]. (2008). *Assessing Accomplished Teaching: Advanced-Level Certification Programs*. Committee on Evaluation of Teacher Certification by the National Board for Professional Teaching Standards. Milton D. Hakel, Judith Anderson Koenig, and Stuart W. Elliott, editors. Board on Testing and Assessment, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

National Research Council (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Barbara T. Bowman, M. Suzanne Donovan, and M. Susan Burns, editors. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

OCDE. (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Autor.

OCDE (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. OECD Education Working Papers No. 99.

Pedroza, L.H., Álvarez A. C. & Jiménez A. B., (2013). *La implementación del PEP 2004 en las aulas*. En INEE. *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en Preescolar* (pp 15-57). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Pedroza, L.H., Vilchis J.E., Álvarez A. C., López A. Y., & García M. A. (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en Preescolar. Reporte técnico*.

Recuperado de:

http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/D/240/P1D240_13E13.pdf.

- Perrenoud, P., (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Porter, A.C, Youngs, P & Odden, A. (2001). Advances in Teacher Assessment and Their Uses. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* Washington, DC: American Educational Research Association. pp. 259-297.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational researcher*, 31(7), 3-14.
- Raudenbush, S.W. (2008). Advancing educational policy by advancing research on instruction. *The American Educational Research Journal*. Vol. 45, No. 1.
- Reynolds, M. C., & Strom, S. M. (Eds.). (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park CA: Sage
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica en la Educación Preescolar*. México: SEP
- SEP (2009). *Diálogos sobre educación preescolar y primaria: un encuentro de opiniones*. México: SEP.

SEP (2010). *Problemas en la implementación de la Reforma. ¿Qué hacer para superarlos?*
México: SEP.

SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar 2011 Guía para la Educadora*. México: SEP.

SEP (2011b). *Plan de estudios. Educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015). *Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo Escolar 2015-2016. Perfil, parámetros e indicadores para docentes*. Disponible en:
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/

Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects. The High/Scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilant, Michigan, EE. UU.: Highscope Press.

Shavelson, R.J. & Webb, N.M. (1991). *A Primer on Generalizability Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrok M. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Shulman, L (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).

Sireci, S., & Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107.

Stecher, B., Le, V.N., Hamilton, L., Ryan, G., Robyn, A., & Lockwood, J. R. (2006). Using structured classroom vignettes to measure instructional practices in mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 101-130.

Treviño, E; Pedroza, L. H; Pérez, G; Ramírez, P; Ramos, G & Treviño, G, (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. INEE: México.
<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/recursos-y-procesos-escolares/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/576-practic-as-docentes-para-el-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-primaria>

Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México: SEP.

Tietze, W., Barraio, J., Barreiros, T. & Rossbach, H. G. (1998) Assessing quality characteristics of centre-based early childhood environments in Germany and Portugal: a cross-national study, *European Journal of Psychology of Education*, XIII(2), 238–298.

Tillema, H. (2010). Formative assessment in teacher education and teacher professional development. En Baker, E., McGaw, B., & Peterson, P. (2010). *International encyclopedia of education*. Oxford, UK: Elsevier.

Unesco. (2006). *Strong foundations. Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007*. Paris, France: Autor.

Vockley, M. (2009). *Three Approaches to Aligning the National Assessment of Educational Progress with State Assessments, Other Assessments, and Standards*. Council of Chief State School Officers: Washington, DC.

Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. Education Research Monograph No. 6.* Council of Chief State School Officers and National Institute for Science. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414305.pdf>.

Anexo 1.

Tabla 31. Comparativa del PPI y PEP 2011

Parámetros	Indicadores	Correspondencia con PEP 2011		Justificación	Valoración
1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.	1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.	Es imprescindible que el maestro considere las características de los niños del grado que atiende al definir las formas de organización del grupo, al seleccionar lugares para realizar las situaciones de aprendizaje, al precisar la duración, tiempos y complejidad de las mismas. (p. 168) El diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de qué se enseña y cómo se enseña en relación a cómo aprenden los alumnos, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en el que se desenvuelven. (p. 97)	Para llevar a cabo una planificación que atienda a los enfoques expuestos es importante: • Reconocer que los niños poseen conocimientos, ideas y opiniones y continúan aprendiendo a lo largo de su vida. (. 167)		Congruente
	1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.	Cumplir con los principios pedagógicos del presente Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, requiere de los docentes una intervención centrada en: • El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza. (p. 95)			Congruente
	1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para organizar su intervención docente	Aunado a la selección de los aprendizajes que se van favorecer en los alumnos, es conveniente considerar la participación y apoyo que se demandará a las familias para contribuir con los aprendizajes: la forma, tiempos y acciones en que se			Congruente

		espera que participen deberá quedar explicitado con anticipación.(p. 170)			
	1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.	Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de las niñas y los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen el trabajo que la educadora realiza con ellos. (p. 26)			Congruente
1.2 Analiza los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la educación preescolar para su práctica docente.	1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención docente.	Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar. El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (p. 14)	La selección de competencias que incluye el programa se sustenta en la convicción de que las niñas y los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. (p. 14)		Congruente
	1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.	En virtud de que no existen patrones estables o típicos respecto al momento en que las niñas y los niños logran algunas capacidades, los propósitos del programa expresan los logros que se espera tengan	Propósitos de la educación preescolar (Ver p. 17)		Congruente

		los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo. En cada grado, la educadora diseñará actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerar los logros que cada niño y niña ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar. (p.13)			
	1.2.3 Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir del enfoque didáctico de los campos formativos de educación preescolar.	[Aplica para cada campo formativo]			Congruente
1.3 Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente.	1.3.1 Identifica los campos formativos en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la educación preescolar para su práctica docente.	[Aplica para cada campo formativo]			Congruente
	1.3.2 Explica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente para el logro de los propósitos educativos de la educación preescolar.	...el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje. De esta manera,			Congruente

		serán relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos. (p. 12)			
2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	2.1.1 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.	PEP: Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente. (p. 25) El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. (p. 12)	Guía para la educadora: Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo (la planeación).(p. 94)	No es del todo congruente debido a que el PEP y la guía de la educadora no coinciden plenamente. Se maneja que para el diseño de situaciones didácticas se pueden tomar las competencias, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares. Estos últimos son los que no son consistentes.	Parcialmente congruente
	2.1.2 Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.	Para llevar a cabo una planificación que atienda a los enfoques expuestos es importante: • Reconocer que los niños poseen conocimientos, ideas y opiniones y continúan aprendiendo a lo largo de su vida. • Disponer de un tiempo para seleccionar y diseñar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con los aprendizajes esperados. • Considerar evidencias de desempeño de	Organizar el aula adecuadamente contribuye a establecer límites claros a las conductas de los niños: un espacio grande puede “invitar a correr”, habrá entonces que dividir con mamparas u otro tipo de muebles; sin perder de vista que un espacio reducido puede ocasionar tropiezos o algún otro problema. Habrá entonces que planear cómo distribuir el material y mobiliario y organizar las acciones con los alumnos. Un espacio con arreglo,		Congruente

		<p>los niños, que brinden información al docente para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los aprendizajes esperados como referentes para la planificación. • Generar ambientes de aprendizaje que promuevan experiencias significativas. 	<p>orden, limpio y atractivo, ayuda al niño a tranquilizarlo, sentirse a gusto y a utilizarlo adecuadamente. Es necesario reorganizar el espacio de vez en cuando, ajustándolo a las diferencias de los niños: dependiendo del cambio de grado que se atiende y contar con una planificación específica. Contemplar desde la planificación las transiciones entre una actividad y otra, y plantearlo en forma clara a los niños para que ellos continúen de manera independiente, ya sin la ayuda del adulto. “Cuando los maestros planean transiciones suaves entre rutinas, eliminan la necesidad de la disciplina. No se pide a los niños que esperen hasta que la leche se entregue en el salón, que esperen al maestro de música o que esperen en sus asientos hasta que todos estén listos. Más bien, se planean transiciones suaves que ocupan a los niños en alguna actividad” (p. 145)</p>		
2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.	<p>Propiciar respeto, confianza y aceptación para establecer la comunicación. Esto significa que el docente tiene que mostrar disposición a escuchar a los niños: conocer sus opiniones, posturas, propuestas. Es importante enseñarles que las diferentes formas de pensar no se oponen a su derecho a ser expresadas y escuchadas. (p. 154)</p>		El indicador podría especificarse para la educación preescolar.	Congruente

