



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“Análisis de la alineación entre el Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente y el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la Educadora”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Perla Lizeth Córdova Valenzuela

Ensenada B. C. México, 20 de diciembre de 2016





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



**“Análisis de la alineación entre el Perfil, Parámetros e
Indicadores de Desempeño Docente y el Programa de Estudios
de Preescolar 2011. Guía para la Educadora”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Perla Lizeth Córdova Valenzuela

APROBADO POR:

Dra. Edna Luna Serrano
Director(a) de tesis

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Sinodal

Mtro. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Sinodal





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

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

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

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

“ANÁLISIS DE LA ALINEACIÓN ENTRE EL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PREESCOLAR 2011. GUÍA PARA LA EDUCADORA”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Edna Luna Serrano



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

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

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

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

“ANÁLISIS DE LA ALINEACIÓN ENTRE EL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PREESCOLAR 2011. GUÍA PARA LA EDUCADORA”

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 sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López
Coordinadora de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

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

“ANÁLISIS DE LA ALINEACIÓN ENTRE EL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES DE DESEMPEÑO DOCENTE Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE PREESCOLAR 2011. GUÍA PARA LA EDUCADORA”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Mtro. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Dedicatoria

A mi esposo, mis padres, mi familia y mi directora de tesis.

Agradecimientos

Primeramente, a Dios por las bendiciones que me ha dado.

A mi esposo Rigoberto por todo el amor, la paciencia y el apoyo brindado en esta etapa de aprendizaje y superación.

A mi directora de tesis la Dra. Edna Luna Serrano por creer en mí, por guiar con tanto esmero mi trayecto y por estar incondicionalmente para mí. Gracias, usted fue un pilar para esta tesis y para mí como persona.

A la Dra. Alicia Chaparro y el Mtro. Horacio Pedroza, miembros de mi comité de tesis por el tiempo dedicado y las enseñanzas.

Al personal directivo y administrativo de mi querido Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo por el apoyo constante. En especial a Yesica por su paciencia en cada etapa de estrés. Asimismo, a la Universidad Autónoma de Baja California por abrirme las puertas y hacerme sentir cimarrón desde el inicio.

A mis queridas amigas y compañeras de trayecto Yendi, Erandi, Elvia, Hilda, Diana, Violeta y Catalina gracias por todos los consejos y la ayuda desinteresada siempre manifestada, fueron fuente de inspiración en esta etapa.

Y por último, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la honorable oportunidad para superarme profesionalmente.

De todo corazón, agradecimiento a todos los que hicieron posible esta obra.

Gracias...

Contenido

1. Introducción	8
1.1 Planteamiento del problema.....	8
1.2 Objetivos	11
1.2.1 Objetivo general.....	11
1.2.2 Objetivos específicos	11
1.3 Preguntas de investigación.....	12
1.4 Justificación.....	12
2. Marco Conceptual.....	14
2.1 Educación Preescolar	14
2.2 Evaluación de la docencia en educación preescolar	18
2.2.3 Marcos para la buena enseñanza en educación básica.	24
2.2.4 Estándares para la evaluación docente.....	28
3.1 Educación básica.....	33
3.2 Educación preescolar	33
3.4 Evaluación de la docencia en México.....	38
3.4.1 Ley General de Servicio Profesional Docente.	40
3.5 La evaluación del desempeño docente conforme a la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD)	41
3.5.1 Perfil, Parámetros e Indicadores.	42
4. Método.....	45

4.1 Participantes	45
4.2 Materiales y recursos.....	46
4.3 Procedimiento	46
Etapa 1. Identificación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes.	47
Etapa 2. Validación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes..	49
4.4 Análisis de los datos.....	49
5. Resultados	51
Etapa 1. Identificación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes	51
Categoría: Concepciones pedagógicas.....	62
Categoría: Orientaciones didácticas.....	63
Etapa 2. Validación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes	71
Fase 1. Validación de concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas.	71
6. Discusión y conclusiones	88
Referencias.....	95
Anexos	102

Índice de tablas

Tabla 1	Enfoques constructivistas.....	15
Tabla 2	Resultados Evaluación Universal 2012 (Educación primaria).....	39
Tabla 3	Resultados concurso de oposición ciclo escolar 2014-2015 (Nacional)	42
Tabla 4	Resultados concurso de oposición ciclo escolar 2014-2015 (BC).....	43
Tabla 5	Participantes del estudio.....	45
Tabla 6	Categoría: Concepciones pedagógicas.....	52
Tabla 7	Categoría: Orientaciones didácticas.....	53
Tabla 8	Elementos de la planificación identificados en el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora.....	55
Tabla 9	Elementos de la intervención identificados en el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora.....	56
Tabla 10	Elementos de la evaluación identificados en el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora.....	57
Tabla 11	Competencias e indicadores derivados del Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora.....	58
Tabla 12	Alineamiento entre los indicadores del PEP 2011 y los del PPI	66
Tabla 13	Categorización inductiva.	72
Tabla 14	Competencias e indicadores validados por el grupo de discusión.....	77

1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

La evaluación de los docentes se considera esencial para la mejora de la práctica educativa. (Cordero, Luna y Patiño, 2013; Nava y Rueda, 2013; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2012a; Ravela, 2009). Conforme lo que planteó Darling-Hammond (2012), es preciso un enfoque integral para crear un sistema que además de evaluar a los docentes los apoye, por medio de evaluaciones de desempeño basados en estándares que orienten las funciones de los mismos, esto con el fin de fomentar la calidad y eficacia de la enseñanza.

La OCDE en las revisiones que realizó a México en el año 2012, postuló la necesidad de un conocimiento compartido de lo que se concibe como la buena calidad de enseñanza, es decir, “contar con estándares profesionales para guiar cualquier sistema justo y eficaz de evaluación, dada la necesidad de tener una referencia común de lo que cuenta como logro en la enseñanza” (OCDE, 2012a, p.119). Asimismo, es imprescindible que la concepción del *buen maestro* tenga correspondencia con lo que se demanda en la práctica profesional (Darling-Hammond, 2012).

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) expedida en septiembre de 2013, estableció la obligación de asegurar un desempeño docente que fortalezca la calidad y equidad de la educación básica y media superior. Planteó la creación de un sistema que integró distintos mecanismos, estrategias y opciones para el desarrollo profesional docente y que por sus propios méritos pueda ingresar y permanecer en el servicio educativo o lograr promociones y reconocimientos (SEP, 2014a).

De los propósitos que el Servicio Profesional Docente (SPD) estableció, se destacó la necesidad de mejorar la calidad de la educación, tomando en cuenta la inclusión y

diversidad. Asimismo, reformar la práctica profesional mediante la evaluación, con el fin de que se asegure la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente y directivo; mediante el estímulo y el reconocimiento de la labor de los mismos mediante oportunidades de desarrollo profesional. Todo esto con el fin de garantizar un nivel suficiente de desempeño y la formación, capacitación y actualización continua mediante políticas, programas y acciones (SEP, 2014a).

La LGSPD, en el Artículo 4, define como perfil “al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013, p.2). Aunado a esto, esta Ley estableció el *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación* en febrero de 2014, en el cual se describen los dominios fundamentales del desempeño docente.

Este *Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI)*, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), instituye cinco dimensiones: (1) Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; (2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; (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 la profesión para el bienestar de los alumnos; y (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 (SEP, 2014a). De estas dimensiones se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez cada parámetro se conforma de indicadores que señalan el nivel y las

formas en que dichos saberes y quehaceres se concretan. El propósito del desarrollo del *PPI* es formar parte de un referente tanto para la práctica profesional que propicie el logro de aprendizaje en todos los alumnos, como para la elaboración de instrumentos para evaluar el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente (SEP, 2014a).

En 2012, con la primera fase de la aplicación de la Evaluación Universal, denominada “Preparación profesional”, se evaluó a los docentes de primaria que estaban inscritos o no en el programa de carrera magisterial que de manera voluntaria se registraron para participar en un diagnóstico con fines formativos. En la publicación de resultados de dicha evaluación, se percibió que una tercera parte del profesorado evaluado requiere apoyo, es decir, son “Prioridad I” (SEP, 2014b). La evaluación a docentes de preescolar en este programa se realizó en el año 2014, hasta el 2016 no se han publicado resultados en la página oficial de la SEP.

A partir del ciclo escolar 2014-2015, la evaluación que se realizó para el ingreso al SPD de nivel básico en el concurso de oposición, consideró como base angular el *PPI*. Los resultados muestran que, de los 130 503 aspirantes a ocupar una plaza de educación básica a nivel nacional, el 61% resultó “no idóneo” mientras que sólo el 3% se situó en la categoría A (idóneo) de los sustentantes a plaza de este ciclo escolar. En el nivel de preescolar, la cantidad de sustentantes rebasó los 23 000, de los cuales, únicamente el 3.1% se ubicó en la categoría A del grupo de desempeño “idóneo”, mientras que el 57.3% resultó “no idóneo” (SEP, 2014b).

En los hechos, el *PPI* se ubica como un documento central para la selección y evaluación del profesorado SEP (2014a), y el *Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP 2011)* como documento que rige la práctica en el aula, se

identifican como entidades independientes, cuando de acuerdo con la literatura deberían tener congruencia (Pedroza, 2015). Además, la LGSPD, en sus Artículos 7 y 14, establece que los estos *Perfiles, Parámetros e Indicadores* deberán ser revisados y validados con el fin de asegurar que sean *idóneos* para la evaluación de los docentes en servicio (DOF, 2013). En este orden de ideas se consideró pertinente analizar el alineamiento de estos documentos con el fin de clarificar la relación que existe entre ambos e identificar aspectos a considerar para las próximas evaluaciones de desempeño docente.

Asimismo, se reconoce que es preciso tomar en cuenta las percepciones de los actores involucrados en el actuar educativo, pues como se argumentó en las revisiones de la Organización de los Estados Iberoamericanos sobre la evaluación en educación, hace falta crear un vínculo entre lo que se establece en los documentos oficiales y lo que ocurre en el aula (Ravela, 2009). Aunado a esto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera la participación de los actores implicados en los procesos educativos como un mecanismo fundamental en el diseño de estrategias para la instrucción y revisión de perfiles profesionales con la finalidad de hacerlos más cercanos y reconocer las formas de traducción en el aula (OREALC/UNESCO, 2013).

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Valorar la alineación entre el *Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente (PPI)* y el *Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP 2011)*.

1.2.2 Objetivo específico

Identificar las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes expresadas en el *PEP 2011* y en el *PPI*.

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes que están presentes en el *PEP 2011*?
2. ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes que están presentes en el *PPI*?
3. ¿Existe relación entre el *PEP 2011* y el *PPI*?

1.4 Justificación

En la actualidad en el ámbito educativo, la evaluación ha cobrado mayor importancia pues se concibe como factor de cambio, de actualización y sobre todo como la clave para la calidad en la educación (Ravela, 2009). En general, los estudios en evaluación se han centrado en mayor medida en la valoración del alumno, su rendimiento y aprendizaje y en menor intensidad, en los docentes (Luna, 2013). En el caso de México, el estudio de la evaluación de la docencia de educación básica es escaso en comparación con la educación superior y más aún para el nivel de preescolar (Luna, Elizalde, Torquemada, Castro, Cisneros-Cohernour, 2013).

Diversas audiencias, autoridades educativas y organismos internacionales consideran que la evaluación del desempeño docente se ha considerado como elemento central para la mejora de la calidad de la enseñanza. La Secretaría de Educación Pública (SEP), instauró el *PPI*, con especificaciones para cada nivel educativo, con el fin de describir los aspectos del saber y quehacer docente que deberán dominar para permanecer en su cargo (SEP, 2015). Además de ser el instrumento base para el diseño de diferentes estrategias de evaluación (SEP, 2014a).

Aunado a lo anterior, y tomando en cuenta que el *PEP 2011* es el documento central para el trabajo de los docentes, es de interés para este estudio analizar estos documentos

que giran alrededor de la educación preescolar y de los docentes de dicho nivel, con el fin de identificar: las competencias que estos demandan y la congruencia entre los documentos. También es necesario identificar si cumplen con las necesidades de las educadoras; y si el *PPI* de preescolar es el marco idóneo para las y los docentes de este nivel educativo.

Lo anterior se realizó con el fin de identificar la vinculación entre el *PPI* y el *PEP 2011*, además de distinguir si son útiles como referente para las educadoras en su trabajo diario. Considerando que en el *PPI* se establecen los criterios de evaluación o indicadores, que funcionan como estándares profesionales para la evaluación docente, es por ello que se considera necesario que dichos estándares profesionales estén vinculados con los otros elementos del proceso enseñanza-aprendizaje como el currículo (Darling-Hammond, 2012; Meckes, 2013; Ingvarson, 2013).

Así, el aporte de este estudio a la investigación educativa fue identificar la alineación entre lo que se demanda a las docentes de este nivel educativo (*PEP 2011*) y lo que se evalúa según el *PPI*.

2. Marco Conceptual

2.1 Educación Preescolar

La educación en los primeros años de vida es concebida de diferentes formas en la literatura: inicial, infantil o preescolar, según su finalidad, modalidad o a los programas formales a los que forman parte (Egido, 2000). En el estudio que realiza Egido (2000) delimita estas concepciones, considerando la educación inicial como el periodo de educación en los primeros años de vida de los niños, que se lleva a cabo fuera del ámbito familiar.

En México se tiene una clara distinción de los términos. Según García-Cabrero (s.f.) se denomina educación inicial, a los cuidados y protección desde el nacimiento hasta los 4 años, ya sea, por instituciones, programas gubernamentales o por los padres mismos. La educación preescolar es provista por el Estado y se imparte a los niños de 3 a 6 años de edad. Esta distinción de modalidades coincide con algunos países de Iberoamérica como El Salvador y Costa Rica y de Europa como: Bélgica, Portugal y Grecia (Egido, 2000).

Vila (2000) afirma que es necesario que la concepción de este nivel educativo no se limite a la instrucción, sino que, además, se reconozca como una fuente importante de desarrollo infantil. Como se hace mención en las revisiones de la OCDE (2012a) en los últimos resultados de PISA se ha demostrado que la ampliación al acceso de este nivel educativo puede mejorar el rendimiento global; además de reducir las desigualdades socioeconómicas entre los niños (OCDE, 2012a).

Egido (2000) describe que el profesorado de la educación preescolar tanto en Iberoamérica como en Europa, se caracteriza por tener una formación universitaria y en algunos casos ya especializada para el ámbito que laboran. Además, hace mención del establecimiento de programas de enseñanza de la educación inicial y preescolar en los

países iberoamericanos. Asimismo, pone énfasis en el hecho de que en la educación inicial, existen muy pocas regulaciones para los programas socio-asistenciales (Egido, 2000).

En las instituciones preescolares es más frecuente la existencia de orientaciones didácticas e incluso programas oficiales; hace mención del caso de México pues se tiene un programa específico para el nivel (Egido, 2000). Algunos países como Ecuador (Ministerio de Educación del Ecuador [MEE], 2014) y Chile (Cano, 2013) comparten esta característica con México, pues establecen bases curriculares para el trabajo en preescolar.

Según Coll (1987) el currículo es una parte muy importante para la orientación general del sistema educativo, es definido por el mismo autor como:

“...un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas” (p. 21).

Al igual que México, los currículos del Ecuador y Chile presentan una concepción pedagógica centrada en el reconocimiento del alumno como un ser social y cultural (MEE, 2014; Cano, 2013). Esta concepción de la educación es coherente con la perspectiva psicológica constructivista que sustenta que las personas construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Schunk, 2012).

Las orientaciones didácticas de los currículos antes mencionados consideran que el juego en el nivel educativo en cuestión, representa una estrategia de aprendizaje valiosas si se implementa correctamente (Egido, 2000; Cano, 2013; MEE, 2014). Aunado a lo anterior, Maloajovich (2000) afirma que el uso de dicha estrategia como medio educativo puede permitirle al docente transformar o encauzar la actividad infantil para tornarla productiva.

Asimismo, postula que el juego representa en un recurso para la adquisición de las conductas sociales que demanda la escuela y la sociedad.

El constructivismo está inmerso en una diversidad de posturas que se pueden definir como constructivistas (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Son tres los enfoques principales de esta perspectiva psicológica: el psicogenético de Piaget, las teorías cognoscitivas de Ausubel y el sociocultural de Vygotsky. En la Tabla 1 se describen algunos de los principales elementos de las concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas propuestos por autores como Díaz-Barriga y Hernández 2010 y Hernández, 2012.