	<p>2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.</p>	<p>La participación de la educadora consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar, mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, su sensibilidad le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos. En estas oportunidades, los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar de forma colaborativa. (p. 21)</p>	<p>2. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. “En la educación preescolar suelen darse formas de intervención que parten de concepciones en que se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que saben y las niñas y los niños que no saben; sin embargo, hoy se reconoce el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales en el aprendizaje. Al respecto se señalan dos nociones: los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura.” (p. 20)</p>	<p>Existen principios generales que son explícitos en el PEP, este es uno de ellos, el otro principio es el de juego.</p>	<p>Congruente</p>
	<p>2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.</p>	<p>Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente. (p. 25)</p>	<p>Independientemente de las formas de organización de trabajo docente seleccionadas el Plan de trabajo deberá incluir el registro de los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados. A partir del diagnóstico inicial del grupo, el docente selecciona los aprendizajes esperados de los campos formativos. Éste será su referente inicial que permite orientar su planificación y su intervención. (p. 174) 	<p>El PEP 2011 es más enfático en utilizar las competencias.</p>	<p>Parcialmente congruente</p>
	<p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar</p>	<p>Centrar el trabajo en el desarrollo de competencias implica que la educadora haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras,</p>	<p>El eje de la clase debe ser una actividad de aprendizaje que represente un desafío intelectual para el alumnado y que genere interés por encontrar al menos una vía de</p>	<p>El contenido es similar, pero más amplio en el PEP</p>	<p>Congruente</p>

	soluciones y expresar ideas propias.	autónomas, creativas y participativas; ello se logra mediante el diseño de situaciones didácticas que les impliquen desafíos: que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera.” (p.14)	solución. Las producciones de los alumnos deben ser analizadas detalladamente por ellos mismos, bajo su orientación, en un ejercicio de auto y coevaluación para que con base en ese análisis se desarrollen ideas claras y se promueva el aprendizaje continuo. Los conocimientos previos de los estudiantes sirven como memoria de la clase para enfrentar nuevos desafíos y seguir aprendiendo, al tiempo que se corresponsabiliza al alumnado en su propio aprendizaje. (p. 96)		
	2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.	Recursos didácticos Es importante que el docente tenga información actualizada acerca de los recursos con los que cuenta en el aula y en el plantel. Contar con recursos sofisticados e innovadores no garantiza el éxito de los aprendizajes si se desconoce su uso y utilidad. Por el contrario, si tiene un manejo de las opciones que ofrecen, se podrá incorporar en más de una ocasión y su empleo será diferente. El recurso de una visita extra escolar ofrece la oportunidad de experiencias nuevas y atractivas, sin embargo, si el docente desconoce las condiciones del lugar, así como los contenidos y actividades que ofrece, posiblemente la experiencia no aportará aprendizajes significativos, e incluso puede ser frustrante. Otro ejemplo se da al no prever anticipadamente recursos y tratar de obtenerlos al momento en que se desarrolla la situación,	El docente debe promover lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Participando en la integración del plan de trabajo de la escuela para el uso regular de las aulas. • Desarrollando y certificando sus competencias digitales en procesos de aprendizaje. • Promoviendo el desarrollo de las habilidades digitales de los alumnos, a través de las estrategias y recursos didácticos utilizados. 	La primera parte del indicador es demasiado general.	Congruente

		provocando desde tiempos muertos, desinterés en los niños, hasta riesgos de seguridad al dejarlos solos en el aula.(p.169)			
	2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales.	La educación procurará atender a las niñas y los niños de manera adecuada y de acuerdo con sus propias condiciones, con equidad social; además, tratándose de menores de edad con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes, propiciará su inclusión en los planteles de Educación Básica regular y brindará orientación a los padres o tutores, así como a las docentes y demás personal de las escuelas que los atienden. Lo anterior implica tener presente que las niñas y los niños que tienen alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz), o aptitud sobresaliente, deben encontrar en la escuela un ambiente que propicie su aprendizaje y participación. (p. 23)		Existe un acuerdo en que se debe trabajar de manera con los niños NEE, pero en el PEP no se especifica cómo.	Congruente
	2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.	Es necesario que las educadoras desarrollen empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de las suyas. A partir de dicha empatía puede incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los alumnos, ya que al hacerlo favorece su inclusión al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. (p. 23)			Congruente

<p>2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.</p>	<p>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas y herramientas de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.</p>	<p>Los procesos o productos de la evaluación evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre la enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad. (p.96)</p>	<p>El seguimiento al aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo mediante la obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo. Éstas le permiten contar con el conocimiento necesario para identificar tanto los logros como los factores que influyen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes, para brindarles retroalimentación y generar oportunidades de aprendizaje acordes con sus niveles de logro. Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como al aprendizaje que se espera. (p. 108)</p>	<p>Tampoco se toma una postura sobre cómo realizar la evaluación. Sólo se menciona que sea formativa. El PEP establece principios que podrían especificar más el tipo de evaluación que pueden realizar los docentes.</p>	<p>Congruente</p>
	<p>2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.</p>	<p>De esta manera, desde el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleven a cabo -al inicio, durante el proceso o al final de éste-, del propósito que tengan -acreditativas o no acreditativas- o de quienes intervengan en ella -docente, alumno o grupo de estudiantes- todas las evaluaciones deben conducir al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y a un mejor desempeño del docente. La evaluación debe servir para obtener información que permita al maestro favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos.(p. 109)</p>			<p>Congruente</p>

<p>2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.</p>	<p>2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, considerando el contexto escolar.</p>		<p>Organizar el aula adecuadamente contribuye a establecer límites claros a las conductas de los niños: un espacio grande puede “invitar a correr”, habrá entonces que dividir con mamparas u otro tipo de muebles; sin perder de vista que un espacio reducido puede ocasionar tropiezos o algún otro problema. Habrá entonces que planear cómo distribuir el material y mobiliario y organizar las acciones con los alumnos. Un espacio con arreglo, orden, limpio y atractivo, ayuda al niño a tranquilizarlo, sentirse a gusto y a utilizarlo adecuadamente. (p. 145)</p>		<p>Congruente</p>
	<p>2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos.</p>	<p>El desarrollo equilibrado de las competencias de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable: en primer lugar, que la educadora sea consistente en su trato con ellos, en las actitudes que adopta en su intervención educativa y en los criterios con que procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos. (p. 25) La educación procurará atender a las niñas y los niños de manera adecuada y de acuerdo con sus propias condiciones, con equidad social; además, tratándose de menores de edad con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes, propiciará su inclusión en los planteles de Educación Básica regular y brindará orientación a los padres o tutores, así como a las docentes y demás personal de las escuelas que los atienden. (p. 23)</p>	<p>En un ambiente que proporcione seguridad y estímulo será más factible que las niñas y los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en las actividades de aprendizaje y formas de participación escolar, ya que cuando son alentadas por la educadora y compartidas por sus alumnos, el grupo se convierte en una comunidad de aprendizaje. (p. 25) Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y se da cuenta de que los logros son producto del trabajo individual y colectivo.</p>		<p>Congruente</p>

	2.4.3 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos.		En un clima propicio es factible brindar oportunidades para motivar al niño a externar sus emociones: qué siente, cómo se siente, por qué, entre otras, mismas que lo apoyan a identificar y comprenderse mejor en el plano afectivo. En la medida en la que logre comprender sus emociones, podrá aprender paulatinamente a regular sus sentimientos, es decir, a desplegarlos eficazmente en situaciones cotidianas.(p. 142)		Congruente
	2.4.4 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.			Es muy general. Está relacionado con uno de los rasgos de la política de la normalidad mínima. "Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje"	Sin contenido
3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.	Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias. (p. 181)	Los niños son una fuente de información pues manifiestan qué han aprendido, qué les cuesta trabajo o no entienden, cómo se sienten en las actividades, qué les gusta o disgusta, qué les es fácil y qué se les dificulta, entre otro tipo de información. Ésta resulta valiosa para que el docente enriquezca el análisis y reflexión sobre la pertinencia de su intervención. (p. 183). Para el registro de esta información, se recomienda que el docente se apoye de instrumentos, como un diario de trabajo, una lista de cotejo,	El PEP/ guía no pide como tal hacer un análisis de las evidencias. Aunque sí pide que se sistematice el registro de la intervención docente y que identifique elementos para reorientar su práctica.	Parcialmente congruente

			<p>el plan de trabajo, o los expedientes personales de los alumnos. Es necesario que al concluir el desarrollo de cada periodo planificado, se reflexione en torno a la aproximación de los alumnos a los aprendizajes esperados, a partir de las manifestaciones que observó en ellos. Esta evaluación permitirá al docente tomar las decisiones pertinentes para orientar la planificación. (p. 184 185)</p>		
3.1.2 Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla.	La finalidad de este apartado [Bases para el trabajo en preescolar] es brindar un referente sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia. También se destacan algunas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y una mejor organización del trabajo en la escuela.(p.19)	Las bases que se proponen son un referente para que cada educadora reflexione acerca de su práctica, y también para la reflexión colectiva del personal docente y directivo sobre el sentido que se da, en los hechos, al conjunto de actividades que se realiza en cada centro de educación preescolar. (19)	Las bases propuestas en el PEP son los referentes teóricos.	Parcialmente congruente	
3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar.	El compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece las condiciones para el intercambio de información y coordinación entre las docentes , además de que fortalece las formas de trabajo concertadas que propicien un verdadero trabajo de gestión escolar. (p.19) El desarrollo de competencias para la vida demanda generar estrategias de intervención docente, de seguimiento y de evaluación de manera integrada y	Es necesario que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado entre los maestros tendientes a enriquecer sus prácticas a través del intercambio entre pares para compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución en atención a las necesidades de los estudiantes; discutir sobre temas que favorezcan el aprendizaje, y la acción que como colectivo requerirá la implementación	El contenido es similar, no se precisa que se tiene que "analizar la práctica"	Congruente	

		compartida al interior de la escuela y con los diferentes niveles de Educación Básica, acerca de la contribución de cada uno de ellos para el logro de las competencias.	de los programas de estudio. ... es necesario generar las condiciones para impulsar un proceso de diálogo y colaboración entre los docentes de estos niveles educativos, a fin de compartir criterios e intercambiar ideas y reflexiones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sobre las formas colectivas de intervención que pueden realizarse para contribuir al logro educativo. (p. 94)		
3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.	Sin contenido			REP
	3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional.	Sin contenido			REP
	3.2.3 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.	Sin contenido			REP
	3.2.4 Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje.	Sin contenido			REP