Tabla 1
Enfoques constructivistas

	Psicogenético	Cognitivo	Sociocultural
Alumno	Constructor de esquemas y estructuras operatorios	Procesador activo de la información	Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.
Docente	Facilitador del aprendizaje y desarrollo	Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades de pensamiento y aprendizaje.	Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.
Enseñanza	Indirecta, por descubrimiento	Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.	Transmisión de funciones psicológicas y saberes mediante interacción en Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)
Aprendizaje	Determinado por el desarrollo	Determinado por conocimientos y experiencias previas. Aprendizaje significativo.	Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.
Planificación	La situación de “enseñanza” debe verse configurada por ciclos compuestos de varias fases o momentos educativos.	La estructuración y organización de los procesos didácticos deben recrear las condiciones mínimas para aprender significativamente.	El docente debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, y planear una serie de acciones que tendrán por objeto promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en cierta dirección, y la apropiación del uso adecuado de los instrumentos y saberes

			socioculturales según la interpretación específica de su cultura.
Intervención	Se utiliza el término de “actividades del docente” para encaminar indirectamente a la asimilación de contenidos escolares	Es necesario que en las lecciones, exposiciones y en la presentación de los contenidos y las experiencias de aprendizaje existe un grado suficiente de significatividad lógica (arreglo lógico de ideas, claridad en su expresión, estructuración adecuada instrucciones pertinentes y claras, etc.) para intentar que los alumnos logren una mayor cantidad de aprendizajes significativos, y que éstos sean de calidad.	Los docentes deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social. Gran parte de las estrategias y técnicas Vygotskianas y Neovygotkianas se fundamentan en la creación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con los alumnos, para determinados dominios y actividades de conocimiento.
Evaluación	Se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los niños en relación con dicha psicogénesis, y en cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según una interpretación aceptada socialmente.	El profesor debe focalizar su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda la situación instruccional.	Se dirige no solo a evaluar los productos del nivel de desarrollo real de los niños que reflejan los ciclos evolutivos ya completados, sino, sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial. Se caracteriza por ser dinámica y en contexto.

Nota: Adaptado de Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill; Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. (2da. Ed) Mexico: Paidós.

Considerando el enfoque de enseñanza y otros elementos que intervienen en la práctica docente, es necesario concebir los niveles y sistemas educativos con un enfoque integral, donde lo que demanda el currículo oficial, el programa de formación docente y los estándares de evaluación del profesorado se encuentren vinculados; con el fin de establecer relación entre lo que los docentes hacen en el aula, la forma en que se preparan y en la que son evaluados. Además, para evaluar el desempeño docente, todo sistema educativo debería considerar la práctica en el contexto de las metas curriculares, las diferentes evidencias de

contribución al aprendizaje de sus alumnos y al establecimiento general (Darling-Hammond, 2012).

2.2 Evaluación de la docencia en educación preescolar

En México, la educación preescolar forma parte de la educación básica. Además, desde el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 se planteó un Sistema Nacional de Evaluación Educativa que buscaba evaluar no únicamente el aprendizaje de los alumnos, sino también el estado y operación de los planteles escolares y el desempeño docente desde este nivel educativo (Shmelkes, 1998).

La evaluación de la docencia de educación básica, en la actualidad, se ha considerado como clave y fundamental para elevar la calidad de la educación (OCDE, 2012a). Se concibe como un factor que interviene para mejorar el aprendizaje de los alumnos (OCDE, 2011) y como una herramienta de cambio siempre y cuando sea utilizada correctamente (Ravela, 2009).

Organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirman la necesidad de un sistema de evaluación docente que disponga de mecanismos para apreciar el desempeño y promover el mejoramiento de la práctica para garantizar que cada salón de clases cuente con un profesor eficaz, asumiendo la complejidad que implica el desafío (OCDE, 2011, 2012a, 2012b; OEI, 2009; OREAL-UNESCO, 2012).

Las recomendaciones y orientaciones realizadas por las organizaciones antes mencionadas, concuerdan en varios factores acerca de la evaluación del profesorado de educación básica, entre ellas se puede apreciar el hecho de reconocer que la participación

de los maestros es esencial en el desarrollo e implementación de dichas acciones (OREAL-UNESCO, 2012).

Es importante que exista un conocimiento “compartido” de lo que se establece como buena calidad de la enseñanza (OCDE, 2012b, p.119). Además, para que la evaluación del desempeño docente se realice de manera justa, objetiva y transparente, es necesario desarrollar e implementar un sistema de evaluación basado en estándares validados y considerados legítimos por la profesión (OCDE, 2011, 2012a, 2012b; OREAL-UNESCO, 2012).

Se argumenta que la atención a dichas orientaciones puede contribuir a que los docentes no presenten resistencia o rechazo ante políticas y reformas impuestas (OEI, 2009; OREALC-UNESCO, 2012). Asimismo, a la construcción de un marco conceptual apropiado y de aceptación por parte de los involucrados (OEI, 2009).

2.2.1 Consideraciones teóricas sobre evaluación docente. El concepto de evaluación en la actualidad es diverso, debido a la evolución que ha tenido (Escudero, 2003). Una definición extendida es la de Scriven (1991), quien la concibe como el proceso de determinación del mérito, valor o importancia de algo. Además, plantea que:

“Normalmente involucra alguna identificación de estándares relevantes correspondientes al mérito, valor o importancia; alguna investigación del desempeño de los evaluados con respecto a éstos estándares; y alguna integración o síntesis de los resultados para obtener una evaluación total o un conjunto de evaluaciones asociadas” (Scriven, 1991, p.139).

También, es necesario un establecimiento adecuado de los estándares para la evaluación, de tal forma que estén relacionados con otros aspectos de la vida profesional del evaluado (Darling-Hammond, 2012). La evaluación de la docencia se ha caracterizado

por ser un proceso complejo debido a que tiene requerimientos técnicos además de consecuencias, académicas, políticas y sociales (Good, 1996). Por su parte, Darling-Hammond (2012), reconoce la necesidad de un tipo de evaluación docente que “forme parte de un sistema de enseñanza y aprendizaje que fomente la mejora continua tanto para cada uno de los docentes como para la profesión en general” (p.2).

Para que la evaluación docente resulte de calidad, es decir favorezca a la formación de equipo docente altamente calificado, es necesario concebir el aprendizaje y la evaluación como parte de un sistema completo (Darling-Hammond, 2012). Algunos autores postulan la necesidad de acompañar al profesorado desde su contratación y en cada etapa del servicio (Darling-Hammond, 2012; Ingvarson y Kleinhenz, 2006; Meckes 2013). Asimismo, este sistema debe garantizar una relación entre lo que se evalúa y los programas, tanto de preparación, como los que guían la práctica docente (Darling-Hammond, 2012).

De manera generalizada se reconocen dos funciones de la evaluación educativa relacionadas con el uso de los resultados. La función formativa y la sumativa (Scriven, 1991). La evaluación **formativa** tiene como finalidad primordial identificar los elementos con déficit y los que pueden ser dinamizados para la mejora del evaluado en cualquier proceso educativo colectiva o individualmente. Generalmente se lleva a cabo durante el desarrollo de dicho proceso y es conducida por el grupo de trabajo interno con el propósito de mejorar (Scriven, 1991). Ramos, Perales, y Pérez-Carbonell (2009) retoman lo postulado por Scriven y afirman que para poder hablar de evaluación formativa es necesario considerar las siguientes condiciones básicas:

1. Se realiza a lo largo del proceso educativo con el objetivo de ofrecer retroalimentación continua;
2. Su finalidad es perfeccionar el proceso educativo;

3. Es una evaluación específica de habilidades, características y acciones, por oposición a una valoración global que difícilmente permite detectar los puntos de mejora o las fortalezas a sostener;
4. Sirve para constatar de manera planificada y continua la presencia de un aspecto o elemento del proceso (lo que implica la planificación previa del proceso evaluador en el que se incluyan objetivos, procedimientos, temporalización, instrumentos a utilizar, tipo de informes, etcétera) (p.56).

Por otra parte, la evaluación **sumativa** hace referencia al control y rendición de cuentas; argumentan que la finalidad es portar información para la toma de decisiones de tipo dicotómico: acreditado-no acreditado, aceptado-no aceptado, promovido-no promovido, entre otras (Jornet, Leyva y Sanchez, 2009). Scriven (1991) postula que *por razones de credibilidad* la evaluación con esta finalidad es más propensa a involucrar evaluadores externos.

En la evaluación docente, en ocasiones, se presentan confusiones en la distinción entre evaluaciones de tipo formativo (destinadas a propiciar el aprendizaje de los docentes y la mejora de su práctica), de aquellas con consecuencias (sumativas): dirigidas a calificar o a la adquisición de un reconocimiento salarial. Es necesario diferenciar entre los dispositivos de evaluación que promueven el aprendizaje profesional e influyen en la mejora de la práctica de los que son dirigidos a calificar a los docentes (Ravela, 2009).

Como se mencionó anteriormente, para llevar a cabo la evaluación de los docentes es necesario considerar varios dispositivos: evaluaciones de conocimientos y habilidades, exámenes estandarizados a sus alumnos, portafolio de evidencias, entre otros. En México las pruebas estandarizadas a los estudiantes, operan como el instrumento dominante en la evaluación formal de los maestros en servicio (Ravela, 2009). Actualmente también se

llevan a cabo exámenes nacionales de conocimientos para la asignación de plazas y próximamente para la permanencia en el servicio (DOF, 2013).

2.2.2 Estudios sobre la evaluación de la docencia en preescolar. En el ámbito internacional destaca el estudio realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2006). Consistió en conocer y comparar la estructura y funcionamiento de los sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docentes en 50 países de América Latina y Europa. Esto con el fin de ayudar a la reflexión y aportar ideas para la formulación de políticas de dichos elementos.

De las conclusiones presentadas, se puntualiza la importancia de sustituir la presión y los estímulos remunerados y laborales por la confianza en la profesionalidad de los involucrados. Asimismo, se propone contar con un sistema que se fundamente en la definición consensuada de lo que se concibe como buen desempeño docente. Como marco de referencia se consideraron seis teorías y/o modelos identificados en la literatura acerca de la caracterización del *buen docente*: centrado en los rasgos o factores; centrado sobre las habilidades; centrado en las conductas manifestadas en el aula; centrado en el desarrollo de tareas; centrado en los resultados; y basado en la profesionalización. Se encontró que pocos fueron los sistemas de evaluación del desempeño que hacen explícitos los fundamentos teóricos de los cuales parten. Un caso especial fue el de Chile con el Marco para la Buena Enseñanza (OREALC-UNESCO, 2006).

En el ámbito nacional, en el Estado del arte publicado en 2013, acerca de políticas y producción del conocimiento del periodo 2002-2012, se afirma que la evaluación de la docencia de educación básica ha sido menor el estudio en comparación con la referida a la educación superior (Luna et al., 2013). En el caso del nivel de preescolar, únicamente se

propuso una rúbrica para la autoevaluación y evaluación de competencias profesionales de las educadoras, fue diseñada por Gómez, Tablas y López en 2009 y contemplan las competencias de distintos niveles de ejecución descritos cualitativamente; además permite ubicar acciones con base en la competencia para determinar las brechas entre este desempeño y el estándar requerido (Luna et al. 2013).

En un análisis realizado por Cordero et al. (2013), se analizan los tres programas de evaluación docente que se implementaban en México (Carrera magisterial, Programa de Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación Universal). Se propuso reconceptualizar los programas existentes considerando la necesidad del establecimiento de un marco de buena enseñanza con el fin de orientar las buenas prácticas y validar la evaluación (Cordero et al. 2013).

Nava y Rueda (2013) analizaron la evaluación del desempeño docente. Consideran aspectos particulares de los docentes que es necesario tomar en cuenta para una evaluación del desempeño eficaz, como la propia formación profesional, las oportunidades y los procesos de actualización, los recursos materiales con los que cuentan, los perfiles profesionales diversos entre las modalidades en la educación, asimismo consideran a la evaluación docente como un tema dentro de la agenda pública. Otro aspecto importante es la concepción de *buen docente* que se pretende consolidar. Además, señala que es necesario emplear distintos instrumentos de evaluación para considerar todos los aspectos del desempeño docente. Los autores concluyen argumentando que la evaluación es un proceso indispensable en la educación, pero las desigualdades e inequidades sociales y en el sistema educativo hacen que sea necesario propiciar con anterioridad las circunstancias propicias para dichas prácticas.

2.2.3 Marcos para la buena enseñanza en educación básica. La concepción de *buena enseñanza* o de lo que es ser un *buen docente* depende en gran medida de la opción teórica y pedagógica que se haya adoptado, además de la visión filosófica y los fines de la educación con los que se asuma un compromiso (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Shulman (2005) hace mención de un concepto propuesto por los simpatizantes de las reformas profesionales quienes afirman que existe un “conocimiento base para la enseñanza” el cual se define como “un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva” (p. 5). Asimismo, afirma que si este conocimiento se pretende acreditar por medio de juicios o estándares es necesario que estén vinculados con tres factores (1) estar estrechamente relacionados con los resultados que constituyen el currículo; (2) ser creíbles por la comunidad profesional para la cual fueron diseñados; y (3) tener relación con las concepciones normativas apropiadas de enseñanza y formación docente (Shulman, 2005).

Darling-Hammond (2012) establece que este concepto está relacionado con la calidad de la enseñanza. Dicha enseñanza debe cumplir con las demandas de la disciplina, las metas de la enseñanza y el contexto en que se imparte. Además, de que la calidad de la enseñanza depende en gran parte de las cualidades del docente, el entorno es definido por elementos clave como el currículo, lo que deben enseñar, la formación del profesorado y las condiciones en que se enseña. Con esto, Darling-Hammond (2012) afirma que los docentes pueden verse impedidos de ofrecer enseñanza de calidad cuando el currículo es “deficiente” o no dispone de material adecuado (p.4).

En países como Australia (*National Professional Standards for Teachers*, AITSL, 2011), Estados Unidos (*InTASC Model Core Teaching Standards*, CCSSO, 2011; *The Framework for Teaching*) se tiene gran experiencia en el establecimiento de marcos para la

enseñanza. En el caso de Australia los estándares profesionales (*National Professional Standards for Teachers*) se postularon con el fin de guiar el aprendizaje profesional, la práctica y el compromiso para facilitar la calidad de la enseñanza y contribuir positivamente a la imagen pública. Asimismo, definen el trabajo de los docentes y explicitan los elementos que se requieren para una enseñanza eficaz, de alta calidad y así mejorar el rendimiento escolar de los alumnos (AITSL, 2011). Los estándares se agrupan en tres dominios de enseñanza: conocimiento profesional, práctica profesional y compromiso profesional. A su vez, los estándares presentan áreas de enfoque con los niveles o “etapas” a desarrollar: (suficiente, competente, experto, líder) los estándares son los siguientes:

- *Conocimiento profesional*
 1. Conoce a sus alumnos y sabe cómo aprenden
 2. Conoce el contenido y cómo enseñarlo
 - *Práctica profesional*
 3. Planea para la implementación de la enseñanza y aprendizaje efectivos
 4. Crea y mantiene ambientes propicios y seguros de aprendizaje
 5. Evalúa, retroalimenta y reporta los aprendizajes de sus alumnos
 - *Compromiso profesional*
 6. Se compromete con el aprendizaje de sus alumnos
 7. Se compromete profesionalmente con colegas, padres de familia y la comunidad
- (AITSL, 2011, p.3).

En Estados Unidos se desarrolló el InTASC Modelo Básico de Estándares de Enseñanza (*Model Core Teaching Standards, 2011*) con base en un nuevo énfasis de lo que

debería ser una enseñanza eficaz para conducir a un mejor rendimiento de los estudiantes. Los estándares de este modelo promueven un nuevo paradigma para la enseñanza y que además sirva de apoyo para los profesores. Se agrupan en cuatro categorías generales que ayudan a los usuarios a organizar el pensamiento acerca de los mismos:

- *El aprendiz y aprendizaje*
 1. Desarrollo del aprendiz
 2. Diferencias de aprendizaje
 3. Ambientes de aprendizaje
- *Contenido*
 4. Conocimiento del contenido
 5. Aplicación del contenido
- *Práctica de la instrucción*
 6. Evaluación
 7. Planeación
 8. Instrucción
- *Responsabilidad profesional*
 9. Aprendizaje profesional y ética en la práctica
 10. Liderazgo y colaboración (CCSSO, 2011, pp.8-9).