3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.	Se pide al docente: Participar y promover redes entre maestros a fin de generar un trabajo colaborativo entre pares, así como mostrar interés en intercambiar experiencias, compartir aciertos y definir retos para la formación y actualización profesional. (p. 136)			Congruente
	3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.	Sin contenido			REP
	3.3.3 Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.	... el sistema educativo debe considerar el desarrollo de habilidades digitales, tanto en alumnos como en docentes, que sean susceptibles de adquirirse durante su formación académica. (p. 102)	Como Docente • Participando en la integración del plan de trabajo de la escuela para el uso regular de las aulas. • Desarrollando y certificando sus competencias digitales en procesos de aprendizaje. (p. 114)		
4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	4.1.1 Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México.	Los niños aprenden lo que viven y un ámbito democrático tendrá que proporcionarles, desde el ejemplo de sus maestros, experiencias orientadas a “el respeto al principio de legalidad, de igualdad, de libertad con responsabilidad, de participación, de diálogo y búsqueda de acuerdos; de tolerancia, inclusión y pluralidad; así como de una ética sustentada en los principios del estado laico, como marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional” (p. 152)			Congruente

	<p>4.1.2 Implementa formas de interacción democrática en el aula y en la escuela como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p>	<p>Las competencias docentes que pueden ser pertinentes para la enseñanza: Ambiente democrático:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua 	<p>La democracia se vive para aprenderse, por tanto habrá de brindarse experiencias compartidas y posibilidades de diálogo como sea posible; estableciendo relaciones inclusivas y de equidad con amplia participación de los alumnos, los docentes y las familias.</p> <p>La enseñanza orientada al desarrollo de habilidades de razonamiento es fundamental para ayudar al niño a desarrollar su pensamiento crítico. Se trata de enseñarlos a pensar, “que exploren alternativas a sus puntos de vista, que descubran los propios prejuicios y que encuentren razones para sus creencias”... (p. 160- 163)</p>		<p>Congruente</p>
	<p>4.1.3 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para fortalecer la identidad nacional de sus alumnos como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p>	<p>Sin contenido</p>			<p>REP</p>
	<p>4.1.4 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para promover el carácter laico de la educación como uno de los principios filosóficos de la educación en México.</p>	<p>Los niños aprenden lo que viven y un ámbito democrático tendrá que proporcionarles, desde el ejemplo de sus maestros, experiencias orientadas a “el respeto al principio de legalidad, de igualdad, de libertad con responsabilidad, de participación, de diálogo y búsqueda de acuerdos; de tolerancia, inclusión y pluralidad; así como de una ética sustentada en los principios del estado laico, como marco de la educación</p>			<p>Congruente</p>

		humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional” (p. 152)			
	4.1.5 Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de educación preescolar.	Sin contenido			REP
	4.1.6 Desarrolla actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos y los derechos de niñas y niños en su práctica docente cotidiana.	Incorporar la participación de la comunidad educativa en algunas de las propuestas didácticas, por ejemplo: en el tema de Derechos Humanos no es suficiente que, desde distintos campos, se seleccionen aprendizajes y diseñen actividades que los involucren en su practica y respeto; es necesario que la comunidad incorpore la práctica y el respeto de los Derechos Humanos como principio de su hacer y actuar cotidianos. Establecer en la escuela y el aula relaciones interpersonales que se caractericen por los principios de democracia, tolerancia, respeto, libertad, no discriminación, no violencia, inclusión y derechos humanos, como marco regulatorio de la convivencia. (p. 163)			Congruente
	4.1.7 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.	Sin contenido			REP

	4.1.8 Desarrolla actividades que promuevan el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir oportunamente su educación preescolar.	No puede compararse		El indicador es demasiado general, todas o la mayoría de acciones del docente podrían estar encaminadas a este fin.	Sin contenido
4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.	4.2.1 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar, acordes con la edad y las características de los alumnos.	Entre los elementos a considerar para desarrollar un plan de acción se sugieren: fomentar la cultura de la legalidad: en la escuela se inicia con la resolución de los conflictos, las normas, interacciones que se dan entre la comunidad escolar y el tipo de disciplina que se establece.	Establecer y mantener límites claros para la conducta de los alumnos: de esta forma, enseñarles a trabajar con otros, impedir que se lastimen y lastimen a los demás. La intervención debe mediar en los conflictos abordándolos con la negociación escuchando a las partes implicadas e involucrándolos en alternativas de resolución. Hacer partícipes a los niños de las propias reglas, para que sean razonables y justas y de su comprensión; que se apropien de ellas e incluso, a ciertos niños se les puede otorgar el rol de mediadores.	La estrategia de definir reglas, es demasiado específica. En el PEP se proponen mucha más para lograr el parámetro.	Parcialmente congruente
	4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.	“Se recomienda propiciar una experiencia vivencial en la que el alumnado ponga en práctica su capacidad de analizar y juzgar las normas que se aplican en su entorno; proponga normas justas apegadas a los principios democráticos y a los Derechos Humanos; identifique de manera autocrítica las leyes y los derechos que no respeta; analice las consecuencias de no respetar las normas y denuncie los delitos, las faltas administrativas y las faltas de respeto. (p. 153)		Es aún más específica, considerando lo expuesto en el indicador anterior.	Parcialmente congruente
	4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.	Favorecer ambientes democratizadores, involucrando a las familias. Promover interacciones sustentadas en la confianza, la tolerancia, el respeto, la equidad, el diálogo, la participación, y el esfuerzo por compartir tareas y compromisos en beneficio de la calidad educativa. (p. 136)			Congruente
	4.2.4 Implementa estrategias con la	Cumplir con los principios pedagógicos del presente Plan de Estudios 2011 para la		El indicador señala "estrategias con tla	Parcialmente congruente

	comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas) para la inclusión y equidad educativa.	Educación Básica, requiere de los docentes una intervención centrada en: <ul style="list-style-type: none"> • Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje. (95) 		comunidad". El programa fomenta, diversidad, equidad e inclusión, principalmente con los alumnos. Por ejemplo, no se señala que se realicen este tipo de estrategias con las familia.	
	4.2.5 Establece comunicación con los alumnos acorde al nivel educativo para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.	Promover la resolución no violenta de conflictos. El uso de la palabra debe privilegiarse para exponer puntos de vista, diferencias de opiniones, intereses, posturas, como parte de un diálogo plural bajo un clima de tolerancia y respeto. Un principio básico para prevenir el uso de la violencia es posibilitar la expresión verbal de los conflictos, para manejarlos y resolverlos, antes de que se desencadene la violencia como un recurso para su resolución. (153)			Congruente
	4.2.6 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar sus alumnos con necesidades educativas especiales.	Es necesario que las educadoras identifiquen las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza para combatir y erradicar actitudes de discriminación. (p. 23)			Congruente
4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente.	4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la integridad y sano desarrollo de los alumnos.	Sin contenido			REP

	4.3.2 Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno sufre abuso o maltrato infantil para prevenir daños y perjuicios.	Sin contenido			REP
	4.3.3 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para la atención a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.	Sin contenido			REP
	4.3.4 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.	Sin contenido			REP
	4.3.5 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela, desde su ámbito de competencia.	Sin contenido			REP
	4.3.6 Reconoce procedimientos para atender casos de emergencia, accidentes, lesiones, desastres naturales y violencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos.	Sin contenido			REP

4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.	4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.	Este trabajo implica que como docentes se formulen expectativas sobre lo que se espera de los estudiantes, sus posibles dificultades y estrategias didácticas con base en el conocimiento de cómo aprenden. En el caso de que las expectativas no se cumplan, será necesario volver a revisar la actividad que se planteó y hacerle ajustes para que resulte útil. (p. 96)		El PEP no sugiere que se reconozca la relación entre expectativas y aprendizajes y sus logros educativos.	Parcialmente congruente
	4.4.2 Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades.	Cuando se plantean altas expectativas en relación con lo que son capaces de aprender los niños y las niñas, el docente tiene el deber profesional de sustentarse en el conocimiento de teorías acerca del aprendizaje de los mismos, de las características personales y del contexto socio cultural del que provienen sus alumnos. De lo contrario, puede ser frustrante para el profesor esperar resultados más allá de los alcances de los niños, por sus propias características individuales; y para los niños, al insistir en que manifiesten capacidades resolviendo situaciones, acordes con las ideas preconcebidas por el docente, antes de mirarlos en sus individualidades. (p. 129)	De acuerdo con el conocimiento que se tenga del desarrollo social, motriz, cognitivo y de lenguaje de los niños, contrastado con las características que muestren en estas áreas sus alumnos, el docente tendrá elementos para plantearse altas expectativas de cada uno de ellos y compartirlas en forma clara y sencilla; reforzando su identidad personal y responsabilizándolo a la vez de sus aprendizajes, desde luego con el apoyo de su intervención. (p. 141)	El planteamiento de la Guía y el PPI, no son coincidentes. El PPI sugiere que se postulen altas expectativas. La guía sugiere que se postulen las expectativas de acuerdo a las teorías del aprendizaje, porque esto podría ser frustrante para el profesor y para los niños.	Diferente
	4.4.3 Comunica a las familias de los alumnos las potencialidades y capacidades de los alumnos para generar altas expectativas sobre los aprendizajes de sus hijos.	Sin contenido			Sin contenido

5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.	5.1.1 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar.	Sin contenido			REP
	5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para abatir el rezago educativo y fortalecer el aprendizaje de los alumnos.	Sin contenido			REP
	5.1.3 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para favorecer la sana convivencia en la escuela.	Sin contenido			REP
	5.1.4 Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre los aprendizajes de los alumnos para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.	Sin contenido			REP
	5.1.5 Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre la organización y funcionamiento de la escuela para fortalecer el	Sin contenido			REP

	aprendizaje de los alumnos.				
	5.1.6 Realiza acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela con el fin de alcanzar sus metas en el marco de la autonomía de gestión.	Sin contenido			REP
	5.1.7 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.	Sin contenido			REP
5.2. Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.	5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela	Para fortalecer la participación de los padres, el personal directivo y docente de preescolar debe tomar la iniciativa a partir de organizar una actividad sistemática de información y acuerdo dirigido no sólo a las madres y los padres sino también a los demás miembros de la familia que puedan participar en una labor de apoyo educativo. Es necesario que las familias conozcan la relevancia de la educación preescolar en el marco de la Educación Básica y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los alumnos; comprender esto es la base de la colaboración familiar. (p. 26)	Para evaluar el aprendizaje de los alumnos es importante considerar las opiniones y aportaciones de los actores involucrados en el proceso: los niños, el docente, el colegiado de docentes (incluidos educación física, música, inglés, educación especial, entre otros) y las familias.(182) Las familias también son una fuente de información valiosa sobre cómo perciben los cambios en sus hijos a partir de su permanencia en la escuela; qué aprendizajes identifican en ellos, qué información les reportan sobre lo que hacen en el aula y cómo se sienten tratados. (p. 183)	El PEP propone que la educadora informe de forma sistemática a la familia, sobre las actividades educativas y el sentido de las mismas. El PPI refirere a que la educadora establezca acuerdo y compromisos con las familias.	Parcialmente congruente
	5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen	Sin contenido			REP

	la tarea educativa de la escuela.				
5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.	5.3.1 Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos.	Sin contenido			REP
	5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.	El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y, en especial, los de las niñas y los niños. Es necesario que las educadoras desarrollen empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de las suyas. A partir de dicha empatía puede incorporar a las actividades de aprendizaje elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los alumnos, ya que al hacerlo favorece su inclusión al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. (p. 23)		En ambos documentos se propone que se reconozca la diversidad cultural y que esta se incorpore a las actividades de aprendizaje. Sin embargo, en el PEP además se pide que se desarrolle una empatía hacia esta.	Congruente

Anexo 2. Marco de referencia para el instrumento.

En este apartado se presentan el marco de referencias del instrumento. Se toma como base para el mismo, las orientaciones pedagógicas que señala PEP 2011 así como el PPI. La Figura 10 se muestra cómo está organizado el constructo de enseñanza, se divide en cuatro fases que tienen relación con el proceso de razonamiento y acción pedagógicos propuesto por Shulman (2005). En él se incluye la planeación, intervención educativa, evaluación y reflexión sobre la práctica. Como presenta en la figura se trata de un proceso cíclico, este vuelve a iniciar al momento de la siguiente planificación.

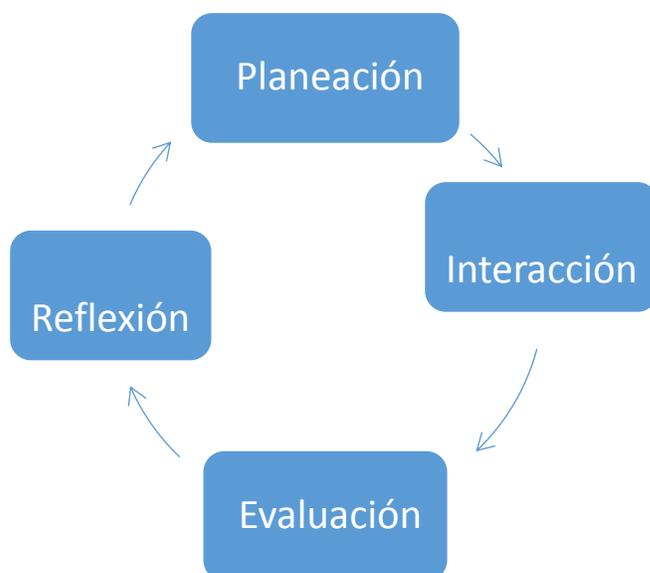


Figura 10. Modelo del proceso de razonamiento y acción pedagógicos propuesto por Shulman
La

Tabla 21 presenta las dimensiones y sub-dimensiones de la operacionalización elaborada para el instrumento. En total se tiene tres procesos generales, que a su vez se dividen en nueve dimensiones y 30 subdimensiones. A continuación se describe cada uno de los elementos incluidos en la tabla. Los indicadores para cada dimensión son incluidos en las matrices de valoración del instrumento (anexo 3)

1. Planeación

La planificación didáctica es una instancia fundamental en la práctica del docente, una herramienta eficaz que da cuenta de su intencionalidad pedagógica, en oposición a la improvisación y lo espontáneo. Aunque se requiere que sea lo suficientemente flexible como para ir adecuándose en retroalimentación con la práctica, ampliándose a partir de ella, en tanto es una hipótesis de trabajo y no una receta rígida y estereotipada.

Algunos aspectos que están presentes en la planificación de la acción pedagógica son: para qué: objetivos; con quién: actores involucrados en el proceso; qué: contenidos; cómo: actividades o metodología; cuándo: distribución del tiempo; con qué: recursos.

La planificación incluye dos procesos como los señala Shulman (2005), el de comprensión y el de transformación. La *comprensión* es donde el docente conoce y comprende críticamente un conjunto de ideas que van a enseñarse. Además de la comprensión del contenido a enseñar, es fundamental que el docente comprenda los objetivos educativos, que si bien pueden partir de un texto o currículo, estos tiene que adaptarse o modificarse en función del grupo de educandos.

El segundo proceso es la *transformación*, aquí las ideas comprendidas deben ser modificadas para poder enseñarlas. En general implican varios pasos: preparación (materiales, textos, etc.); representación de las ideas a nuevas formas como analogías o metáforas; selección de un método didáctico; y adecuación de estas adaptaciones a las características generales del grupo y a características específicas de cada niño de la clase.

La planeación es parte fundamental del proceso de enseñanza, pues esta etapa permite a los docentes estructurar la enseñanza y la evaluación, así como anticipar problemas que puedan surgir para la comprensión de los contenidos que deben aprender los alumnos. La etapa de planeación representa también una oportunidad incorporar las reflexiones sobre la práctica, referente a lo que le ha funcionado o no en otras ocasiones.

Para el PEP 2011, la planificación es entendida como:

Un *conjunto de supuestos* fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje; debe considerar que el trabajo con ellos es un proceso vivo, de ahí que sea necesaria la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma. (SEP, 2011: 25).

Asimismo, el PEP 2011 señala que “la planificación de la intervención educativa es indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el

proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar. Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente (SEP, 2011: 25).

Es claro que el programa visualiza a este proceso, al igual como lo señala la literatura, como una tarea reflexiva que implica distintos elementos a considerar para poder realizarse adecuadamente. Enseguida se proponen algunos criterios de calidad para evaluar el proceso de planificación.

1.1. Intención educativa

La SEP (2011: 25) señala que el propósito de la intervención pedagógica de las educadoras son las competencias y los aprendizajes esperados del programa: “Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente”. Además se señala que los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar. “El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y las utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (SEP, 2011: 14).

Asimismo, señala que se debe tomar en cuenta las características de desarrollo de los niños, así como el contexto en el que se desenvuelven y sus aprendizajes. El programa (SEP, 2011) señala que al ingreso a la escuela los niños llegan con muchos conocimientos, capacidades y experiencias, que han aprendido en los ambientes donde se desenvuelven. Es menester de la educadora potencializar estos aprendizajes.

Una de las características más importantes del programar es que tiene un carácter abierto, “lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje. De esta manera, serán relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos” (SEP, 2011: 12).

La escuela debería promover aprendizajes valiosos para los niños y niñas, como el uso y el enriquecimiento del lenguaje oral, el fomento del gusto e interés por la lectura, la iniciación en el aprendizaje de la escritura, la creatividad como habilidad para resolver problemas, aprovechar los errores típicos de los niños y el uso de estrategias para resolverlos (Tonucci, 2002).

1.2. Conocimiento de los niños

Los avances de las investigaciones sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en identificar un gran número de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad y del mismo modo se confirma su gran potencialidad de aprendizaje (SEP, 2004).

Para llevar a cabo una planificación que atienda al enfoque del programa, el PEP (2001) señala que se deberá reconocer que los niños poseen conocimientos, ideas y opiniones y continúan aprendiendo a lo largo de su vida y que es útil considerar las evidencias de aprendizaje de los niños, de tal forma que informen al docente para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de sus alumnos.