El Marco para la Enseñanza (*The Framework for Teaching*) presentado por Danielson en la edición del 2011 pretende identificar aquellos aspectos de las responsabilidades de los docentes que se han identificado mediante estudios empíricos e investigación teórica acerca de cómo promover el aprendizaje de los estudiantes; además estas responsabilidades buscan definir lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en su actuar. Este marco se

divide en cuatro dominios y 22 componentes; asimismo describe cuatro niveles de desempeño (insatisfactorio, básico, competente y distinguido) en cada uno de los componentes, se describe lo que *se espera* en cada uno, además de algunos ejemplos. A continuación, se presentan los dominios con sus componentes:

1. *Planeación y preparación* (conocimiento del contenido y la pedagogía, demostración del conocimiento de los estudiantes, configuración de la instrucción y resultados, demostración de conocimiento de los recursos, diseño coherente de la instrucción, diseño de la evaluación de los alumnos)
2. *Ambiente del aula* (creación de un ambiente de respeto y armonía, establecimiento de una cultura para el aprendizaje, gestión de los procedimientos de la clase, manejo del comportamiento de los estudiantes, organización del espacio físico)
3. *Instrucción* (comunicación con los estudiantes, técnicas para la discusión y preguntas, involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, uso de la evaluación de la instrucción, demostración de flexibilidad y sensibilidad)
4. *Responsabilidades profesionales* (reflexión sobre la enseñanza, mantenimiento preciso de registros, comunicación con la familia, participación en comunidades profesionales, desarrollo y crecimiento profesional, demostrar profesionalismo) (Danielson, 2011, p.2-72).

2.2.4 Estándares para la evaluación docente. La utilización de estándares para la evaluación del desempeño docente, han tenido gran auge en algunos países (Ingvarson, 2009; Darling-Hammond, 2012). Por su parte, Darling-Hammond (2012) hace referencia a la necesidad de un tipo de evaluación que forme parte de un sistema de enseñanza y aprendizaje que fomente la mejora continua del docente y de la profesión misma. Para ello es necesario que esté basado en estándares de enseñanza profesional (Darling-Hammond, 2012).

Los estándares, según Jornet, González, Suárez y Perales (2011), se entienden como: “...la especificación u operativización de los niveles de calidad que deben mostrarse como dominio de una competencia” (p.126). Bajo esta misma premisa, agregan que estos forman parte de la explicación cualitativa o cuantitativa de los niveles de desempeño que debe conseguir una persona, en este caso los docentes, para considerar que posee la competencia.

Por su parte, Ingvarson y Kleinhenz (2006) se refieren al término estándares profesionales de enseñanza como aquellos que reflejan el conocimiento, aptitudes, opiniones y disposiciones de los profesores que pueden ofrecer enseñanza de alta calidad. Estos estándares son de la profesión, por lo tanto, deberán desarrollarse desde la propia profesión y pertenecer a ella. De tal forma que representen un consenso entre lo que se sabe y lo que se ha investigado (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

No basta con la definición de estándares, es necesario que se provea de métodos para verificar si un docente cumple o no, y con *reglas* para saber cuándo y qué nivel debe poseer el profesional para considerarlo *suficientemente bueno* (Ingvarson, 2009). Aunado a esto, Ingvarson y Kleinhenz (2006), postulan tres elementos que deben contener los estándares profesionales, y de esta forma considerarse completos: (a) contenido de los estándares (qué

se mide); (b) normas para reunir los méritos (cómo se va a medir); y (c) práctica de los estándares (qué nivel debe alcanzarse y cómo se valorarán los méritos).

Por otra parte, al utilizar estándares en la evaluación del desempeño docente, es necesario, como lo afirma Ingvarson (2009), que éstos hagan referencia a elementos que puedan observarse en los docentes cuando: exponen sus conocimientos, imparten clases o reflexionan en torno a un tema. De esta manera, contribuye a que los estándares de enseñanza articulen lo que se valora de la enseñanza y el aprendizaje y lo que deberían saber y hacer para manifestar lo esperado en su práctica (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

Darling-Hammond (2012) postula que es necesario que los estándares de desempeño docente estén vinculados a todos los aspectos de la profesión, como lo son los estándares y aprendizaje, el currículo mismo y a la evaluación de los estudiantes. Esto con el fin de establecer articulación entre lo que hacen en el aula, la forma de prepararse y en la que son evaluados.

Autores como Darling-Hammond (2001) y Meckes (2013) coinciden en la definición de usos o formas de utilizar los estándares para elevar la calidad de la enseñanza. Darling-Hammond (2001) propone tres maneras principales de emplear los estándares para el fin antes mencionado, a esto lo denomina el *taburete de tres patas*. Cada uno de los tipos tiene objetivos y se aplican para garantizar la calidad del profesorado en tres momentos de su trayectoria profesional, estándares para: (i) evaluar y acreditar los programas de formación del profesorado; (ii) aprobar licencias e ingresar al servicio; (iii) certificación y el reconocimiento de profesores que alcanzan altos niveles de práctica. Meckes (2013) define tres usos centrales que se pueden dar a los estándares, para: (i) la acreditación de las instituciones de formación, (ii) la certificación de los sujetos que se gradúan o ingresan a la carrera docente (iii) la formulación de programas de formación basados en estándares.

Asimismo, la autora denomina perfiles de competencias a “las definiciones de aquello que debe saber y ser capaz de hacer un docente” (p.3).

El propósito de los estándares de desempeño docente debe ser elevar el prestigio de la profesión, pues se define en qué consiste un desempeño apropiado y se establecen mecanismos para alcanzarlos. Para que esto sea posible, se considera necesario que sea el profesorado quienes respalden los estándares y los sistemas de certificación basados en ellos (Meckes, 2013).

Del mismo modo, la OCDE (2011) en una de sus recomendaciones y consideraciones específicas para México sobre la evaluación docente postula la necesidad de “poner a prueba y evaluar el diseño, los instrumentos y los evaluadores en distintos contextos, antes de echar a andar el sistema de evaluación en todo el sistema escolar” (p.87). Es necesario que los actores implicados sean partícipes del proceso de validación del perfil de competencias o estándares de desempeño. (OCDE, 2011). La validación de estándares según Kane, (2013) (citado en Pedroza, 2015) se define como la valoración de la idoneidad de los que son juzgados considerando un conjunto de criterios relacionados con la teoría y la evidencia.

2.2.6 Alineamiento. El alineamiento es la idea central de las reformas de evaluación docente basada en estándares de desempeño (Porter, 2002; Vockley, 2009). Según la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (National Assessment of Educational Progress [NAEP]) de Estados Unidos, el alineamiento se define como “las conexiones entre los planes de estudios, los estándares y evaluaciones” (Vockley, 2009, p.47).

La NAEP se ha esforzado por evaluar el alineamiento entre diversos aspectos: los estándares y los planes de estudio (currículo); los estándares y la instrucción; y los estándares y las evaluaciones. En el informe presentado en el 2009 se describen tres

enfoques o modelos apoyados por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (NCES) para la planificación y la realización de estudios de alineamiento (Vockley, 2009).

El primer enfoque: NAEP ESSI es un manual de procedimientos para la comparación de los marcos de la NAEP, especificaciones y elementos de evaluación de los marcos estatales y las evaluaciones. Cuenta con un árbol de decisión con una serie de preguntas que, juntos, crean una herramienta para la toma de decisiones para la planificación y la realización de un estudio de la alineación. Puede aplicarse en cualquier asignatura y en cualquier grado o nivel educativo (Vockley, 2009).

El segundo enfoque propuesto es el modelo HumRRO, desarrollarlo por la Organización de Investigación de Recursos Humanos la cual es una organización independiente. Este modelo es un método de alineamiento enfocado en los exámenes y en comparar las expectativas de contenido de la NAEP y la evaluación de administración con los ítems de los estándares estatales. Dicho modelo es aplicable en las asignaturas de matemáticas y lectura de cuarto a octavo grado (Vockley, 2009).

Por último, el Surveys of Enacted Curriculum (SEC) diseñado para evaluar la adecuación de los estándares, las evaluaciones y las clases de arte, lenguaje, matemáticas y ciencia, con enfoque en el contenido. Este modelo también se puede utilizar para analizar el contenido y la alineación del plan de estudios e instrucción a los estándares y evaluaciones (Vockley, 2009). El modelo SEC está pensado principalmente para ayudar a los maestros, directivos y políticos a responder a preguntas como las siguientes: ¿lo que enseñamos está realmente alineado con los estándares estatales?, ¿los profesores dedican la cantidad adecuada de tiempo de instrucción para el contenido correcto?, ¿hay una conexión entre las prácticas actuales de instrucción y el rendimiento bajo en relación con ciertos estándares?, ¿las prácticas de instrucción son consistentes con la investigación que prevalece sobre las

prácticas eficaces?, ¿qué tipo de desempeño profesional docente se necesita?, entre otras (Vockley, 2009).

Este modelo también puede utilizarse para analizar el contenido y la alineación del plan de estudios con los estándares y las evaluaciones. Además, está diseñado para los estudios de alineación del cuarto al octavo grado de la NAEP, pero es posible usarlo en otros estudios de alineamiento curricular de cualquier nivel educativo. Involucra la participación de tres a cinco especialistas o educadores del nivel educativo por tema o grado. Se realizan sesiones de trabajo colaborativo en el que por medio de participaciones objetivas se analiza el material sin negociación (Vockley, 2009).

Para estos enfoques el punto principal es la creación de un sistema educativo coherente capaz de transmitir un mensaje claro y unificado sobre las metas y expectativas en que se basa. Un sistema educativo de este tipo demanda un actuar docente eficiente y eficaz, centrado en *lo que es importante* como se define en los estándares; además de fomentar el aprendizaje en sus alumnos (Vockley, 2009). El autor afirma que los estudios de alineamiento pueden no producir respuestas simples, que por el contrario los resultados podrían expresar grados, niveles de alineamiento o vacíos que podrían ser valiosos si los estados o sistemas educativos tienen la voluntad política para utilizarla ya sea para mejorar los estándares profesionales, programas de estudios, evaluaciones, la instrucción o desarrollo profesional.

3. Marco Contextual

3.1 Educación básica

En México, la educación básica comprende tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Con 25.9 millones de alumnos, representa el 72.6% de la matrícula del Sistema Educativo Nacional en el ciclo escolar 2013-2014 (Dirección General de Planeación y Estadística Educativa [DGPEE], 2014). Al nivel preescolar corresponde el 18.5% con aproximadamente a 4.8 millones de niños. Los cuales son atendidos por 227,356 maestros en 91,141 escuelas (DGPEE, 2014).

En el ciclo escolar 2013-2014, México cuenta con 1 201 517 maestros de educación básica en total, de los cuales 227,356 pertenecen al nivel preescolar (DGPEE, 2014). Estos son evaluados en diferentes etapas de la vida profesional: ingreso y egreso a la formación inicial, ingreso al servicio, para la promoción y para el acceso a estímulos económicos (Santiago, McGragor, Nusche, Ravela, y Toledo, 2012).

3.2 Educación preescolar

Este nivel educativo fue declarado obligatorio en el año 2002 en el artículo Tercero de la Constitución Mexicana, para niños de 3 a 5 años (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012). Dado que se considera una oportunidad de desarrollo futuro de las personas; asimismo, adquiere relevancia cuando se trata de niños provenientes de condiciones socioeconómicas desfavorables, pues esta educación representa una iniciativa de desarrollo que las familias no pueden brindar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, [INEE], 2010).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las perspectivas publicadas en el 2012, se concibe a la educación preescolar o pre-primaria como imprescindible para abordar los desafíos de equidad y ampliación de

acceso de todos los niños (OCDE, 2012b). Hace referencia a los últimos resultados de las pruebas PISA apuntan a que dicha ampliación "...puede mejorar tanto el rendimiento global como la equidad, al reducir las desigualdades socioeconómicas entre los alumnos, siempre que el aumento de las prestaciones educativas no vaya en detrimento de la calidad" (OCDE, 2012b p.40).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha realizado distintas evaluaciones para dar a conocer las condiciones en que se brinda el servicio en el nivel educativo. El primero, en 2010, reconocía que "la educación preescolar, [...] puede contribuir a mejorar las oportunidades de desarrollo futuro de las personas, incluidas las de aprendizaje escolar, a lo largo de la vida" (INEE, 2010, p.10). El propósito de este estudio evaluativo fue aportar conocimiento a los actores del Sistema Educativo Mexicano, al identificar las condiciones del trabajo en la educación preescolar en México.

Entre los resultados destacan los siguientes: (1) existe una gran desigualdad en la provisión de la educación preescolar que impiden el ejercicio de derecho a recibir educación de calidad y dicha situación impacta de manera directa en las condiciones de trabajo docente, además, el estudio revela que los niños con niveles socioeconómicos bajos son atendidos por docentes menos preparados; y (2) En el estudio se muestra que existen inconsistencias tanto en los objetivos, las regulaciones de implementación como en los recursos necesarios para cumplirlos. Del mismo modo se encontró un vacío en cuanto a estándares o criterios mínimos para operar y brindar servicios de este nivel educativo.

Otro estudio publicado por el INEE (2013) aborda los aspectos relacionados con la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 y la Reforma que conllevó en el mismo nivel educativo. Se evaluaron tres aspectos fundamentales: (1) la práctica pedagógica de las docentes; (2) la asesoría pedagógica que reciben; y (3) el trabajo

colegiado que realizan. El trabajo de campo se realizó en 2011 en una muestra representativa, participaron 4 837 educadoras en 1 711 escuelas de todo el país en las diferentes modalidades. Se emplearon cuestionarios a las directoras y educadoras, además de una bitácora de las docentes de tercer grado en la que describían las actividades de la jornada escolar.

Algunos de los resultados relevantes se presentan a continuación. Acerca de la *práctica pedagógica de las docentes*, el estudio encontró que aún después de casi siete años de su implementación, el Programa de Educación Preescolar 2004 solo una cuarta parte de las educadoras del país proponían actividades congruentes con el mismo. Además, afirman que el tiempo de las jornadas escolares es escaso e insuficiente para la llevar a cabo actividades congruentes con el enfoque. En cuanto a la *asesoría pedagógica que reciben*, el estudio demuestra que existen desafíos considerables para que las educadoras y directoras reciban una asesoría pedagógica adecuada, pues se encontró que la mayoría de las docentes, directivos y escuelas mismas tuvieron acompañamiento una vez durante el ciclo escolar. Por último, el *trabajo colegiado realizado* en el nivel educativo, según el estudio, se lleva a cabo por la institucionalización del Consejo Técnico Escolar, pero presenta limitaciones debido a la agenda abordada, la poca información que comparten de su práctica y la falta de seguimiento de los temas (INEE, 2010).

3.3 Plan de Estudios de Educación Básica

El Plan de Estudios 2011 de educación básica, basa su visión en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual:

Es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes

esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011b, p.17).

Del mismo modo, la RIEB fue la terminación de un ciclo de reformas curriculares en los tres niveles de educación básica. Dando inicio en 2004 en preescolar, después, en 2006 secundaria y finaliza en 2009 con primaria, consolidando este proceso en una propuesta formativa, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2011b).

El Plan de estudios 2011 de educación básica, es el documento que rige y define las competencias para la vida, el perfil de egreso, estándares curriculares y los aprendizajes esperados, que los alumnos deben cumplir al finalizar el trayecto formativo de 12 años (SEP, 2011b). También se definen ahí los principios pedagógicos que sustentan el mismo, los cuales son:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.

12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2011b, pp.26-37)

Dicho Plan de Estudios, se divide en cuatro campos de formación, que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, éstos tienen carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y con los rasgos del perfil de egreso. Estos son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011b).

3.3.1 Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP 2011). Este programa de estudios se desprende del Plan de Estudios 2011 para la educación básica. Contiene los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados; mantiene así la coherencia y gradualidad de los contenidos (SEP, 2011a). Asimismo establecen los propósitos para el nivel educativo los cuales constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de Educación básica y tienen relación con el perfil de egreso, el cual hace referencia a factores importantes de desarrollo en el estudiante como: la convivencia en el aula, regulación de emociones, adquisición de confianza para expresarse, interés y gusto por la lectura, razonamiento matemático, observación de fenómenos naturales, experimentación, apropiación de valores y principios necesarios para la vida, así como aspectos relacionados con la preservación de la salud e integridad propia y de su entorno

También se concretan los estándares curriculares, que se espera los alumnos cumplan al concluir el tercer grado de preescolar, entre los 5 y 6 años de edad, correspondientes al primer período escolar del trayecto formativo. Este programa se organiza en seis campos formativos, señalados así, pues en sus planteamientos se pretende destacar la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, además del papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que las actividades constituyan experiencias educativas (SEP, 2011a).

Estos campos formativos guían y centran el trabajo de las educadoras de tal forma que favorezca el propósito de las intenciones educativas. Cada campo formativo incluye aspectos para ordenar los contenidos. Estos se agrupan de la siguiente manera:

- Lenguaje y comunicación: Lenguaje oral y Lenguaje escrito.
- Pensamiento matemático: Número y Forma, espacio y medida.
- Exploración y conocimiento del mundo: Mundo natural y Cultura y vida social.
- Desarrollo físico y salud: Coordinación fuerza y equilibrio y Promoción de la salud.
- Desarrollo personal y social: Identidad personal y Relaciones interpersonales.
- Expresión y apreciación artísticas: Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación visual y Expresión dramática y apreciación teatral (SEP, 2011a, p.40).

3.4 Evaluación de la docencia en México

El 8 de agosto de 2002 se creó por decreto presidencial el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), como un organismo público descentralizado de carácter técnico con la finalidad de asistir la función de evaluación del Sistema Educativo Mexicano en la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de la calidad del servicio (DOF, 2002). En años anteriores, se evaluaba a los docentes de manera voluntaria para obtener una promoción o estímulo económico, a partir de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los alumnos. Con la creación del INEE, en 2008 se establece el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, situación que de acuerdo con la OCDE fue un paso histórico que se adoptó para mejorar la calidad de la educación que se imparte en las aulas (Santiago et al., 2012).

En el 2011, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE) firman el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en servicio de educación básica, con el objetivo de brindar a los docentes “...un diagnóstico con fines formativos, generar las estrategias pertinentes y oportunas que mejoren sus competencias profesionales, así como su desempeño y, consecuentemente mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas y privadas” (SEP-SNTE, 2011a, p.3).

El programa se consideró obligatorio para los docentes activos en el sistema, es decir laborando en los niveles de educación básica de sostenimiento público y privado. La primera fase de esta evaluación se realizó en el 2012 a docentes de educación primaria, primaria indígena e internados. En la segunda fase, en 2013, se evaluarían docentes de Secundaria General, Técnica o Telesecundaria, y una tercera y última fase en 2014, a los pertenecientes a Educación Inicial, Preescolar, Preescolar Indígena, Especial, Artística, Tecnológica y Educación Física (SEP-SNTE, 2011b).

Evaluación Universal, se diseñó “expresamente como un programa censal de diagnóstico de necesidades de formación de profesores en servicio, a partir de los resultados de sus competencias profesionales y el aprovechamiento escolar de los alumnos” (Cordero et al., 2013, p.12). A pesar de su obligatoriedad, en la primera fase, de los 575 337 docentes de educación primaria a nivel nacional, únicamente participaron 264 379 en el programa.

Los resultados de la fase de 2012 (docentes de primaria) fueron publicados en la página oficial del programa. Se observó que del total de participantes el 37.4% se ubicaron en la prioridad I (ver Tabla 2), en la cual el programa especificó que debía cursar en el ciclo escolar inmediato la o las opciones formativas descritas en su diagnóstico; el otro 62.6% se

situó en prioridad II, ésta demanda “cursar durante el período de la primera fase del Programa 2012-2015, el o las opciones formativas descritas en el diagnóstico, o las equivalentes del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio” (SEP, 2013). Los resultados de las fases siguientes a la fecha no se han publicado.

Tabla 2
Resultados Evaluación Universal 2012 (Educación primaria)

	Docentes por prioridad (%)		
	I*	II**	Total
Total	98,853 37.4%	165,526 62.6%	264,379 100%

Nota: Adaptado de SEP (2013). *Estadísticas de resultados de los participantes. En la página oficial de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica.* México: SEP.

*Atención inmediata a las áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico.

**Atención a las áreas de oportunidad en un período más prolongado

3.4.1 Ley General de Servicio Profesional Docente. En 2013, por disposición oficial se expidió la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) con el objetivo de regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente (SPD); regular los derechos y obligaciones derivados del SPD; y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el mismo (DOF, 2013).

La LGSDP estableció que una de las atribuciones del INEE es validar la idoneidad de los parámetros e indicadores relacionados a los perfiles establecidos por las autoridades educativas (DOF, 2013). Del mismo modo, se instituyó que estos perfiles debieron desarrollarse con el fin de ser un referente “para la buena práctica profesional”; y que además deberán ser revisados periódicamente (DOF, 2013, p.7).

3.5 La evaluación del desempeño docente conforme a la LGSPD

Para la LGSPD la evaluación del desempeño se considera como “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente” (DOF, 2013, p.2). Asimismo, la formación, capacitación y sobre todo la evaluación son aspectos centrales para la mejora de la práctica docente. En dicha ley, en el artículo 14, se establece que para alcanzar los propósitos de la misma es necesario desarrollar perfiles para servir como referente para la “buena práctica profesional” (DOF, 2013, p.13). Además, se decreta la necesidad de una revisión periódica a los perfiles, parámetros e indicadores establecidos.

La LGSPD estableció los perfiles (*Perfil Parámetros e Indicadores*) para cada nivel educativo; hacen referencia al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberán tener los aspirantes a desempeñar un puesto o función descrito específicamente (DOF, 2013). El *Perfil Parámetros e Indicadores (PPI)* se concibe como el encargado de expresar las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz, además de ser “una guía que permite a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un puesto o función en la docencia” (SEP, 2014a, p.12). Los parámetros, describen aspectos del saber y del quehacer docente y los indicadores señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan.

3.5.1 Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI). Con el establecimiento de la LGSPD, se reconoció la necesidad de desarrollar perfiles, parámetros e indicadores como referente para la buena práctica profesional, con el fin de alcanzar los propósitos de la misma ley (DOF, 2013). En la descripción de los *PPI* se afirma que estos fueron desarrollados mediante un ejercicio de construcción colectiva, con la participación de docentes, directores, supervisores, jefes de sector, asesores técnico pedagógicos, responsables de los distintos niveles educativos y Autoridades Educativas Locales, a través de reuniones de trabajo considerando las propuestas elaboradas en las entidades federativas (SEP, 2015).

En el ciclo escolar (2014-2015), se publicó la primera versión de *PPI* para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación (SEP, 2014a). El documento tuvo como principal función servir de base para la evaluación de ingreso al servicio, pero se reconoció que posteriormente será utilizado en los diferentes momentos de evaluación docente (ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento).

En febrero de 2015 se publicó una actualización con el título: *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* (SEP, 2015). Dicho documento, hace referencia a un proceso de construcción con la participación de docentes, directores, supervisores, jefes de sector, asesores técnico pedagógicos pertenecientes a cada nivel educativo; en el cual se replantean y retoman ideas de las experiencias y conocimientos de los profesionales involucrados en el proceso educativo (SEP, 2015). Lo anterior con el fin de modificar la propuesta original.

Otro de los procesos de evaluación que lleva a cabo el Sistema Nacional de Educación es, como lo marca la LGSPD expedida en 2013, la del ingreso formal al servicio docente, la cual se lleva a cabo “mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (DOF, 2013 p.3). Como

se mencionó anteriormente, esta evaluación toma como base fundamental el *PPI* de cada nivel educativo para el tipo de examen correspondiente.

Para el ciclo escolar 2014-2015, el total de sustentantes a nivel nacional fue de 130 503. Los resultados que se publicaron en las páginas oficiales del INEE y Servicio Profesional Docente indicaron que del total de participantes el 60.6% se ubicó en el grupo de desempeño “no idóneo” y el resto en las cuatro categorías de “idóneo” (A, B, C, D), ordenadas de mayor a menor puntaje (ver Tabla 3). En el grupo A idóneo, se encuentra el 3.5%, en el B 12%, en el C 23.7% y en el D 0.3%. Lo cual indica que sólo el 3.5% de los sustentantes cumple de manera “idónea” con el *PPI* establecido por el SPD (SEP, 2014b).

Tabla 3
Resultados concurso de oposición ciclo escolar 2014-2015 (Nacional).

Tipo de examen	Docentes por grupos de desempeño					
	Idóneo (39.4%)				No idóneo	Total
	A	B	C	D		
Nacional (básica)	4,558 (3.5%)	15,653 (12.0%)	30,880 (23.7%)	380 (0.3%)	79,032 (60.6%)	130,503 (100%)
Preescolar	813 (3.1%)	2,269 (8.6%)	8,141 (31.0%)	0 (0%)	15,079 (57.3%)	26,302 (100%)

Nota: Adaptado de SEP (2014b) *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2014-2015. Egresados Escuelas Normales. Estadísticas del Concurso 2014-2015.* México: SEP.

En cuanto al nivel preescolar, el total de sustentantes fue de 26,302, de ellos el 57.3% se ubicó en el grupo de desempeño “no idóneo”; y sólo el 3.1% en el grupo de desempeño A idóneo. Lo cual nos lleva a concluir que más de la mitad de los posibles docentes de educación preescolar no cumplen con lo establecido en el *PPI* que les corresponden (SEP, 2014b).

Baja California atiende a 692 756 alumnos con un total de 33 012 docentes en educación básica, de los cuales 14 776 pertenecen a primaria y 4 921 a preescolar (SEP,

2014). En el año 2012, en la Evaluación Universal (primaria), el 31.5% se ubicó en prioridad I, mientras que un 68.5% en prioridad II (SEP, 2013). En los resultados del concurso de oposición de Baja California (2014-2014) se encontró que de los 4 132 sustentantes que presentaron el examen para educación básica únicamente el 4.7% se ubicó en la categoría A del grupo de desempeño “idóneo” y el 50.9% en el grupo de desempeño “no idóneo” (ver Tabla 4) (SEP, 2014b).

Tabla 4
Resultados concurso de oposición ciclo escolar 2014-2015 (BC).

Entidad federativa	Docentes grupos de desempeño					Total
	Idóneo				No idóneo	
	A	B	C	D		
Baja California	193 (4.7%)	597 (14.4%)	1.228 (29.7%)	9 (0.2%)	2,105 (50.9%)	4,132 (100%)

Nota: Adaptado de SEP (2014b) *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2014-2015. Egresados Escuelas Normales. Estadísticas del Concurso 2014-2015.* México: SEP.

4. Método

La presente investigación es un estudio descriptivo donde se utilizaron tres técnicas: análisis de contenido, grupos de discusión y el Modelo de alineamiento Surveys of Enacted Curriculum (SEC). La primera, es definida por Holsti (1969) como una “técnica de investigación destinada a formular inferencias mediante la identificación objetiva y sistemática de ciertas características específicas de un texto” (p.14). El grupo de discusión se eligió ya que, mediante su implementación es posible recopilar datos a través de la interacción de un grupo sobre un tema determinado por el investigador (Morgan, 1996). Se consideró lo señalado por Krueger y Casey (2015) acerca de poner especial importancia en el estudio de la opinión del grupo, es decir, el consenso de los participantes negociado en la interacción de los mismos. Por último, el Modelo de alineamiento SEC propuesto por la National Assessment of Educational Progress (NAEP), tiene como objetivo evaluar la adecuación de los estándares con otros elementos del sistema (Vockley, 2009).

4.1 Participantes

Los participantes del estudio fueron seis distintos actores implicados en la gestión escolar del Sistema Educativo Estatal de Baja California, una experta en desarrollo curricular federal y una experta en evaluación. Fueron elegidos por el amplio reconocimiento en el medio, el dominio del *Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora*; además del conocimiento que poseían acerca del establecimiento del *Perfil Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente*; y la disponibilidad para participar en los grupos de discusión. En la Tabla 5 se muestra una breve descripción de la trayectoria de los mismos.

Tabla 5
Participantes del estudio

Nombre*	Cargo(s)	Procedencia
Tania	Directora de Desarrollo Curricular para Educación Preescolar, - Participó en el proceso de Reforma de Preescolar desde 2003.	Distrito Federal
Ana	Directora y Asesora técnico pedagógica (ATP)	Mexicali, B. C.
Nancy	ATP y Docente frente a grupo	Ensenada, B. C.
Liliana	Directora y Maestra de apoyo (Lenguaje)	Tijuana, B. C.
Alondra	Participa en The Learning Bar, *Participó en dos evaluaciones de preescolar realizadas por el INEE.	New Brunswick, Canadá.
Valentín	Coordinador Estatal de Preescolar y Docente frente a grupo	Mexicali, B. C.

*Los nombres fueron cambiados para asegurar la confiabilidad

4.2 Materiales y recursos

En la etapa de análisis de documentos se utilizaron el *Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP 2011)* y el *Perfil Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente (PPI)*. Para la etapa de los grupos de discusión se preparó equipo de grabación de audio y el software de transcripción *Express Scribe versión 5.78*.

4.3 Procedimiento

Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos, el estudio se desarrolló en dos etapas: en la *primera etapa* se llevó a cabo la identificación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes de ambos documentos, así como su alineamiento; y la *segunda etapa* la validación del alineamiento de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes.

Etapa 1. Identificación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes y su alineamiento. Esta etapa tuvo como objetivo identificar las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes expresadas en el *PEP 2011* y el *PPI*; y el alineamiento entre los mismos. El proceso que se siguió se describe a continuación.

Fase 1: Identificación del enfoque de enseñanza. Se realizó una revisión del *PEP 2011* con el fin de identificar el enfoque de enseñanza en el cual basa sus planteamientos, se consideraron como unidad de registro las oraciones que aludían a la enseñanza y aprendizaje. Posteriormente se analizaron dichas unidades de registro a la luz de la literatura para determinar el enfoque de enseñanza.

Fase 2. Elaboración de categorías previas con base en la literatura. La categorización se realizó con base en los principios de construcción de categorías de Holsti (1969) los cuales aluden a que es necesario que las categorías reflejen el propósito de la investigación; también a que deben ser exhaustivas, es decir, que todas las unidades de registro relevantes formen parte de una categoría; ser mutuamente excluyentes, las unidades de registro no pueden estar en más de una categoría; ser independientes, las unidades de registro de una categoría no pueden afectar la clasificación; y por último, ser derivados de un único principio de clasificación, entendido como que conceptualmente diferentes niveles de análisis han mantenerse separados.

La elaboración de categorías previas se realizó con base en la literatura se dividió en dos temas: (1) concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas; y (2) competencias docentes para preescolar. Además, se definieron códigos para cada categoría, considerando los elementos centrales de cada una.

Fase 3. Elaboración de matriz de trabajo de las concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas. Se aplicaron las categorías elaboradas previamente. Se determinó como unidad de registro a las oraciones o temas que según Holsti (1969) representan el “segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada” (p.116). Para ello se elaboró una matriz de trabajo por categoría (una para concepciones pedagógicas y otra para orientaciones didácticas) con cuatro columnas: en las primeras dos se definen los códigos de cada categoría, en la tercera columna se asignaron los segmentos del *PEP 2011* que aluden a cada uno de los códigos y en la última los del *PPI*.

Fase 4. Definición de competencias docentes e indicadores. Con base en los principios pedagógicos y las actividades de enseñanza que propone el *PEP 2011* se definieron las competencias docentes implícitas en el mismo. A partir de las competencias se derivaron los indicadores de cada una.

Fase 5. Análisis del alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI. Primero se comparó el alineamiento del primer tema: concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas. Se analizaron los segmentos seleccionados por código del *PEP 2011* y del *PPI* y se consideró alineado si explícitamente aludían a lo mismo.

Para analizar el alineamiento de las competencias e indicadores del *PEP 2011* y el *PPI*. Se trabajó en una tabla o matriz con 4 columnas, en las primeras dos estaban las competencias identificadas en el *PEP 2011* y su definición, en la tercera los indicadores derivados de esas competencias y, por último, en la cuarta se fueron asignando a cada indicador del *PEP 2011* los indicadores del *PPI* que aludieran explícitamente (con las mismas palabras o similares) a lo que quería expresar cada indicador. Cabe resaltar que se consideró el significado del enunciado.

Etapa 2. Validación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes. En esta etapa el objetivo fue validar las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes identificadas en el *PEP 2011* y en el *PPI*, con base en el Modelo de alineamiento SEC propuesto por NAEP, que tiene por objetivo analizar el contenido y la alineación de los estándares con el plan de estudios.