Por su parte el PPI, pide que el docente conozca las características de los niños, como lo establece en su indicador “1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente”.

1.3. Diseño de la situación didáctica.

Es necesario que las educadoras reflexionen sobre las competencias que busca desarrollar el Programa en los niños, y busquen las estrategias más adecuadas para lograr los aprendizajes.

La situación didáctica debe ser congruente con la intención educativa de la docente. Es decir que las actividades, tareas, materiales, tiempos y demás elementos, lleven a la consecución de las metas de aprendizaje que se fijó la docente. De igual manera, la actividad que proponga la educadora, debe ser congruente con las necesidades de aprendizaje de los niños, con su nivel de desarrollo y aprendizajes previos.

Desde el PEP 2011, una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. “Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas” (SEP 2011, p. 14.).

Las capacidades no son objetos que se puedan ver o tocar, se refieren a algo que deducimos que se halla presente en alguien. Al trabajar una situación didáctica la educadora debería diseñar actividades que impliquen poner en juego distintos tipos de capacidades en los niños, por ejemplo: observación, proponer ideas y escuchar las de otros, contraste y verificación de ideas, resolución de problemas, elaboración de inferencias, elaboración de explicaciones, establecimiento de relaciones entre objetos o situaciones, representación de ideas por distintos medios, tomar iniciativas, decidir, argumentar y expresar las razones, reconocimiento de las capacidades propias (SEP, 2004).

“El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los pequeños ampliar su información específica (su conocimiento concreto acerca del mundo que les

rodea) y también, simultáneamente, desarrollar sus capacidades cognitivas: las capacidades de observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones –o conclusiones– a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis previas; en suma, aprender, construir sus propios conocimientos” (SEP, 2004: 11).

Según Tonucci (2002) en los jardines de niños se siguen realizando un tipo de actividades que no favorecen los aprendizajes esperados, él las denomina actividades banales y humillantes, entre ellas están las siguientes:

Actividades estúpidas y repetitivas. Estas actividades se desarrollan siempre sobre diseños ya preparados, se pide al niño las repeticiones obsesivas de las mismas acciones, totalmente insignificantes. Ejemplos de ellas son el coloreado, los mosaicos de arroz o de pasta coloreada o en el punteado de contornos en el punzón

Manualidades: Son trabajos estereotipados, iguales y requieren gran ayuda por parte del adulto. Por ejemplo, portarretratos, los ceniceros de materiales plásticos, alhajeros, servilleteros, etcétera. Nos dice Tonucci (2002: 22) “se hace, por lo general, para las grandes ocasiones: la Navidad, la Semana Santa, la fiesta del padre, la fiesta de la madre..., y constituye los regalitos de los niños, que a menudo provocan el incomodidad en las familias, que se debaten entre valorarlos y la tentación de tirarlos por su banalidad (¡Piénsese en cuatro o cinco regalos al año para quien tiene dos o tres hijos!)”

Modelos. A diferencia de lo que los niños realmente representan, las docentes les solicitan modelos de fácil realización, estereotipados y pobres: la mariposa con dos triángulos, la casa rectangular con el techo triangular, el hombrecillo esquemático; o se solicita colores específicos en los dibujos, por ejemplo: el sol amarillo o el mar azul. La práctica de la docente provoca que los dibujos de los niños sean abandonados, para imitar el fácil y seguro modelo del adulto. Con ello el niño pierde también la autoconfianza en su capacidad de dibujar y “madura progresivamente una convicción muy grave: No sé dibujar.

Los extraños intereses de los niños. Esta escuela, que piensa que los niños no saben, les atribuye extraños intereses que legitiman sus propuestas pero que difícilmente se corresponden con la realidad. Piensa que los niños están interesados por el transcurso de las estaciones del año; a la llegada de la primavera. Los niños empiezan conscientemente a darse cuenta que hay aprendizajes que sólo sirven dentro de la escuela y no tiene ninguna utilidad para la vida.

La exposición. Esta actividad, lejos de la vida y de los intereses de los niños, refleja el típico instrumento de la escuela transmisiva, la lección.

Preparación para la escuela primaria. Otro aspecto negativo del nivel preescolar es que muchas veces se hacen actividades en función de la escuela primaria. Es por ello que se les pide actividades para que mejoren el trazo, que aprendan las vocales, sílabas, los números y hasta sumas.

Todas estas actividades claramente no están relacionadas con los intereses de los niños ni con el enfoque de desarrollo de competencias.

2. Intervención educativa

El presente apartado se organiza la intervención educativa en tres grandes aspectos: a) principios pedagógicos del programa, b) ambiente de aprendizaje y c) campos formativos.

a) Principios pedagógicos

2.1. Conocimientos previos

Basado en la experiencia y la investigación, Tonucci (2002) sugiere que la experiencia escolar deberá empezar con un momento de acogida y de escucha. Que la educadora haga que todos los alumnos puedan expresar sus propios conocimientos acerca de la temática de trabajo. Docentes y alumnos se benefician de este proceso:

- Para el niño que habla. Posibilita que vaya tomando conciencia de sus propios conocimientos, para que a partir de ellos se pueda construir. Para hacer evidentes los cambios en los aprendizajes y desarrollos posteriores.
- Para los otros niños que escuchan. Pueden conocer las opiniones de los compañeros y reconocer que se pueden tener conocimientos y opiniones diferentes y en ocasiones opuestas.
- Para la educadora. Posibilita que se tenga una herramienta para conocer a los niños a la vez que establece un punto de partida para el trabajo que se desarrollará con los niños.

Hacer hablar al niño significa educarle en la escucha, estar interesado por lo que dice, a tenerlo en cuenta y a aceptar que estos conocimientos constituyan el punto de partida de la práctica docente. Para ello, es importante que la docente tome nota de los conocimientos de los niños, que los utilice para planificar sus clases, los tome en cuenta identificar el desarrollo del niño y promover que tome conciencia de sus cambios (Tonucci, 2002).

2.2. Promueve la interacción entre niños.

El segundo de los principios pedagógicos del PEP 2011 señala la importancia de la interacción entre niños para potenciar su aprendizaje y desarrollo. Menciona que los procesos mentales son un producto del intercambio y de la relación con otros, y “el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura” (SEP 2011: 20).

El programa señala que la participación de la educadora consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas formas de interacción entre los niños. Las dinámicas pueden ser en parejas, pequeños grupos, el grupo en su conjunto, entre otras formas. Cuando los niños trabajan en equipo, se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y

del lenguaje. En un ambiente con estas características el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y reconoce que los logros son producto del trabajo individual y colectivo (SEP 2011: 21).

2.3. Fomenta el deseo por aprender

Los niños, especialmente los menores de cinco años, tienen de forma natural una predisposición y deseo por aprender. Los adultos deberían estar atentos a no inhibir esta actitud y aprovecharla para aprender cosas nuevas, así como favorecer para que los niños sigan desarrollando esta habilidad. El programa en su versión anterior señalaba que el interés de los niños se muestra en “estados psicológicos particulares, caracterizados por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de placer y concentración” (SEP, 2004).

2.4. Hace el contenido interesante

Los niños tienen de forma natural un deseo por aprender, este interés nos dice el PEP (2011), es comúnmente dependiente de la situación, puede detonarse a partir de situaciones nuevas, que sorprenden, complejas o lo inciertas. La educadora tendría que incorporar estos intereses para promover las competencias. Aunque en este proceso se pueden tener algunas dificultades debido a que los niños no siempre pueden identificar o expresar sus intereses de forma adecuada, otras veces responde a cuestiones de moda o pasajeras, además que puede ser difícil conciliar los distintos intereses del grupo.

Tomar en cuenta los intereses de los niños no significa que la actividad docente se debe guiar enteramente por estos. Sino que ante esta característica de la forma de aprender del niño, es deseable que la educadora la aproveche para fomentar el aprendizaje. “Para atender estos desafíos, la educadora debe orientar, precisar, canalizar y negociar esos intereses hacia lo que formativamente es importante, así como procurar que al introducir una actividad, ésta sea relevante y despierte el interés, encauce su curiosidad y propicie su disposición por aprender” (SEP, 2011: 24).

El programa propone varias estrategias de intervención didáctica que pueden favorecer que los contenidos despierten el interés de los niños. Las estrategias son una herramienta que permite el acercamiento de los alumnos a los contenidos, representan el cómo se va a llegar a los aprendizajes esperados. La diversidad de estrategias puede ser muy amplia, entre las que se identifican con mayor claridad y que corresponden tanto al enfoque por competencias del Programa y como a los enfoques de los campos formativos, están las siguientes:

El juego: Se considera una de las estrategias básicas por ser una actividad natural en los niños, a través del juego es posible propiciar que los niños aprendan, pongan a prueba sus conocimientos y desarrollen sus habilidades intelectuales como la memoria, la atención, el lenguaje y sus capacidades de relación social y afectiva. Existen diferentes tipos de juegos: *de mesa, tradicionales, simbólicos, con objetos, al aire libre*, entre otros.

La observación: Propicia el desarrollo de una serie de capacidades de tipo sensorial: *táctiles, olfativas, gustativas, sonoras, visuales, cinestésicas*. Se pueden observar seres, acontecimientos, realidades, hechos, imágenes, y percepciones como: recuerdos, emociones y sentimientos. Hay

diferentes tipos de observación, entre ellas: espontánea y sistemática dentro de ésta última directa o indirecta.

La experimentación: Es el proceso a través del cual, intentamos dar respuesta a las cuestiones que se nos plantean adentrándonos en un proceso que va más allá de la observación, el cual nos lleva a un análisis más profundo. Esta estrategia permite que los niños planteen sus hipótesis y posteriormente compruebe si lo que él pensaba era así o no. Al utilizar esta estrategia es importante registrar las hipótesis para compararlas con los resultados obtenidos.

El ejercicio de la expresión oral. La capacidad de expresarse oralmente implica el poder exponer con claridad y precisión, así como la capacidad de escuchar a otros y retener la esencia de lo que están diciendo; esta es una habilidad que se adquiere ejercitándola.

El trabajo con textos: El trabajo con distintos tipos de textos permite familiarizar al niño con diferentes fuentes de información con la lectura y la escritura, propiciando el uso de las capacidades cognitivas. Ello no significa enseñar al niño a trazar y descifrar letras y palabras. Se trata de poner al alcance de los niños materiales escritos con distintas intenciones.

La resolución de problemas. La resolución de problemas favorece el desarrollo de la capacidad de razonamiento cuando se tiene la oportunidad de movilizar los recursos propios en la búsqueda de alternativas de solución.

2.5. Promueve la participación y responsabilidad en el aprendizaje

Un ambiente estimulante es aquel donde al niño se le permite asumir roles, tareas e iniciativas, donde se le proponen retos intelectuales para resolver. En un ambiente de este tipo, él adquiere confianza en su capacidad para aprender a partir de asumir sus logros y responsabilidades sobre lo que tiene que hacer.

2.6. Reglas

En un ambiente que proporcione seguridad y estímulo será más factible que las niñas y los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en las actividades de aprendizaje y formas de participación escolar, ya que cuando son alentadas por la educadora y compartidas por sus alumnos, el grupo se convierte en una comunidad de aprendizaje (SEP 2011, 25). El establecimiento de normas, reglas y límites para la interacción social entre los niños y de los niños con la educadora son fundamentales para lograr un ambiente propicio para el aprendizaje.

El trabajo con la formación de normas, reglas y valores forman parte de las tareas educativas relacionadas con el nivel preescolar. El respeto, el cuidado del material, las reglas que regulan al grupo, el asumir responsabilidades, son tareas que tiene la docente para establecer un clima de trabajo propicio para el aprendizaje.

El docente ha de trabajar reflexivamente con el grupo, según los niveles de conceptualización de los niños, en la toma de conciencia de la necesidad de pautas y normas que favorezcan al bien común. Esta situación facilita el progresivo pasaje de la norma derivada desde el docente, con los más pequeños, al inicio de la autorregulación y autogestión por parte del grupo (Tonucci, 2002).

2.7. Demanda cognitiva

Los descubrimientos sobre cómo razona el ser humano han encontrado que el aprendizaje puede implicar distintos niveles de complejidad cognitiva. Anderson y Krathwohl en 2001 publicaron la taxonomía revisada de Bloom, los principales cambios respecto a la anterior taxonomía es que reorganiza los niveles del proceso cognitivo de acuerdo a los avances recientes de la psicología cognitiva y especifican que cada uno es superior al anterior pero no necesariamente lo contiene.

Las taxonomías pueden ser de utilidad para identificar las metas de aprendizaje sobre lo que se quiere aprender, enseñar o evaluar. A continuación se presenta una descripción resumida de la Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001).

1. **Recordar.** Apela al recuerdo o al reconocimiento de datos específicos, principios, generalizaciones, métodos, procesos, convenciones, clasificaciones y criterios relativos a una disciplina. El alumno debe mostrar capacidad para:
 - Recuperar conocimiento relevante sobre un tema.
 - Recordar elementos o fragmentos de objetos, eventos, o hechos.
 - Repetir conceptos, hechos, procedimientos o movimientos.
 - Asociar información nueva con el material anterior.
 - Identificar las características de un objeto.
2. **Comprender.** debe captarse el sentido directo de una comunicación verbal y no sus implicaciones. El alumno debe mostrar capacidad para:
 - Construir el significado de mensajes de instrucción orales escritos o gráficos.
 - Cambiar de una forma de representación a otra.
 - Encontrar o dar ejemplos sobre algo.
 - Clasificar algo en una categoría.
 - Encontrar los puntos principales de un tema.
 - Elaborar conclusiones sobre la información presentada.
 - Descubrir diferencias y similitudes entre dos o más ideas, objetos, eventos, problemas, etc.
 - Construir o usar un modelo mental de causa-efecto.
3. **Aplicar.** Supone la habilidad para abstraer información y decidir su uso en un contexto diferente en el cual fue aprendido; es decir, para captar un problema y seleccionar el medio más eficaz para resolverlo. El alumno debe mostrar capacidad para:
 - Usar un procedimiento para resolver un problema.
 - Aplicar un procedimiento a una tarea familiar.

- Aplicar uno o más procedimientos a una tarea desconocida.
- 4. Analizar.** Supone la habilidad para dividir un todo en sus partes, siendo consciente de sus relaciones y de su composición estructural u organización. El alumno debe mostrar capacidad para:
- Distinguir las partes relevantes e irrelevantes de un material presentado.
 - Determinar los componentes de una idea, objeto, hecho y la forma en que se
 - Separar el material en las partes que lo constituyen y determinar cómo éstas se relacionan entre sí.
 - Elaborar conclusiones con el apoyo de declaraciones.
 - Determinar el punto de vista de un mensaje o de un autor.
- 5. Evaluar.** Implica la capacidad para juzgar o emitir juicios fundamentados sobre un objeto, una idea, un punto de vista, un método o una conducta; con base en un criterio definido. El alumno debe ser capaz de:
- Hacer juicios basados en criterios y normas de calidad, efectividad, eficiencia o consistencia.
 - Descubrir inconsistencias o errores dentro de un proceso o producto.
 - Determinar si un proceso o producto tienen consistencia interna.
 - Descubrir la eficacia de un procedimiento como está siendo puesto en práctica para un problema dado.
- 6. Crear.** Se refiere al proceso de reunir diversos elementos para constituir un todo. Realizar un proceso creativo para resolver un problema, inventar un producto, o idear un procedimiento, el cual puede dividirse en tres fases:
- Representar un problema (entender la tarea y generar soluciones posibles)
 - Planificar de solución (examinar las posibilidades e inventar un plan realizable)
 - Ejecutar la solución (llevar a efecto el plan)
 - Se evidencia en la producción de una comunicación (un reporte, un discurso, etcétera), de un plan o serie de operaciones (experimentos, planos, maquetas), o en la derivación de relaciones abstractas (inferencias, hipótesis).

2.8. Dominio del contenido

Una de las competencias esenciales del docente es el conocimiento del contenido de lo que tiene que enseñar, nadie puede enseñar algo que no sabe. En educación preescolar, algunos contenidos

de aprendizaje son muy básicos. Por ejemplo, las operaciones aritméticas en pensamiento matemático implican en sus aspectos más elevados las adiciones o restas. No obstante, en otros campos formativos, dependiendo de lo que la educadora trabaje puede implicar conocimientos científicos diversos. Es importante que la información al que estén expuestos los niños sea verídica y precisa. Así como las nociones que subyacen al contenido.

2.9. Congruencia con lo planeado

Las actividades que realice la educadora deben guardar completa relación con lo que se ha planeado previamente, con los aprendizajes esperados que se intenta desarrollar, la estrategia educativa planteada así como las acciones de evaluación de la actividad.

Para el programa, la planificación es entendida como un *conjunto de supuestos* fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje; debe considerar que el trabajo con ellos es un proceso vivo, de ahí que sea necesaria la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma. (SEP, 2011: 25).

b. Ambiente del aula para aprendizaje

2.10. Comunicación cálida y respetuosa

El desarrollo equilibrado de las competencias de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable: en primer lugar, que la educadora sea consistente en su trato con ellos, en las actitudes que adopta en su intervención educativa y en los criterios con que procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.” (SEP, 2011: 25).

Otros autores apelan a tener un tacto pedagógico, el cual implica una comunicación cálida, cercana a las necesidades del niño la cual proporciona un clima favorable para que el alumno pueda desarrollar sus actividades, expresar sus dudas y desacuerdos así como tener una apertura a la evaluación y las correcciones requeridas.

2.11. Consigna clara

Un elemento muy importante de la comunicación es que las instrucciones o consignas a los niños sean claras. Ya sea que los niños trabajen de manera individual o en equipos, la información que reciben debe ser clara para ellos. De otra manera se perderá tiempo valioso, en una actividad que no es la que el docente quiere trabajar o en confusiones entre los alumnos sobre lo que se tiene que hacer. La educadora debe cerciorarse de que todos los niños entendieron la instrucción, el monitoreo de la consigna es una estrategia útil para confirmar la comprensión de la misma, expresar la consigna de varias formas para que los niños puedan comprenderla adecuadamente y tener una completa atención de su parte.

2.12. Manejo de los errores

La práctica de la educadora debe permitir a los niños a pedir orientación y ayuda, así como ofrecerla. La educadora permite al niño fallar o equivocarse, sin que exista una afectación en la confianza del niño. Los errores se ven como parte del proceso de aprendizaje, como una posibilidad al momento de intentar cosas nuevas o de tomar decisiones.