Se llevó a cabo un grupo de discusión con expertos y se dividió en dos fases. Para esta etapa se preparó una agenda de trabajo explicando los objetivos de cada actividad, una presentación con diapositivas referente a las concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas, material impreso de la comparación de indicadores del *PEP 2011* y del *PPI*.

Fase 1. Validación de concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas. Por medio de una presentación se describieron las concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas encontradas en el *PEP 2011* y su relación con las identificadas en el *PPI*. Se solicitó expresaran sus razonamientos acerca de la congruencia de los documentos.

Fase 2. Validación del alineamiento de competencias e indicadores. Se entregó el material impreso y se explicó la dinámica de trabajo. Primero se dio tiempo para que revisaran las competencias docentes e indicadores derivados del *PEP 2011*. Se revisó competencia por competencia (*planificación, intervención y evaluación*) la redacción de los indicadores del *PEP 2011* y se hicieron las modificaciones propuestas por medio de participaciones. A la par, se analizó el alineamiento entre estos y los establecidos en el *PPI*. Con las participaciones se llegó al consenso y se realizaron los cambios en los indicadores propuestos por los participantes.

4.4 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos obtenidos, se consideró la transcripción de las grabaciones de voz del grupo de discusión, las notas de campo y los productos finales del mismo. Se tomó

en cuenta los principios de construcción de categorías propuestos por Holsti (1969) las categorías son: mutuamente excluyentes, exhaustivas y construirse bajo un único criterio, después se realizaron procedimientos de inferencias e interpretación de las unidades de análisis que resultaron del sistema de códigos (Andréu, 2001).

La codificación se realizó de manera inductiva siguiendo el proceso propuesto por Mayring (2000). Para comenzar se definió que el criterio de selección de segmentos serían ideas u oraciones. Posteriormente se les asignaron etiquetas que reflejaban el significado del segmento. Se realizó una “agenda de códigos” con definiciones y ejemplos para la codificación del material, determinando exactamente bajo qué circunstancias el pasaje de texto podía ser relacionado con dicha categoría o código (Mayring, 2000).

Se realizaron dos codificaciones independientes y al finalizar se definieron y afinaron los códigos para su posterior análisis. Posteriormente, se agruparon en categorías y se tomaron en cuenta las frecuencias de los mismos pues según Mayring (2000) también pueden ser analizados. Para finalizar se realizó una interpretación de los resultados.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio divididos por etapas; en la primera se identificaron las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes en el *Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP 2011)* y en el *Perfil Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente (PPI)*, además del alineamiento entre estos documentos. En la segunda se validaron los planteamientos encontrados en la etapa anterior, mediante un grupo de discusión.

Etapa 1. Identificación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes y su alineamiento.

Los resultados se describen en relación con cada una de las fases.

Fase 1. Identificación del enfoque de enseñanza. Se encontró que la educación preescolar en México centra su trabajo en el “desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente” [PEP 2011, p.8]. Además, considera imprescindible la consideración de los grupos culturales en los que los alumnos están inmersos; así como el uso del lenguaje en las actividades y relaciones en las que se involucran [PEP 2011, p.41]. En la descripción de los campos formativos en los que se basa el programa se hace explícito el carácter integral y dinámico que tienen los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil pues se basa en “la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales)” [PEP 2011, p.39].

Con base en el análisis de los fragmentos seleccionados se puede inferir que el *PEP 2011* se basa en el paradigma constructivista con mayor presencia de un enfoque sociocultural, pues se hace énfasis en la importancia del grupo cultural en el que los

alumnos están inmersos, además el uso del lenguaje con las personas que conviven cotidianamente, retroalimentándolos y apoyándolos para que puedan comunicarse [PEP 2011, p.41].

Fase 2. Elaboración de categorías previas con base en la literatura. Para las categorías de concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas se consideraron como categorías previas estos dos aspectos a identificar: *concepciones pedagógicas*, concebida como una serie de elementos que, si son considerados en su conjunto, dan cuenta de la orientación general del sistema o nivel educativo (Coll, 1987); y *orientaciones didácticas*, consideradas como aquellos elementos del currículo que se contemplan para cumplir con éxito las funciones del mismo, es decir, qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar (Coll, 1987).

Dichas categorías fueron utilizadas como marco de referencia; se definieron los códigos de cada una de las mismas: para la primera: metas de la educación, enfoque del programa, concepción de la enseñanza, concepción del aprendizaje, concepción del docente y concepción del alumno (ver Tabla 6). Y para la segunda: planificación, intervención y concepción de la evaluación (ver Tabla 7).

Tabla 6

Categoría: Concepciones pedagógicas

Definición de la categoría:
Serie de elementos que, si son considerados en su conjunto, dan cuenta de la orientación general del sistema o nivel educativo (Coll, 1987)

Códigos	Definición
Metas de la educación	Primera intención de la educación formal es promover el crecimiento personal del alumno (Coll, 1987).
Enfoque del programa	Se destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por los alumnos, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros. Son los alumnos los que crean su propio aprendizaje (Hernández, 2012).
Concepción de la enseñanza	Se define como la creación del contexto necesario y propicio para que se dé la reestructuración de las funciones psicológicas superiores rudimentarias hacia modos más avanzados que se caracterizan por un control consciente y voluntario (Hernández, 2012). Es necesario asegurarse que el aprendizaje escolar sea significativo, es decir que los contenidos nuevos se vinculen con los conocimientos previos (Coll, 1987). En la interacción educativa no sólo se propicia una asistencia del profesor al alumno, sino que el docente y los alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada y negociación conjunta (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).
Concepción del aprendizaje	Es la interiorización y apropiación de representaciones y procesos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). El aprendizaje se da de manera interactiva (Hernández, 2012). Aprendizaje y desarrollo forman una unidad, no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje. El aprendizaje se realiza sobre base lingüística y racional, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural (la escuela) (Hernández, 2012).
Concepción del docente	El maestro es un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Hernández, 2012). A través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada (Hernández, 2012).
Concepción del alumno	El alumno se concibe como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar (Hernández, 2012). El papel de la interacción social con los otros (especialmente de los más capacitados) tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico del alumno (Hernández, 2012). El lenguaje es un mediador y posibilitador de las interacciones, los miembros prestan, solicitan y reciben ayuda en una relación bastante más simétrica que la que ocurriría entre profesor-alumno (Hernández, 2012).

Nota: Adaptado de Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. México, D.F.: Paidós; Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill; Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. (2da. Ed) Mexico: Paidós; Jornet J., Leyva Y. y Sánchez P. (2009). Dimensiones de clasificación de los procesos de evaluación educativa. En *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: INITE (Autor).

Tabla 7

Categoría: Orientaciones didácticas

Definición de la categoría:

Elementos del currículo que se contemplan para cumplir con éxito las funciones del mismo, es decir, qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. (Coll, 1987)

Códigos	Definición
Planificación	<p>La planificación para la intervención constructivista es considerada como la formulación de prescripciones concretas para la enseñanza y planificación cuidadosa de las actividades de enseñanza/aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p> <p>La educadora sabe cómo desde el inicio mismo del encuentro educativo con el alumno, hacia dónde deberá dirigir los procesos educativos y tiene claras sus intenciones educativas El docente debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, y planear una serie de acciones que, junto con las curriculares institucionales, tendrán por objeto promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en cierta dirección, y la apropiación del uso adecuado de los instrumentos y saberes socioculturales según la interpretación específica de la cultura en que se encuentran insertos (Hernández, 2012).</p> <p>La manera en que el docente estructura la lección permite que los alumnos construyan la comprensión. Algunas actividades incluyen la observación de fenómenos, la recolección de datos, la generación y prueba de hipótesis, y el trabajo colaborativo con otros individuos (Hernández, 2012).</p>
Intervención	<p>La intervención educativa es la promoción de procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados y valorados que, muy probablemente no ocurrirían en forma espontánea en los alumnos (Hernández, 2012).</p> <p>Consiste en crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posibles (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p> <p>Los docentes deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p> <p>Gran parte de las estrategias y técnicas vigotskianas y neovigotskianas se fundamentan en la creación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con los alumnos, para determinados dominios y actividades de conocimiento con los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> Insertar las actividades en un contexto y en objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido. Fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas. Realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica. Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje. Establecer constantemente relaciones implícitas entre lo que los alumnos saben y los nuevos contenidos. Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos. Se considera fundamental la interacción entre alumnos como recurso valioso para crear ZDP (Hernández, 2012).
Evaluación	<p>Tiene como finalidad primordial identificar los elementos con déficit y los que pueden ser dinamizados para la mejora del evaluado en cualquier proceso educativo colectiva o individualmente (Jornet et al., 2009). Se lleva a cabo durante el desarrollo de dicho proceso y es conducida por el grupo de trabajo interno con el propósito de mejorar (Scriven, 1991).</p>

Nota: Adaptado de Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*. México, D.F.: Paidós; Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill; Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. (2da. Ed) Mexico: Paidós; Jornet J., Leyva Y. y Sánchez P. (2009). Dimensiones de clasificación de los procesos de evaluación educativa. En *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: INITE (Autor); Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Posteriormente, se desarrollaron categorías para la identificación de competencias docentes en el *PEP 2011*. Estas se retomaron de los elementos centrales de la labor docente: planificación, intervención y evaluación. Las definiciones de las categorías se consideraron directamente del *PEP 2011* pues es el documento central (Tablas 8, 9 y 10).

Fase 3. Elaboración de matriz de trabajo de las concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas. Para la elaboración de la matriz se creó una parrilla o recuadro, considerando los códigos antes identificados como las filas y en las columnas se ubicaron los documentos analizados. En cada uno de los recuadros se asignaban las unidades de registro que aludían al código. Lo anterior con el fin de facilitar el análisis posterior. (ver Anexos 1 y 2).

Fase 4. Identificación de competencias docentes y sus indicadores. En la Tabla 11 se presentan las competencias y su definición según el *PEP 2011*, además de los indicadores de las mismas.

Tabla 8

Elementos de la planificación identificados en el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora

Planificación

La planificación es 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 (PEP, 2011, p.25).

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. Para lograrlo, es necesario que reflexione sobre los intereses y la motivación de sus alumnos, como base para planificar la intervención educativa. (p.24)

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.

Características

Flexible

Que las situaciones didácticas sean interesantes para los alumnos.

Situación propicie el uso de conocimientos previos y ampliarlos para construir otros nuevos.

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente. Niño, Etapas de desarrollo, Documentos oficiales (contenido) y el contenido pedagógico del contenido, como enseñar cada campo,	Debe decidir el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades, ya que a veces será necesaria una mayor presencia y dirección de su parte, y otras será más adecuado dejar fluir la actividad y mantenerse “en la periferia”, pero podrá modificarla de acuerdo con la forma en que se desarrollen las actividades y los alumnos se involucren en ellas.	Diferentes formas de intervención: en algunas ocasiones será necesaria una mayor presencia y dirección de su parte, y en otras será más adecuado dejar fluir la actividad)

Nota: Adaptado de Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

Tabla 9

Elementos de la intervención identificados en el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora

Intervención

Cumplir con los principios pedagógicos del 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.
 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.
 Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.
 Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
 Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes

Características

Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender
 La confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela.
 Eficaz, retadora y estimulante (PEP, 2004).

Consignas claras

DIVERSIDAD

Juego como estrategia de aprendizaje (el interés y aprendizaje)

Acorde al nivel de desarrollo

Creación de ambientes de aprendizaje para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<p>Saber que el aprendizaje se sustenta en la motivación de los alumnos.</p> <p>Incorporar los intereses de los niños al proceso educativo implica desafíos que deben ser resueltos durante la intervención de la educadora, teniendo presente que:</p> <p>No siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber entre las opciones posibles o acerca de algo que no conocen.</p> <p>Las cosas o problemas que les preocupan a veces responden a intereses pasajeros, otras se tratan de preguntas profundas y genuinas, pero que rebasan su capacidad de comprensión y las posibilidades de respuesta en el grupo.</p> <p>En el grupo hay intereses distintos y con frecuencia incompatibles.</p> <p>Reconocer que la participación plena de la familia es fundamental para el aprendizaje de los niños.</p> <p>Reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades y conocimientos previos, que son la base para seguir trabajando</p>	<p>Fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.</p> <p>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. Para lograrlo, es necesario que reflexione sobre los intereses y la motivación de sus alumnos, como base para planificar la intervención educativa.</p> <p>Habilidad para realizar una planificación flexible (apertura a la reorientación y al ajuste).</p> <p>Favorecer la disposición por explorar, individualmente o en equipos.</p> <p>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.</p> <p>Para la práctica reflexiva.</p> <p>Integrar a la familia en las actividades escolares.</p>	<p>Motivación.</p> <p>Confianza y seguridad en un ambiente estimulante.</p> <p>Ambiente que proporcione seguridad y estímulo, para generar una comunidad de aprendizaje.</p> <p>Fomentar la colaboración familiar.</p> <p>Es sensible a las capacidades y conocimientos previos de los niños.</p>

Nota: Adaptado de Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

Tabla 10

Elementos de la evaluación identificados en el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora

Evaluación

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica y por tanto, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos en el presente Plan y los programas de estudio 2011. Por tanto, es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes (PEP, 2011, p.108)

Características

Mediante un enfoque formativo (función esencial y exclusivamente formativa)

Instrumentos a utilizarse: Rúbrica o matriz de verificación; Listas de cotejo o control; Registro anecdótico o anecdotario; Observación directa; Producciones escritas y gráficas; Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución; Esquemas y mapas conceptuales; Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas; Portafolios y carpetas de los trabajos; Pruebas escritas u orales.

Conocimientos

Procesos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
 Enfoque formativo de la evaluación.
 Acerca de los diferentes instrumentos que puede utilizar para la evaluación de los alumnos:
 **Rúbrica o matriz de verificación;
 **Listas de cotejo o control;
 Registro anecdótico o anecdotario;
 Observación directa;
 Producciones escritas y gráficas;
 **Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución;
 **Esquemas y mapas conceptuales;
 Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observados en actividades colectivas;
 Portafolios y carpetas de los trabajos;
 **Pruebas escritas u orales.

Habilidades

Tomar decisiones y realice cambios necesarios en la acción docente y en las condiciones del proceso escolar que estén a su alcance (PEP 2004, p.131).
 Reflexionar con los resultados de las evaluaciones.
 Centrar la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares.
 Valorar el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo.

Actitudes

Reflexión.
 Valorar el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo.
 Justicia y respeto en la evaluación del desempeño del alumno.

Nota: Adaptado de Secretaria de Educación Pública [SEP] (2011a) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

**Instrumentos que no son coherentes con el enfoque formativo de la evaluación

Tabla 11

Competencias e indicadores derivados del Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora

Competencia	Definición	Indicador
1. Planificación	<p>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.</p> <p>La planificación es un <i>conjunto de supuestos</i> fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje (PEP, 2011 p.25).</p>	<p>1.1 Domina los contenidos y el enfoque de cada capó formativo del programa.</p> <p>1.2 Reconoce las funciones de la planificación y su carácter flexible.</p> <p>1.3 Selecciona las competencias y los aprendizajes esperados para organizar el trabajo docente acorde a las características y necesidades del grupo.</p> <p>1.4 Identifica las etapas de desarrollo y las características de sus alumnos para planificar acorde a ellas.</p> <p>1.5 Reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades y conocimientos previos, que son la base para seguir trabajando.</p> <p>1.6 Planifica la intervención de acuerdo a los intereses, motivaciones y necesidades de sus alumnos, así como el contexto y características familiares.</p> <p>1.7 Decide el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades y prevé los recursos didácticos.</p> <p>1.8 Define los referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos.</p>
2. Intervención	<p>Es el trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al desarrollo de competencias teniendo como centro a los alumnos. Para ello es necesario fomentar y mantener el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender en los alumnos; además de propiciar un ambiente estimulante en el aula y en la escuela con el fin de promover la confianza en la capacidad de aprender en ellos mismos.</p>	<p>2.1 Propicia el uso de los conocimientos previos para ampliarlos y construir otros nuevos.</p> <p>2.2 Centra su intervención en el aprendizaje de sus alumnos reconociendo cómo aprenden.</p> <p>2.3 Crea <i>ambientes de aprendizaje</i> reconociendo el papel clave en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>2.4 Promueve la interacción entre los niños para favorecer el aprendizaje.</p> <p>2.5 Utiliza diferentes materiales con el fin de generar interés por participar a sus alumnos.</p>

2.6 Implementa estrategias para fomentar y mantener en los alumnos el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.