Tonucci (2002) señala que el error es una expresión de lo que el niño tiene dentro, de lo que ha comprendido y de lo que no ha comprendido; es una manifestación de su modo de pensar y de resolver los problemas. Los docentes deberían utilizar y estudiar los errores de los niños en vez de tenerles miedo, evitarlos o tratarlos con intervenciones correctoras.

2.13. Orden del grupo

El orden del grupo depende más del tipo de estrategias y actividades que se solicite a los alumnos, que de las medidas correctivas que se implementen para controlar el comportamiento. Si las actividades son retadoras, desafiantes e interesantes, muy probablemente los niños estarán interesados y concentrados en la actividad.

Una práctica común en los jardines de niños mexicanos es el uso de cantos y rimas para mantener el orden en los salones de clase. Si el docente solamente utiliza esta estrategia para que los niños se calmen o se ordenen, esta situación resulta crítica. Porque su utilización es una imposición disfrazada, algo parecido a un rito mecánico o un condicionamiento de la conducta. El docente utiliza estímulos que condicionan la expresión automática de las respuestas de los niños, sin dar lugar a la comprensión y a la reflexión sobre la necesidad individual y social de estas mismas conductas.

La educadora puede hacer uso de este recurso "tranquilizador", pero como un medio para atraer la atención del grupo, para dar alguna instrucción o para disponerlos a la escucha. En estos casos la educadora no hace un uso frecuente de esta estrategia.

2.14. Uso del tiempo

El tiempo es uno de los recursos más importantes que tiene que gestionar la educadora. Es importante que los niños estén involucrados la mayor parte del tiempo en actividades que favorezcan su desarrollo y aprendizaje. Evitar por ejemplo, que los niños estén sin hacer nada o con actividades de "relleno", así como tiempos muertos que propician el aburrimiento de los niños o que se pierda el orden del grupo.

Para aprovechar adecuadamente todo el tiempo de la jornada escolar es necesario eliminar las llamadas "actividades rutinarias" estas actividades se realizan por todo el grupo, a petición de la educadora, de la misma manera y su ejecución suele ser a la misma hora todos los días; generalmente están orientadas a la formación de hábitos de orden, higiene y cortesía. Tonucci, (2002), menciona que estas se han llevado a cabo desde la creación de la educación preescolar cuando la función de este nivel educativo era sólo la de brindar cuidados similares a los maternos en el hogar y la enseñanza estaba basada en la repetición de acciones descontextualizadas (Pedroza, Álvarez, Jiménez, 2013).

2.15. Atención a la diversidad

El enfoque actual de atención a la diversidad implica tres elementos: el reconocimiento de la diversidad, social, lingüística, cultural, etc.; la valoración de esta diversidad como parte de un enriquecimiento cultural; y utilizar la diversidad en los procesos de aprendizaje.

La educación preescolar, al igual que los otros niveles educativos, reconoce la diversidad que existe en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011: 22).

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (SEP, 2011: 35).

c. Enfoques pedagógicos de los campos formativos

2.16. Lenguaje y comunicación

En la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura es posible encontrar enfoques centrados principalmente en la enseñanza. Su característica consiste en la presentación de los elementos por pasos ordenados jerárquicamente, se deben realizar en ese orden y no en otro y al mismo tiempo para todos los alumnos. De esta concepción se derivan los diversos métodos que se conocen.

Otros enfoques de enseñanza se han centrado en el sujeto que aprende: el niño. Desde este punto de vista el niño es el elemento central; se le concibe como un sujeto activo, inteligente y capaz de reconstruir los conocimientos que el programa, el maestro y la sociedad le plantean en la escuela.

Desde el PEP 2011, la propuesta para el trabajo del Campo de Lenguaje y Comunicación se inscribe dentro de esta última concepción. Con este enfoque se pretende que los niños, desde el inicio de su aprendizaje, reconozcan la lengua como el medio fundamental de comunicación. La expresión oral, la escritura y la lectura se plantean en los distintos usos sociales, con el fin de que los alumnos conozcan sus funciones y se sirvan de ellas, de ahí la necesidad de desarrollar una serie de actividades útiles para descubrir su uso práctico dentro y fuera de la escuela.

¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender?

- Es DIFÍCIL cuando: Es artificial, es fragmentado, es insípido y aburrido, es irrelevante, atañe a otro, está fuera de contexto, carece de valor social, carece de propósito definido, es impuesto por otro.

- Es FÁCIL cuando: Es real y natural, es total, es sensato, es interesante e importante, atañe al que aprende, es parte de un suceso real, tiene utilidad social, tiene un fin para el aprendiz, el aprendiz elige usarlo, el aprendiz tiene el poder de usarlo.

Aunque en el programa anterior ya se hacía énfasis en los propósitos comunicativos, en el PEP 2011 se considera un conjunto mayor de elementos determinados por las prácticas sociales de la lengua.

Hablar, escuchar, leer y escribir son actividades cotidianas. En todas las culturas, la lengua oral está presente y es parte fundamental de la vida social desde el momento de nacer.

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número de interlocutores. Por ello la escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación. Por estas razones, el uso del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar.

La lectura y la escritura son parte de una gran cantidad de actividades cotidianas: leemos para entretenernos, para saber más sobre lo que nos interesa, para organizar nuestras actividades, para recordar, etc. Lo hacemos a través de un conjunto de tipos de texto, por medio de ellos se satisfacen una diversidad de necesidades sociales y personales.

Las prácticas sociales alrededor de la lengua en las que nos involucramos están determinadas por:

- Propósitos comunicativos: los intereses, necesidades y compromisos individuales y colectivos.
- Contexto social de comunicación: lugar, el tiempo y las circunstancias en las que se da un evento comunicativo.
- El o los destinatarios: escribimos y hablamos de manera diferente para ajustarnos a los intereses y expectativas de las personas que nos escuchan o leerán lo que escribimos.
- El tipo de texto: ajustamos el formato, el lenguaje, la organización, el grado de formalidad y otros elementos, según el texto que producimos.

A continuación se presenta la identificación de las características del enfoque pedagógico del lenguaje y comunicación (Pedroza, Álvarez, Jiménez, 2013).

Tabla 32.

Rasgos del enfoque pedagógico de campo formativo de lenguaje y comunicación

Rasgos	Acciones de los niños
Lenguaje oral	
Promoción del lenguaje oral como actividad comunicativa.	A. Conversan entre sí. B. Explican sus ideas al equipo o al grupo. C. Escuchan a quien está hablando (en el equipo o grupo). D. Hacen preguntas sobre lo que escuchan. E. Usa diferentes textos orales (chistes, trabalenguas, adivinanzas, etc.). F. Argumentan sus ideas o conocimientos. G. Usan el lenguaje con diversas intenciones (explican, opinan, narran, conversan y dialogan, argumentan, etc.).
Lenguaje escrito	
Se propicia la participación en diversos actos de escritura.	A. Dictan diversos textos a la maestra o a otra persona (por ejemplo un cuento).
	B. Con ayuda, corrigen textos que ellos mismos dictan (por ejemplo, una palabra por otra).
	C. Reformulan lo que escribieron.
Promoción de la expresión escrita a través de diferentes textos	D. Escriben textos de diversas extensiones con una finalidad (por ejemplo copiar el nombre propio para identificar sus pertenencias; hacer una lista de quiénes irán de paseo etc.).
	E. Producen textos completos aunque no lo hagan de manera convencional. (puede ser un cuento, un poema, una adivinanza, etc.).
	F. Escriben para un destinatario real.
Participación en diversos actos de lectura.	G. Escuchan la lectura de un texto (cuento, revista, periódico, etc.)
	H. Expresan su gusto u opinión acerca del texto que se leyó. Comparten el contenido de un texto'
	I. Exploran diferentes textos
	J. Buscan y obtienen información en diferentes tipos de textos.'
	K. Los niños anticipan, predicen o infieren qué dice el texto.
L. Discuten acerca del contenido del texto	

2.19. Pensamiento matemático

El enfoque de la enseñanza de la matemática sostiene como un pilar fundamental que el conocimiento surge a partir del uso de las matemáticas como herramienta en la resolución de problemas y la reflexión sobre los mismos, no implica acumular conocimientos, sino poder utilizarlos en la resolución de situaciones problemáticas, transfiriendo y resignificando lo aprendido.

La resolución de problemas ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza aprendizaje. La resolución de problemas no sólo sirve para enseñar contenidos del área sino que además deben ser enseñadas las estrategias que permitan resolverlos como: estimaciones, aproximaciones, errores constructivos.

“Un problema es una situación para la que el alumno no tiene una solución construida de antemano. La resolución de problemas es una fuente de elaboración de conocimientos matemáticos; tiene sentidos para los niños cuando se trata de situaciones que son comprensibles para ellos, pero de las cuales en ese momento desconocen la solución; esto les impone un reto intelectual que moviliza sus capacidades de razonamiento y expresión. Cuando los niños comprenden el problema y se esfuerzan por resolverlo, y logran encontrar por sí mismos una o varias soluciones, se generan en ellos sentimientos de confianza y seguridad, pues se dan cuenta de sus capacidades para enfrentar y superar retos” (SEP, 2011: 55)

Los problemas que se trabajen en educación preescolar deben dar oportunidad a la manipulación de objetos como apoyo al razonamiento; es decir el material debe estar disponible, pero serán los niños quienes decidan como van a usarlo para resolver los problemas.

El trabajo con la resolución de problemas matemáticos exige una intervención educativa que considere los tiempos requeridos por los niños para reflexionar y decidir sus acciones, comentarlas y buscar estrategias de solución. Ello implica que la maestra tenga una actitud de apoyo, observe las actividades e intervenga cuando los niños lo requieran; pero el proceso se limita y pierde su riqueza como generador de experiencia y conocimiento si la maestra interviene diciendo cómo resolver el problema.

La secuencia al trabajar con problemas la resolución de problemas:

Primer momento: presentación de la situación problemática. El maestro debe ofrecer una consigna clara y garantizar la comprensión del problema por parte de todos los niños.

Segundo momento: resolución de la situación. Los niños desde sus saberes y en interacción con los compañeros de su grupo, proponen, discuten, confrontan, preguntan buscando una solución al problema planteado. El maestro interactúa con los distintos grupos, respondiendo a preguntas, facilita la búsqueda de soluciones sin dar la respuesta. Guía el trabajo de los niños.

Tercer momento: presentación de resultados. El maestro organiza y coordina la puesta en común. Todos analizan, comparan y valoran las soluciones presentadas. Se observan los distintos procedimientos formulados por los niños.

Cuarto momento: síntesis. Se reflexiona sobre lo realizado. El docente sintetiza lo elaborado por los grupos teniendo presente el contenido a enseñar.

Quinto momento: evaluación. El docente reflexiona sobre el nivel de conocimiento alcanzado por los niños. Se proponen nuevos contenidos a enseñar y nuevos problemas a plantear (González, 1998).

Principios de conteo

- a) Correspondencia uno a uno. Contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica.
- b) Irrelevancia del orden. El orden en que se cuenten los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección; por ejemplo, si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa.
- c) Orden estable. Contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez; es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3...
- d) Cardinalidad. Comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección.
- e) Abstracción. El número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza: canicas y piedras; zapatos, calcetines y agujetas.

Técnicas para contar:

Contar oralmente: Se pone en juego los siguientes principios: serie numérica oral, elaboraciones de la serie numérica oral.

Numeración: enumeración, regla de valor cardinal, regla de la cuenta cardinal, separación

Comparación de magnitudes.

Tradicionalmente, la enseñanza de la geometría partía de las definiciones de punto, recta y plano. A partir de estos conceptos se definían rectas perpendiculares, paralelas, ángulos, figuras y luego cuerpos. No obstante, investigaciones recientes sobre el aprendizaje infantil han mostrado que el proceso es inverso; es decir, es necesario primero partir de lo concreto para ir a lo abstracto, las líneas y los puntos.

En la propuesta actual, el estudio de la geometría va más allá del coloreado y del reconocimiento del nombre de las figuras trazadas en el libro. Presentar las figuras geométricas siempre sobre papel y en una misma posición provoca en muchos casos que los alumnos consideren que una figura se convierte en otra con sólo girarla. Por ejemplo: el cuadrado y el rombo.

Uno de los propósitos de los primeros grados es que aprendan a ubicar figuras en un plano y a la vez que avancen en el conocimiento de las figuras geométricas reconociéndolas, no sólo por su nombre, sino a través de la reflexión sistemática sobre algunas de sus propiedades geométricas, a partir de la observación y el análisis de las formas de su entorno y de las formas que constituyen a los diversos cuerpos geométricos

A continuación se presenta la identificación de las características del enfoque pedagógico del campo formativo pensamiento matemático (Pedroza, Álvarez, Jiménez, 2013).

Tabla 33.

Rasgos del enfoque pedagógico de campo formativo pensamiento matemático

Pensamiento matemático	
Rasgos	Acciones de los niños
Se propicia que los niños participen en la resolución de un problema o juego que implique alguna noción matemática: de número, de forma y espacio, y de medida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizan diferentes estrategias para encontrar la solución a un problema o a un juego como: conteo; agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos; manipular y comparar materiales de diversos tipos, formas y dimensiones; representar y reproducir diversos cuerpos, objetos y figuras; dibujar y construir diversos cuerpos, objetos y figuras; usar unidades de medidas no convencionales; interpretar información de croquis, tablas, etc. 2. En interacción con sus pares resuelven los problemas o juegos; acuerdan, discuten, comentan, exploran, etc. 3. Explican a otros las estrategias que utilizaron para encontrar la solución en el juego o problema. 4. Comparten y confrontan resultados con otros niños. 5. Estiman diferentes resultados para resolver un problema o realizar un juego (ensayo –error). 6. Eligen y usan material para apoyar sus razonamientos al resolver problemas o realizar un juego y explicar sus procedimientos, sus resultados, etc. 7. Representan gráficamente diferentes procedimientos y resultados. 8. Usan expresiones informales –previo a un vocabulario matemático- para: comunicar resultados, describir, dar indicaciones, definir, etc. (“Se parece a...”, “es más que...”, “tan grande cómo...”, “igual a...”, etc.) 9. Formulan problemas.

3 Evaluación

La evaluación se refiere a las distintas actividades mediante las cuales los docentes identifican el progreso de sus alumnos y reconocen el logro de las metas de aprendizaje. Incluye acciones como verificar o monitorear la comprensión de los alumnos durante el proceso de enseñanza,

retroalimentar la comprensión de los alumnos al finalizar las situaciones didácticas o unidades de aprendizaje. Así como retroalimentar el propio desempeño de los docentes.

Shulman (2005) señala que para comprender qué es lo que está entendiendo un alumno es preciso tener una comprensión profunda del contenido que se va a enseñar y los procesos de aprendizaje. Esta comprensión está muy relacionada con el conocimiento pedagógico del contenido, es decir, con las asignaturas específicas que se imparten y con los temas específicos dentro de cada asignatura.

En el PEP 2004 se delineó un modelo de evaluación en el aula, si bien este modelo no está explícito en el PEP 2011, este sigue operando de manera regular en las aulas. En el modelo se especifican los fines de la evaluación, los aspectos a evaluar, quiénes participan, el cómo se evalúa y los instrumentos de evaluación que tendría que llevar a cabo la educadora.

a) Fines de la evaluación.

Los propósitos de la evaluación en el nivel preescolar son “esencial y exclusivamente formativos” con ello se desestima utilizar la evaluación con fines sumativos, como acreditar a los alumnos de una grado a otro o al final del nivel preescolar.

Esta decisión de que la evaluación tenga un énfasis formativo, implica varias acciones para las educadoras. Como identificar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños de forma permanente y no solo el dominio de las competencias al final del ciclo escolar.

b) ¿Qué evaluar?

El PEP 2004 propone evaluar tres aspectos: el aprendizaje de los alumnos, el proceso educativo en el grupo, la práctica docente y la organización y funcionamiento de la escuela.

Anexo 3. Instrumento Evaluación formativa del desempeño docente (ejemplo)

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Evaluación formativa del desempeño docente Educación preescolar

Matrices de valoración

Abril de 2016

2. Planeación

Dimensión	Insatisfactorio	En proceso	Satisfactorio	Experto
2.1. Intención educativa	Las intenciones educativas no están vinculadas con las competencias o aprendizajes esperados del programa.	Las intenciones educativas están vinculadas a las competencias del programa o con alguno de los aprendizajes esperados.	Las intenciones educativas están vinculadas a las competencias del programa y con alguno los aprendizajes esperados.	Las intenciones educativas están vinculadas a las competencias del programa y con algunos de los aprendizajes esperados. Además se identifican competencias o aprendizajes esperados que se favorecen indirectamente con la situación didáctica.
	Las intenciones educativas no están vinculadas a las necesidades y desarrollo de los niños. Por ejemplo: los niños no conocen la serie numérica oral y se les pide identifiquen la serie numérica escrita. O los niños no identifican características de los seres vivos y se les pide clasificarlos.	Las intenciones educativas están vinculadas a las necesidades y desarrollo de algunos niños del grupo. Por ejemplo: se atiende a algunos niños pero hay algunos con más o menos desarrollo, donde la intención educativa no es pertinente.	Las intenciones educativas están vinculadas con las necesidades y desarrollo de la mayoría de los niños del grupo. Por ejemplo: se atiende la mayoría de niños pero hay algunos con más o menos desarrollo, donde la meta no es pertinente.	Las intenciones educativas están vinculadas con las necesidades y desarrollo de todos los niños del grupo. Hay adecuaciones para alumnos diversos.
	No existe claridad en la expresión de las intenciones educativas, es confusa o no comprensible	Algunos elementos expresados en la las intenciones educativas tienen claridad. Pueden existir algunos puntos que son confusos.	La mayor parte de las intenciones educativas son claras: están expresado lo que se quiere alcanzar y es unívoco.	Todas las intenciones educativas son claras: están expresado lo que se quiere alcanzar y es unívoco.
2.2. Demanda cognitiva	Las tareas que propone la docente permiten al niño solo memorizar, recordar o ejecutar repeticiones.	Las tareas que propone la docente permiten al niño poner en juego la comprensión y entendimiento.	Las tareas que propone la docente permiten al niño poner en juego la aplicación de procedimientos, el análisis o la evaluación.	Las tareas que propone la docente permiten al niño poner en juego la representación de problemas y la creación o composición.