2.7 Utiliza el juego como una estrategia de aprendizaje eficaz en este nivel educativo.

2.8 Propone situaciones de aprendizaje para favorecer la disposición por explorar, expresarse oralmente, manipular y resolver problemas individualmente o en equipos.

2.9 Reconoce que la participación plena de la familia y la comunidad en las actividades escolares son fundamentales para el aprendizaje de los niños.

2.10 Genera 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.

2.11 Reflexiona durante la intervención docente con el fin de mejorar la práctica y tomar decisiones posteriores.

La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en *comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel; esta valoración –emisión de un juicio– se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar (**PEP, 2004, p.131).*

3. Evaluación

3.1 Realiza la evaluación de los aprendizajes exclusivamente con un enfoque formativo.

3.2 Centra la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares.

3.3 Valora el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo.

3.4 Reflexiona con los resultados de las evaluaciones para mejorar la propia práctica y guiar la toma de decisiones.

El docente es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes (PEP, 2011, p.108)

3.5 Utiliza diferentes instrumentos en la evaluación de sus alumnos: rúbricas, listas de cotejo, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, registros de actitudes observadas en las actividades, portafolios y carpetas de trabajo.

Nota: Adaptado de Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP; SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP

**Se retomó del Programa de Educación Preescolar 2004 pues en el 2011 no se encontró.

Fase 5. Análisis del alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI. La matriz de trabajo de las categorías: concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas se puede observar en los Anexos 1 y 2, a continuación, se presentan los resultados más relevantes del análisis de alineamiento organizados por código.

Categoría: Concepciones pedagógicas.

1. Metas de la educación. Se asume que la finalidad de la educación preescolar es centrar el trabajo en el desarrollo de competencias para que todos los estudiantes puedan desenvolverse “con éxito en la sociedad y desarrollarse en un marco de pluralidad y democracia” [PEP 2011, p.14]. Por el otro lado, únicamente se postula que el objetivo de la educación es asegurar que todos los alumnos aprendan [PPI, p.19]. Con lo anterior se puede decir que existe alineamiento parcial entre la concepción que se tiene de metas de la educación del *PEP 2011* y la que se plantea el *PPI*.

2. Enfoque del programa. Se concibe a los procesos de desarrollo y aprendizaje con un carácter integral y dinámico, es decir, mediante la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales) [PEP 2011, p.39]; además se destaca el papel de la intervención docente para el logro de los propósitos del nivel educativo [PEP 2011, p.39] [PPI, p.19-21]. Con lo anterior, se considera que el *PEP 2011* y el *PPI* están alineados en cuanto al enfoque que plantean.

3. Concepción de la enseñanza. Se concibe que la enseñanza debe atender las necesidades específicas de los alumnos, con el fin de favorecer el desarrollo de competencias [PEP 2011, p.7]; asimismo, es necesario crear contextos o actividades que sean relevantes para los niños sin dejar de lado los intereses de los mismos, con el fin de que sean ellos mismos quienes construyan el conocimiento [PEP 2011, p.26]. Por el otro lado, se afirma que es indispensable trabajar considerando las características de los alumnos

y fomentando comunicación con los alumnos [PPI, p.22]. Según el *PEP 2011*, las actividades lúdicas son un eje central en el trabajo de este nivel educativo [PEP 2011, p.21]. En el *PPI* no se hace explícita esta idea.

5. *Concepción del aprendizaje*. Este aspecto se alinea perfectamente en los documentos analizados. Se reconoce que los alumnos aprenden en interacción y colaboración, es decir al participar en una comunidad; y es necesario considerar el contexto sociocultural, para que el alumno adquiera los significados que son importantes en su entorno [PEP 2011, p.20] [PPI, p.21].

6. *Concepción del docente*. En los dos documentos analizados, se considera al docente como un agente cultural, como factor clave para establecer ambientes de aprendizaje, plantear situaciones didácticas y buscar motivos diversos para despertar y mantener en los niños el deseo por aprender y así desarrollar las competencias [PEP 2011, p.12-15] [PPI, p.11].

7. *Concepción del alumno*. Aunque en el *PPI* no describe explícitamente el papel del alumno en la adquisición de conocimientos, alude y enfatiza que este aprende participando en clase y en la interacción con sus pares [PPI, p.19]. Por otro lado, en el programa se afirma que los alumnos aprenden de forma colaborativa y además llegan a la escuela con un acervo importante de capacidades y experiencias que adquirieron en los ambientes familiar y social en los que se desenvuelven [PEP 2011, p.14].

Categoría: Orientaciones didácticas.

1. *Planificación*. Se define a la planificación como un proceso fundamental para orientar la intervención docente [PEP 2011, p.95-96]; además, el diseño de las actividades requiere de conocimientos acerca del currículo, de las características de los alumnos, de las necesidades e intereses [PEP 2011, p.97]. El *PPI* únicamente afirma esto último [PPI,

p.19]. Otro aspecto muy importante que se enfatiza en el *PEP 2011* para el diseño de una actividad es el uso del juego como estrategia de enseñanza con el fin de propiciar el desarrollo de competencias [PEP 2011, p.21]; en el *PPI* no se hace explícita esta idea tan importante en el nivel educativo.

2. *Intervención*. Los documentos analizados están de acuerdo en que la intervención es el trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al desarrollo de competencias teniendo como centro a los alumnos [PEP 2011, p.95] [PPI, p.19]. Para ello es necesario fomentar y mantener el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender en los alumnos; además de propiciar un ambiente estimulante en el aula y en la escuela con el fin de promover la confianza en la capacidad de aprender en ellos mismos [PEP 2011, p.24].

3. *Evaluación*. El apartado de evaluación en *el PEP 2011* se localiza en la segunda parte, es decir en la guía de la educadora. En esta sección se encontraron algunas ambigüedades además de escasas orientaciones para la educadora para la evaluación de los aprendizajes en el aula. Aunque si se identifica que el enfoque de la evaluación es formativo, se encontraron aspectos que incongruentes con dicho enfoque, pues, se enumeran instrumentos de evaluación como “pruebas escritas” o “esquemas y mapas conceptuales” [PEP 2011, p.108]. Dichos instrumentos, además de no estar alineadas al enfoque formativo, no son adecuados al nivel educativo en cuestión [PEP 2011, p.108]. En el *PPI* únicamente un indicador se refiere a la evaluación. Aunque el indicador si argumenta que la evaluación se realiza con fines de mejora (evaluación formativa), es insuficiente pues se resume todo en ese indicador [PPI, p.23].

Por otra parte, el análisis de alineamiento de las competencias docentes se muestra en la Tabla 12, los indicadores derivados del *PEP 2011* empatados con los del *PPI*. Seguido se presentan los resultados relevantes del análisis.

Se puede observar que en la competencia de *planificación* se encontró alineamiento en la mayoría de los indicadores; en el indicador 1.8 del *PEP 2011* que alude a que la docente defina los referentes claros para evaluar el proceso educativo no se encontró relación con ninguno del *PPI*.

En la competencia de *intervención*, dos de los indicadores del *PEP 2011* (el 2.6 y 2.7, Tabla 12) no presentaron alineación con los indicadores del *PPI*, pues ninguno de ellos hace alusión al uso de estrategias para generar interés, deseo de conocer y motivación; además del uso del juego como estrategia de aprendizaje, tan importante en este nivel educativo.

En última competencia: *evaluación*, se encontró que dos de los indicadores del *PEP 2011*: el “3.2 Centra la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares” y el “3.3 Valora el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo”. Cabe mencionar que los indicadores en el *PPI* que aluden a la evaluación son únicamente 2.

Tabla 12

Alineamiento entre los indicadores del PEP 2011 y los del PPI

Competencia	Definición	Indicador PEP	Indicador (es) PPI
1. Planificación	<p>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.</p> <p>La planificación es un <i>conjunto de supuestos</i> fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje (PEP, 2011 p.25).</p>	1.1 Domina los contenidos y el enfoque de cada capó formativo del programa.	<p>1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>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.</p> <p>1.3.1 Identifica los campos formativos en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la educación preescolar para su práctica docente.</p>
		1.2 Reconoce las funciones de la planificación y su carácter flexible.	<p>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.</p>
		1.3 Selecciona las competencias y los aprendizajes esperados para organizar el trabajo docente acorde a las características y necesidades del grupo.	<p>**1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su práctica su intervención docente.</p> <p>**1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>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.</p> <p>**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.</p>
		1.4 Identifica las etapas de desarrollo y las características de sus alumnos para planificar acorde a ellas.	<p>1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.</p> <p>1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.</p>

<p>1.5 Reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades y conocimientos previos, que son la base para seguir trabajando.</p>	<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. 5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.</p>		
<p>1.6 Planifica la intervención de acuerdo a los intereses, motivaciones y necesidades de sus alumnos, así como el contexto y características familiares.</p>	<p>1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para organizar su intervención docente. 1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.</p>		
<p>1.7 Decide el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades y prevé los recursos didácticos.</p>	<p>2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente. 2.1.2 Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.</p>		
<p>1.8 Define los referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos.</p>			
<p>2. Intervención</p>	<p>Es el trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al desarrollo de competencias teniendo como centro a los alumnos. Para ello es necesario fomentar y mantener el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender en los alumnos; además de propiciar un ambiente estimulante en el aula y en la escuela con el fin de promover la confianza en la capacidad de aprender en ellos mismos.</p>	<p>2.1 Propicia el uso de los conocimientos previos para ampliarlos y construir otros nuevos.</p>	<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>2.2 Centra su intervención en el aprendizaje de sus alumnos reconociendo cómo aprenden.</p>	<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. 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>2.3 Crea ambientes de aprendizaje reconociendo el papel clave en el aprendizaje de los alumnos.</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>2.4 Promueve la interacción entre los niños para favorecer el aprendizaje.</p>	<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>2.5 Utiliza diferentes materiales con el fin de generar interés por participar a sus alumnos.</p>	<p>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.</p>
<p>2.6 Implementa estrategias para fomentar y mantener en los alumnos el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.</p>	
<p>2.7 Utiliza el juego como una estrategia de aprendizaje eficaz en este nivel educativo.</p>	
<p>2.8 Propone situaciones de aprendizaje para favorecer la disposición por explorar, expresarse oralmente, manipular y resolver problemas individualmente o en equipos.</p>	<p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p>
<p>2.9 Reconoce que la participación plena de la familia y la comunidad en las actividades escolares son fundamentales para el aprendizaje de los niños.</p>	<p>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. 5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela. 5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.</p>

	<p>2.10 Genera 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.</p>	<p>**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.</p> <p>2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.</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>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.</p> <p>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.</p> <p>4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>5.3.1 Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos.</p>
	<p>2.11 Reflexiona durante la intervención docente con el fin de mejorar la práctica y tomar decisiones posteriores.</p>	<p>3.1.2 Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla.</p>
<p>3. Evaluación</p>	<p>La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en <i>comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias,</i></p>	<p>3.1 Realiza la evaluación de los aprendizajes exclusivamente con un enfoque formativo.</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>

respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo

de cada nivel; esta valoración – emisión de un juicio– se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar (PEP, 2004, p.131).

El docente es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes (PEP, 2011, p.108)

3.2 Centra la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares.

3.3 Valora el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo.

3.4 Reflexiona con los resultados de las evaluaciones para mejorar la propia práctica y guiar la toma de decisiones.

3.5 Utiliza diferentes instrumentos en la evaluación de sus alumnos: rúbricas, listas de cotejo, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, registros de actitudes observadas en las actividades, portafolios y carpetas de trabajo.

2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.

3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.

**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.

Nota: Adaptado de Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP; SEP (2014a) *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: SEP.

** Son indicadores que se repiten.

Al finalizar la asignación de indicadores del *PPI* a los que se derivaron del *PEP 2011* (Anexo 3), emergieron dos categorías que no se consideraron anteriormente: trabajo colaborativo y ética profesional, por ello se regresó al *PEP 2011* y se buscaron definiciones y segmentos que se relacionaran con ellas. Únicamente se encontró un apartado que aludía a cada una de ellas y estas secciones no presentan congruencia en su interior (Anexo 3).

Etapa 2. Validación de las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias docentes

Fase 1. Validación de concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas. Los participantes estuvieron de acuerdo con la exposición del alineamiento entre las concepciones pedagógicas y orientaciones didácticas del *PEP 2011* y del *PPI*. Únicamente comentaron que en su opinión el *PEP 2011* presenta incongruencias internas especialmente en lo referido a la evaluación de los aprendizajes y a las orientaciones para la planificación del trabajo en el aula presentes en la *Guía para la educadora* [NC-6].

Fase 2. Validación del alineamiento de competencias e indicadores. En la primera codificación se encontraron 24 códigos, en una segunda codificación o afinación de códigos resultaron 20 y para la codificación final quedaron 18 y se dividieron en 5 categorías: Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011); Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI); Alineamiento; Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004); y Evaluación del desempeño docente (Tabla 13).

Se consideró importante que el código con más frecuencias fue “No alineamiento entre PEP 2011 y PPI” (Tabla 13) se pudo inferir que los participantes consideran que no existe alineamiento entre los documentos analizados. Asimismo, afirman que el *PEP 2011* está incompleto: “*Bueno lo que pasa es que yo considero incompleto el PEP 2011*” (GD-VA, p.3, r.50).

Asimismo, afirmaron que dentro del mismo programa existen incongruencias principalmente en las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes (en la *Guía para la educadora*), pues los instrumentos que se enuncian en él no son adecuados al nivel educativo: “*Se supone que se pretende favorecer el desarrollo de competencias... y las competencias no se evalúan con listas de cotejo ni con rubricas, ni es tan fácil elaborar una rúbrica ¿no?... si es un problema las propias demandas que hace la SEP, pues se contraponen no? se contradicen...*” (GD-VA, p.33, r.770-773).

Un aspecto muy importante que salió a relucir, después de comentar que el *PEP 2011* lo consideran incompleto e incongruente, es que las educadoras a su cargo aún consideran para algunos aspectos el *Programa de Estudios de Preescolar 2004* (PEP 2004) pues “*está mejor explicado*” (GD-VA, p.2, r.27) o “*en evaluación daba más referentes al docente*” (GD-VA, p.3, r.53).

Tabla 13
Categorización inductiva

Categoría	Definición	Códigos [clave]	Regla de codificación	Ejemplo	Frec.
PEP 2011	Todos aquellas referencias y comentarios acerca del PEP 2011	Resistencia al PEP 2011 [RP11]	Comentarios y referencias negativas hacia el PEP 2011	“Es que ahí en una parte como que medio” <entonación de rechazo> (p.2, r.38)	3
		PEP 2011 incompleto [P11I]	Hace referencia a las ausencias en el PEP 2011	“Bueno lo que pasa es que yo considero incompleto el PEP 2011” (p.3, r.50)	4
		Carencias en orientaciones para la evaluación en el PEP 2011 [COEP11]	Hace comentarios y referencias del PEP 2011 como una herramienta con carencias en los apartados de la orientación para la evaluación en el aula.	“Si hay una recién egresada y ahorita que no vivió un proceso de formación con el otro programa, si le cuesta mucho trabajo, digo, y sabíamos que había todavía mucho por trabajar en evaluación, entonces, yo nomas, mi pregunta iba en relación a eso” (p. 3, r.55)	3
		Asunción del PEP 2011 como referente “formal” [P11FORMAL]	Indica que el PEP 2011 sólo es considerado como “formal”, pero no influye en la práctica docente.	“Yo creo que lo que aquí podemos manejar, no sé, si estén de acuerdo ustedes, es que se puede tomar como referente principal el PEP 2011” (p.4, r.75)	2
		Nuevo enfoque del PEP 2011 [NEP11]	Hace referencia a las modificaciones que se hicieron al enfoque del programa (PEP 2011) con respecto al 2004.	“Porque es algo que se debatió al inicio de la reforma cuando estaba la concepción de Piaget” (p.6, r.137)	6
		Incongruencias dentro del PEP 2011 [IP11]	Describe aspectos que son incongruentes o ambiguos en el PEP 2011	“En nuestro documento del programa, en el apartado de intervención educativa, señala que estos intereses y motivaciones los niños pueden ser momentáneas y que ella tiene que tener la claridad de definir por un lado es eso, y por otro lado, aquí se contradice, no? con el apartado de intervención educativa” (p.10, r.213)	7

Alineamiento	Comentarios y referencias acerca de la relación entre el PEP 2011 y el PPI	Alineamiento entre PEP 2011 y PPI [A11-PPI]	Indica que el PPI y el PEP 2011 coinciden en sus planteamientos.	Es que en si, si existe la vinculación, es lo que se está buscando ¿no?, entonces todos pegan, y si hay vinculación, la mayoría (p.5, r.92)	1
		No alineamiento entre PEP 2011 y PPI [NAP11-PPI]	Indica que el PPI y el PEP 2011 no coinciden en sus planteamientos.	“Si aquí <PEP 2011> o en ese <PEP 2004> no dice algo, si ya lo dice aquí <PPI> pues ya con este te van a evaluar” (p.8, r.175)	12
		Forzar alineamiento [FA]	Hace referencia al deseo de que todos los indicadores tengan alineamiento entre los documentos.	“La idea es que no queden en blanco” (p.7, r.148)	2
PPI	Referencias acerca del PPI	PPI incompleto [PPII]	Alude a faltas o incongruencias en el Perfil, parámetros e indicadores.	“En el 1.8 no hay nada explícitamente en el Perfil, que se haya alineado con ese indicador que encontramos, entonces si ustedes identificaron alguno que si crean que encaja. Nosotros no encontramos ninguno que explícitamente aludiera a que en la planeación la educadora definirá los referentes claros para evaluar los aprendizajes” (p.7, r.150)	3
		PPI muy general [PPIG]	Referencias que aluden al carácter general de los indicadores del Perfil, parámetros e indicadores.	“También podría quedar ahí, aunque bueno está muy amplia la redacción... dice: para mejorar su práctica docente, o sea yo lo estoy pensando cómo, los resultados de la evaluación como retroalimentación, o como información que puede utilizar en la planeación” (p.15, r.343)	3
PEP 2004	Todos aquellas referencias y	Preferencia a PEP 2004 [PP04]	Hace comentarios o referencias positivas del PEP 2004	“Es que para mí y para muchas en el 2004 está mejor explicado” (p.2, r.26)	2

	comentarios acerca del PEP 2004	PEP 2004 mejor referente para evaluación [P04MRE]	Hace comentarios y referencias del PEP 2004 como una herramienta más adecuada en la orientación para la evaluación en el aula.	En evaluación, daba más referentes al docente el 2004 (p.3, r.53)	2
		PEP 2004 referente “real” en la práctica docente [P04RR]	Indica que el PEP 2004 aún es considerado el referente principal en la práctica docente.	“nosotros encontramos al ir a las escuelas es que lo que se señalaba en el 2004 sigue vigente” (p.3, r.79)	1
Preocupación por la evaluación del desempeño docente	Comentarios negativos de aspectos relacionados con la evaluación del desempeño docente	Preocupación por posibles reformas [PPR]	Hace referencias sobre las posibles modificaciones a los programas por próximas reformas.	“Eso estaba pensando, ¿va a haber modificaciones otra vez? <dirigiéndose a Tania>” (p.3, r.60)	5
		Falta de continuidad en las reformas [FCR]	Describe situaciones problemáticas a causa de las reformas y cómo inciden en el trabajo en el aula.	“Hay quienes le meten modalidad, le meten hasta el mismo propósito ¿verdad?, quienes van egresando de la normal, que planean con ese esquema de poner el propósito de la situación pues es respetable porque así se acomoda ella. Pero no exigirles a los demás” (p.9, r.192)	3
		Evaluación docente desvinculada al Programa [EDDP]	Hace referencias y comentarios a que en la evaluación docente se solicitan aspectos que no se consideran en el Programa.	“Era auto evaluación de la educadora, y así lo primero que me llamó la atención, porque es una rúbrica, y dice: la educadora, palabras más palabras menos, incluye en su evaluación los propósitos educativos. A caray, si en el programa ni en el 2004 te dice que en la planeación pongas los propósitos educativos” (p.7, r.158)	10
		Falta de información a docentes [FID]	Se refieren a aspectos que debe conocer el docente para próximas evaluaciones de su labor.	“También el docente tiene yo creo que el derecho de saber qué me van a evaluar” (p.8, r.174)	9

Acerca del *PPI* a los participantes comentaron que para ellas es muy general “También podría quedar ahí, aunque bueno está muy amplia la redacción” (GD-VA, p.15, r.343) y que además está incompleto: “Si voy de acuerdo que muchas de esas capacidades que se manejan en el 2.2.4 están implícitas en el juego, pero si es cierto el documento de perfiles no te menciona nunca la palabra juego” (GD-VA, p.29, r.456-458).

Otro código que presentó un número considerable de frecuencias es el de la “Evaluación docente desvinculada al Programa” (Tabla 13) que da cuenta de la preocupación de los participantes hacia las incongruencias en las evaluaciones docentes pasadas o futuras con la implementación de reformas: “Entonces no le vas a evaluar algo que no se lo estas pidiendo” (GD-VAC, p.8, r.170). Aunado a esto, los participantes afirmaron que es necesario que los docentes estén bien informados de los aspectos que les serán evaluados: “También el docente tiene yo creo que el derecho de saber qué me van a evaluar” (GD-VA, p.8, r.174).

Considerando que el objetivo del grupo de discusión fue la validación, de las competencias e indicadores del *PEP 2011* además de verificar el alineamiento con los del *PPI*, en la Tabla 14 se muestra el resultado final con las modificaciones pertinentes según los participantes del grupo de discusión. Se llevaron a cabo modificaciones en la redacción de los indicadores del *PEP 2011* y en menor medida en la alineación con los indicadores del *PPI*. Se resaltaron en gris los indicadores que para los participantes son los que no presentan alineamiento alguno.

En resumen, y con los datos analizados de las transcripciones del grupo de discusión, así como las notas de campo recabadas, se puede decir que los participantes presentaron cierta resistencia al *PEP 2011*, especialmente al apartado de la *Guía para la educadora*, pues lo consideran incompleto o incongruente en algunos aspectos. Asimismo,

argumentaron que el programa anterior (PEP 2004) representa un mejor referente para la evaluación en el aula, además de que se sigue utilizando. Por lo anterior, afirman que en muchos aspectos el *PPI* no está alineado al enfoque del *PEP 2011*.

Se percibió que la evaluación del desempeño docente es un tema de preocupación entre el profesorado de este nivel educativo; debido a que conciben a las reformas discontinuas o poco congruentes, además de comentar que, en ocasiones anteriores, las evaluaciones estaban poco vinculadas al programa vigente. Asimismo, afirmaron que hay desinformación con respecto a las próximas evaluaciones.

Tabla 14

Competencias e indicadores validados por el grupo de discusión

Competencia	Descripción	Indicadores PEP	Indicadores PPI
1. Planificación	<p>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.</p> <p>La planificación es un <i>conjunto de supuestos</i> fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje (PEP, 2011 p.25).</p>	1.1 Domina los contenidos y el enfoque de cada capo formativo del programa	<p>1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención docente.</p> <p>1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>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.</p> <p>1.3.1 Identifica los campos formativos en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la educación preescolar para su práctica docente.</p>
		1.2 Reconoce las funciones de la planificación y su carácter flexible.	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.
		1.3 Selecciona las competencias y los aprendizajes esperados para organizar el trabajo docente acorde a las características y necesidades del grupo.	<p>1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su práctica su intervención docente.</p> <p>1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>

1.4 Identifica las características de sus alumnos para planificar acorde a ellas.	<p>1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.</p> <p>1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.</p>
1.5 Reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades y conocimientos previos, que son la base para seguir APRENDIENDO.	<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>5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.</p>
1.6 Planifica la intervención de acuerdo a las competencias a desarrollar, intereses, motivaciones y necesidades de sus alumnos, así como el contexto y características familiares.	<p>1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para organizar su intervención docente.</p> <p>1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>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</p> <p>3.1.2 Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla.</p>
1.7 Decide el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades y prevé los recursos didácticos.	<p>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</p> <p>3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.</p>

2. Intervención	Es el trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al desarrollo de competencias teniendo como centro a los alumnos. Para ello es necesario fomentar y mantener el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender en los alumnos; además de propiciar un ambiente estimulante en el aula y en la escuela con el fin de promover la confianza en la capacidad de aprender en ellos mismos.	1.8 Define los referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos.	<p>1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.</p> <p>1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención docente.</p> <p>2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.</p>
		2.1 Propicia el uso de los conocimientos previos para ampliarlos y construir otros nuevos.	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.
		2.2 Centra su intervención en el aprendizaje de sus alumnos reconociendo cómo aprenden y sus procesos de aprendizaje.	<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>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>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p>
		2.3 Crea <i>ambientes de aprendizaje</i> reconociendo el papel clave en el aprendizaje de los alumnos.	<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>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>

	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.
2.4 Promueve la interacción entre los niños para favorecer el aprendizaje.	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. 2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos.
2.5 Utiliza diferentes recursos didácticos con el fin de favorecer el desarrollo de competencias.	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.
2.6 Implementa estrategias para fomentar y mantener en los alumnos el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender.	
2.7 Utiliza el juego como una estrategia de aprendizaje eficaz en este nivel educativo.	2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.
2.8 Propone situaciones de aprendizaje para favorecer la disposición por explorar, expresarse oralmente, manipular y resolver problemas individualmente o en equipos.	2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.

2.9 Reconoce que la participación plena de la familia y la comunidad en las actividades escolares son fundamentales para el aprendizaje de los niños.

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.

5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.

5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.

2.10 Genera condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los niños con necesidades educativas especiales, los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.

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.

2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.

2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos.

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.

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.

4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.

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.

4.2.6 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el

3. Evaluación

La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en *comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel*; esta valoración –emisión de un juicio– se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar (PEP, 2004, p.131). El docente es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes (PEP, 2011, p.108)

		aprendizaje que pueden enfrentar sus alumnos con necesidades educativas especiales. 5.3.1 Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos.
2.11 Reflexiona a partir de la intervención docente con el fin de mejorar la práctica y tomar decisiones posteriores.		3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.
3.1 Realiza la evaluación de los aprendizajes exclusivamente con un enfoque formativo.		
		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. (NO VA CON EL ENFOQUE FORMATIVO)
3.2 Centra la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares.		2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.
3.3 Valora el desempeño de los alumnos con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo.		2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.
3.4 Reflexiona con los resultados de las evaluaciones para mejorar la propia práctica y guiar la toma de decisiones.		2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente. 3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.

	<p>3.5 Utiliza diferentes instrumentos en la evaluación de sus alumnos: observación directa, registros para documentar el desempeño de los niños tomando como referente las competencias.</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>4. Trabajo colaborativo</p>	<p><i>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 de los programas de estudio (PEP, 2011, p. 101). Presente en la Guía para la educadora</i></p> <p>4.1 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). GUIA DE LA EDUCADORA</p>	<p>3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar.</p> <p>3.2.4 Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje.</p> <p>3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <p>4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.</p> <p>5.1.1 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar.</p> <p>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.</p> <p>5.1.3 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para favorecer la sana convivencia en la escuela.</p> <p>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.</p>

		<p>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.</p> <p>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.</p> <p>5.1.7 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.</p>
<p>4. Ética profesional (Sólo en PPI)</p>	<p>La tarea es compleja, pues involucra la disposición y compromiso ético de cada uno de los profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo para transformar lo deseable en lo realizable: sumar esfuerzos para ofrecer bajo un marco democrático el ejercicio del derecho que niños y jóvenes mexicanos tienen: recibir una educación mediante la cual adquieran aprendizajes significativos (PEP, 2011, p.136). <i>Presente en la Guía para la educadora</i></p>	<p>2.4.4 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.</p> <p>3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.</p> <p>3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional.</p> <p>3.2.3 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.3 Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>4.1.1 Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México.</p> <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>

-
- 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.
- 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.
- 4.1.5 Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de educación preescolar.
- 4.1.7 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.
- 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.
- 4.2.1 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar, acordes con la edad y las características de los alumnos.
- 4.2.5 Establece comunicación con los alumnos acorde al nivel educativo para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.
- 4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la integridad y sano desarrollo de los alumnos.
- 4.3.2 Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno sufre abuso o maltrato infantil para prevenir daños y perjuicios.
- 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.
-

-
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 4.4.2 Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades.
-

Nota: Adaptado de Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP; SEP (2014a) *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: SEP.

** Son indicadores que se repiten

6. Discusión y conclusiones

La investigación que aquí se concluye tuvo como objetivo analizar la alineación entre dos documentos que giran en torno al trabajo que se realiza en las aulas de educación preescolar en México: el *Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la Educadora (PEP 2011)*, y el *Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente (PPI)*. Este apartado presenta: la discusión de los resultados del estudio, las conclusiones a las que se llegó con los hallazgos obtenidos y, por último, algunas recomendaciones para investigaciones futuras. La discusión se estructuró de acuerdo con las etapas del estudio.

Como se menciona en los resultados, el *PEP 2011* basa sus planteamientos en el paradigma constructivista, y con mayor presencia el enfoque sociocultural. Además de la importancia que se le da a la cultura de los estudiantes, se encontró que en la descripción de los campos formativos se enuncia la interacción de los factores internos: biológicos y psicológicos; y los externos: sociales y culturales (SEP, 2011a, p.39). El constructivismo con enfoque sociocultural destaca que el conocimiento se construye de manera activa por parte de los alumnos, es decir, son ellos los que crean su propio aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

El *PEP 2011* plantea como estrategia de aprendizaje central las situaciones lúdicas, lo cual coincide con lo planteado por algunos autores como Malajovich y Akoschky (2000) y Egido (2000) pues hacen énfasis en que el juego puede ser utilizado por el docente en este nivel educativo como medio educativo para convertir o guiar la actividad infantil. Este aspecto no se encontró en el *PPI*, por lo tanto, se consideran no alineados; esto podría implicar confusiones entre las educadoras de dicho nivel educativo.

Por otra parte, se encontró que en los documentos analizados se concibe al docente como un agente cultural, factor clave para el establecimiento de ambientes de aprendizaje, el planteamiento de situaciones didácticas y la capacidad de despertar y mantener el deseo por

aprender en sus alumnos, con el fin de favorecer el desarrollo de competencias. Esto se alinea con lo que afirma Hernández (2012), acerca de que el docente es quien promueve las actividades conjuntas e interactivas y es el responsable de ayudar y guiar al alumno para que sea él quien construya el conocimiento (Hernández, 2012).

Siguiendo con el análisis del *PEP 2011*, específicamente en el apartado dedicado a las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en el aula, se encontraron aspectos incongruentes con el enfoque formativo y con el nivel educativo; uno de los aspectos más evidente fue la propuesta de instrumentos que se presentes en el documento: pruebas escritas, esquemas y mapas conceptuales. En un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010) se acentúa que la fuente de información más importante es lo que acontece durante la jornada escolar. El docente, a través de la observación de los alumnos, será capaz de identificar las manifestaciones de las competencias, en lo individual y como parte del grupo. En dicho estudio se afirma que el expediente del grupo y el diario de trabajo deberían ser los principales instrumentos para recopilar información para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de preescolar (INEE, 2010).

En la definición de las competencias del *PEP 2011* se encontraron coincidencias con los estándares centrales o competencias de algunos modelos para la evaluación de la buena enseñanza como el InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers (CCSSO, 2011), y *The Framework for Teaching* (Danielson, 2011). Estos, al igual que el análisis realizado, consideraron que la *planificación*, la *intervención* y la *evaluación* son los elementos centrales de la labor docente.

Por otra parte, en el *PPI* se encontraron algunas ausencias; primeramente, no se hace alusión a la necesidad de que el docente defina los referentes para la evaluación desde el proceso de planificación. Ramos, Perales y Pérez Carbonell (2009) reconocen que una de las condiciones

básicas para considerar a la evaluación como formativa es que sirva para verificar de manera planeada y continua la presencia de un elemento del proceso, lo cual implica, según estos autores, “la planificación previa del proceso evaluador en el que se incluyan objetivos, procedimientos, temporalización, instrumentos a utilizar, etcétera” (p.57). Esta ausencia en el documento, podría dar como resultado que las docentes tengan ideas diversas o erróneas acerca de la evaluación y la planificación.

Relacionado con lo anterior, otro elemento que se percibe incompleto en el *PPI* se refiere a aquellos indicadores que hacen referencia a que el docente considere los procesos que siguen los alumnos; lo cual es disonante con el enfoque formativo de la evaluación del nivel educativo, como lo postula Scriven (1991), la característica primordial de la evaluación formativa es que está orientada a valorar los elementos durante el proceso educativo con el fin de mejorar, de lo contrario, se puede confundir con la evaluación sumativa.

Siguiendo con el análisis del *PPI*, los participantes afirman que éste documento no considera relevante la valoración (evaluación) del desempeño de sus estudiantes con justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo; reforzando lo antes identificado, si no se incluyen estos elementos en la evaluación de los alumnos, entonces no se está considerando el enfoque del *PEP 2011* pues este menciona explícitamente estos elementos para la evaluación de los aprendizajes (SEP, 2011a). Lo anterior contradice lo que Darling-Hammond (2012) propone como enfoque sistémico, pues no existe “una relación fluida” entre lo que se enseña, lo que hacen en el aula, la forma de prepararse y en la que son evaluados los docentes (p.2).

Después del análisis y comparación de los documentos, emergieron dos categorías que no se habían considerado: trabajo colaborativo y ética profesional. Estos aspectos se identificaron en los marcos de la buena enseñanza de otros países analizados: Australia (National Professional Standards for Teachers, AITSL, 2011), Estados Unidos (InTASC Model Core Teaching Standards,

CCSSO, 2011; The Framework for Teaching, 2011); el caso de Australia el estándar (7) Se compromete profesionalmente con colegas, padres de familia y la comunidad; y en Estados Unidos (CCSSO, 2011), en la categoría (4) Responsabilidad profesional: Aprendizaje profesional y ética en la práctica y Liderazgo y colaboración. Considero que no se encontraron en el *PEP 2011* debido a la naturaleza del mismo, servir como referente para el trabajo en el aula. Es posible que estos aspectos se localicen en documentos legales o normativos ajenos al currículo oficial.

Los participantes consideraron que existen “incongruencias” en la *Guía para la educadora* en las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes. Mencionan que presenta “ambigüedades” en ciertas afirmaciones acerca del enfoque. Lo cual concuerda con lo identificado en el análisis de los documentos mencionado anteriormente, debido a que se identificó que los instrumentos de evaluación propuestos no son *adecuados*.

Además, consideran al *PEP 2011* “incompleto” y por algunas educadoras es apreciado como el referente “formal”, es decir, únicamente se toma en cuenta para la elaboración de las planeaciones, pero no se sigue completamente en la práctica. Aunado a esto afirmaron que se siguen considerando algunos aspectos del antiguo programa (*Programa de Estudios de Preescolar 2004*), pues “está mejor explicado”. Lo anterior se considera un problema según el enfoque sistémico para evaluar la docencia propuesto por Darling-Hammond (2012), ya que, es necesario que todos los elementos estén relacionados y pueda darse lo que él propone como la calidad de la enseñanza. Para ello el currículo que se imparte debe ser adecuado; además postula que los docentes pueden verse impedidos de brindar enseñanza de calidad cuando el currículo es “deficiente” (p.4).

Otro planteamiento del grupo de discusión, fue que los documentos analizados no presentan la alineación o “relación” que, se supone, deberían tener. Consideran que si el *PEP 2011* es el referente que las educadoras de educación preescolar tienen para el trabajo en el aula y

el *PPI* será el referente para la evaluación de su práctica debería haber consonancia. Esto está relacionado con lo que argumenta Darling-Hammond (2012) acerca del enfoque sistémico para evaluar la docencia y el fomentar de la enseñanza eficaz, es necesario que estos elementos estén dirigidos hacia un mismo fin: conformar un referente para la buena práctica profesional (DOF, 2013). Asimismo, es importante mencionar lo que establece la LGSDP, pues afirma que una de las obligaciones del INEE es validar la idoneidad de los parámetros e indicadores relacionados a los perfiles establecidos por las autoridades educativas y que además deben ser analizados periódicamente (DOF, 2013). Es necesario retomar las opiniones de los diferentes actores de la educación para la revisión del *PPI*.

Según la percepción de los participantes, las docentes a su cargo están preocupadas por las reformas futuras y las actividades que estas implicarán; argumentan que anteriormente las evaluaciones estaban poco vinculadas al programa vigente. Esto podría entenderse debido a la situación que se vive a partir del 2013 con la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) la cual tiene como objetivo regular el Servicio Profesional Docente (SPD); establecer perfiles; y asegurar la transparencia y rendición de cuentas del SPD; entre otros. Además, desde el ciclo escolar 2014-2015 con la publicación de la primera versión del *PPI* y la propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos para la evaluación docente; según los participantes del estudio, los docentes se sienten “preocupados”.

Conclusiones

En términos generales, con la realización del estudio fue posible contestar las preguntas de investigación. Se identificaron aspectos no alineados en el *PEP 2011* y en el *PPI*.

Una de las incongruencias más relevantes fue la falta de referentes para la evaluación de los aprendizajes en la *Guía para la educadora* (segunda parte del *PEP 2011*), y en los indicadores del *PPI*. Estas ambigüedades y referentes incompletos pueden considerarse aspectos

a mejorar en ambos documentos y contribuir a que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte de calidad. Relacionado con lo anterior, es importante, como lo marca la LGSPD, que sean revisados pues podrían llegar a confundir a las educadoras. Una de las consecuencias de que el *PEP 2011* no represente para las educadoras un referente útil para el trabajo en el aula, es la implementación de un Programa de estudios no vigente (*Programa de Estudios de Preescolar 2004*).

Como ya se mencionó, el *PPI*, debe ser analizado por las autoridades competentes para su modificación, pues no refleja del todo el perfil que debería tener una educadora, ejemplo de esto es no considerar las actividades lúdicas como principal estrategia de aprendizaje y no brindar la suficiente importancia a otros aspectos que caracterizan al nivel educativo.

En la opinión de los participantes los documentos no están totalmente alineados, lo que significa otro aspecto importante a considerar en las próximas modificaciones del *PPI* y en las evaluaciones que se basan en éste; además se reitera lo postulado por Darling-Hammond (2012), acerca del enfoque integral, pues se corre el riesgo de no evaluar con justicia a los docentes.

Con el estudio, fue posible identificar que existe preocupación por parte del profesorado por las futuras reformas y evaluaciones. Los participantes argumentaron que esto se debe a experiencias pasadas en las que se les evaluaban aspectos poco congruentes con el currículo vigente. Se considera necesario seguir analizando los aspectos que giran en torno a la profesión docente, con el fin de que el profesorado cuente con información actualizada, y principalmente, con la certeza de que serán evaluados válida y apropiadamente.

Es importante que las educadoras reconozcan su papel tan importante (como agente cultural) en la enseñanza en este nivel educativo tan significativo y en ocasiones no tan valorado o desmeritado; pues en ambos documentos analizados se enfatiza que son el factor clave para el desarrollo de competencias de sus alumnos y por ende para la calidad de la educación preescolar.

Además, es sustancial mencionar que la limitación que se enfrentó durante la elaboración del presente estudio fue el tiempo, puesto que la investigación se llevó a cabo dentro de un programa para la obtención del grado de maestría, únicamente se contaba con 4 meses para el trabajo de campo.

Como comentarios finales, es necesario presentar algunas recomendaciones para las futuras investigaciones acerca del tema en cuestión:

- Replicar el estudio con otros actores implicados en el proceso enseñanza aprendizaje como los docentes. Asimismo, podría llevarse a cabo con la utilización de otras metodologías para comprobar los hallazgos.
- Realizar el estudio considerando la percepción de aquellos actores que no fueron considerados en este estudio: las educadoras, pues son las principales usuarias de los documentos analizados.
- Indagar la razón por la cual se sigue implementando el *Programa de Estudios de Preescolar 2004* (no vigente) en las aulas, además, indagar la percepción que se tiene de este y del que si es vigente.
- Analizar otros documentos que giran en torno a la práctica docente, tal es el caso del *Plan de Estudios 2011 para la educación básica*, con el fin de verificar la relación con los documentos analizados en este proyecto.
- Examinar otros documentos normativos de la profesión docente, con el fin de verificar que se solicitan aspectos éticos y profesionales adecuados según el *PPI*.

Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL] (2011). *National Professional Standards for Teachers*. AITSL: Australia.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios Andaluces.
- Cano, M. L. (2013). *Referente curricular para la educación parvularia en Chile*. Departamento Técnico Junta Nacional de Jardines Infantiles: Chile.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. México, D.F.: Paidós.
- Cordero, G., Luna, E., Patiño, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/41_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panorama_y_agenda_pendiente.pdf
- Council of Chief State School Officers [CCSSO], (2011). *InTASC. Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. CCSSO: Washington, DC.
- Danielson, C. (2011). *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument*. Princeton: The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2001) Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment». En V. Richardson, (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*, pp.751-776.
- Washington, DC.American Educational Research Association.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz* Evaluating and Supporting Effective Teaching: Developing a Systemic Approach.

- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2002). *Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: DOF.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dirección General de Planeación y Estadística Educativa [DGPEE] (2014). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014*. México: SEP. http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf
- DOF (2012). *Decreto por el se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF.
- DOF (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF.
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Ibero-Americana de Educación* (22), pp.119-154.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- García-Cabrero, B. (s.f.). Early Childhood Education and Care Policy. Country Note for Mexico. México: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/34429196.pdf>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna E., Rueda, M. (2010). El MECD y su relación con los estándares de desempeño profesional docente. En *Competencias docentes en educación media y superior*. pp.145-178.

- Good, T. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. En J. Sikula. *Handbook of research on teacher education* (6a ed.) (pp.617-665). N.Y.: Macmillan.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. (2da. Ed) Mexico: Paidós.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/232/P1D232.pdf>
- INEE (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE.
- Ingvarson, L. (2009). *¿Por qué los estándares son importantes para la profesión docente?* Ponencia presentada en Chile: CEPPE
- Ingvarson, L. (2013). *Establishing a national certification system for teachers: How are we doing?*. Australian Council for Educational Research. Australia: ACER (Autor)
- Invarguson, L. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340. pp.265-295.
- Jornet J., Leyva Y. y Sánchez P. (2009). Dimensiones de clasificación de los procesos de evaluación educativa. En *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: INITE (Autor).
- Jornet, J., González, J., Suárez, J., y Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón* 63(1), pp.125-145,

- Krueger, R. y Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research. 5th Edition* USA: Sage Publications Inc.
- Luna, E. (2013). La investigación sobre la evaluación educativa. En A. Maldonado-Maldonado, (Coord.) *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011* (pp.379-398). México, D.F: ANUIES.
- Luna, E., Elizalde, L., Torquemada, A. D., Castro, A., Cisneros-Cohernour E. (2013) Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional. 2002-2012. En A. Maldonado-Maldonado, (Coord.) *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011* (pp.399-418). México, D.F: ANUIES.
- Malajovich, A. y Akoschky, J. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Meckes, L. (2013). *Estándares y formación docente inicial*. III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes Santo Domingo, República Dominicana: OREALC/UNESCO.
- Ministerio de Educación del Educador [MEE] (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Ecuador: MEE.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*.
- Nava, M. y Rueda, M. (2013). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1 -11. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. E. Martín y F. Martínez (Coords.). España: Santillana.
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Autor.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes consideraciones para México*: OCDE.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2012a). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: OCDE-SEP-INEE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012b). *Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio*. OCDE: México.
Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- Pedroza, H. (2015). *Construcción de criterios para la validación del Perfil, Parámetros e Indicadores de docentes de preescolar*. En prensa.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational researcher*, 31(7), 3-14.
- Ramos, G., Perales, M. J. y Pérez-Carbonell, M. A. (2009) El concepto de evaluación educativa. En J. M. Jornet, y Y. R. Leyva. *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (pp.49-64). México: INETE.
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de competencias profesionales. En Martín, E. Martínez-Rizo, F. (Coords.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Fundación Santillana.

Santiago, P., McGrigor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012) La evaluación de los maestros. En *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en Educación*. México: SEP-INEE. Recuperado de

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Secretaria de Educación Pública [SEP] (2004) *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.

SEP (2011a) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.

SEP (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Secretaria de Educación Pública – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SEP-SNTE] (2011a). *Acuerdo para la Evaluación Universal de docentes y directivos en servicio de educación básica*. México, D.F., México. Recuperado de <http://evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>

SEP-SNTE (2011b). *Lineamientos generales que regulan la Evaluación Universal*. México, D.F., México. Recuperado de <http://evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf>

SEP (2013). *Estadísticas de resultados de los participantes. En la página oficial de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de http://evaluacionuniversal.sep.gob.mx/estadisticas/5_DOCENTES%20POR%20EN%20TIDAD%20%20Y%20PRIORIDAD%20NACIONAL.pdf

- SEP (2014a) *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: SEP.
- SEP (2014b) *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2014-2015. Egresados Escuelas Normales. Estadísticas del Concurso 2014-2015*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/estadisticas_concurso_en/
- SEP (2015) *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.
- Shmelkes, S. (1998). La educación básica. En P. Latapí (Eds) *Un siglo de educación en México*. FCE: México.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas *Revista Ibero-Americana de Educación* (22), pp.41-60.
- Vockley, M. (2009). *Three Approaches to Aligning the National Assessment of Educational Progress with State Assessments, Other Assessments, and Standards*. Estados Unidos: CCSSO.

Anexos

Anexo 1.

Matriz de trabajo de la categoría: concepciones pedagógicas

Concepciones pedagógicas: Es una serie de elementos que, si son considerados en su conjunto, dan cuenta de la orientación general del sistema o nivel educativo (Coll, 1987)

Códigos	Enfoques cognoscitivos	Programa de Educación Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP)	Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente. Preescolar (PPI)
Metas de la educación	Primera intención de la educación formal es <i>promover el crecimiento personal del alumno (Coll, 1987)</i> .	Se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante <i>pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente (p.8)</i> .	Asegurar que todos los alumnos de la escuela aprendan (p. 19).
Enfoque del programa	Se destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por los alumnos, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros. Son los alumnos los que crean su propio aprendizaje.	Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico basado en la interacción de <u>factores internos</u> (biológicos y psicológicos) y <u>externos</u> (sociales y culturales). El programa de educación preescolar se organiza en seis campos formativos, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas.	Se destaca la intervención del docente en el trabajo educativo. Se considera el nivel de desarrollo del alumno, además del contexto, la cultura y características de los mismos.
Concepción de la enseñanza	Se define como la creación del contexto necesario y propicio para que se dé la reestructuración de las funciones psicológicas superiores rudimentarias hacia modos más avanzados que se	Se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal (p. 7).	Se trabaja con base en las características de sus alumnos a partir del enfoque didáctico de los campos formativos de educación preescolar (p. 22).

caracterizan por un control consciente y voluntario (Hernández, 2012).

Es necesario asegurarse que el aprendizaje escolar sea significativo, es decir que los contenidos nuevos se vinculen con los conocimientos previos (Coll, 1987).

En la interacción educativa no sólo se propicia una asistencia del profesor al alumno, sino que el docente y los alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada y negociación conjunta (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Incorporar los intereses de los niños en el proceso educativo (p.24).

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. Para lograrlo, es necesario que reflexione sobre los intereses y la motivación de sus alumnos, como base para planificar la intervención educativa (p.24).

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).

Las niñas y los niños aprenderán a pedir orientación y ayuda, y a ofrecerla; se darán cuenta de que al actuar y tomar decisiones pueden fallar o equivocarse, sin que esto afecte su confianza ni la posibilidad de mejorar en su desempeño (p.25).

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).

Estableciendo y fomentando la comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo (p.22).

Concepción del aprendizaje	<p>Es la interiorización y apropiación de representaciones y procesos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p> <p>El aprendizaje se da de manera interactiva (Hernández, 2012).</p> <p>Aprendizaje y desarrollo forman una unidad, no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje. El aprendizaje se realiza sobre base lingüística y racional, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural (la escuela) (Hernández, 2012).</p>	<p>Hoy se reconoce el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales en el aprendizaje (p.20).</p> <p>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>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.25).</p>	<p>Es necesario identificar, valorar y aprovechar, con un sentido educativo, los elementos del entorno y trascender el ámbito del salón de clases y la escuela, de tal manera que participe en el funcionamiento de la escuela y fomente su vínculo con la comunidad para mantener una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural en que está inserta la institución escolar y asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.</p>
Concepción del docente	<p>El maestro es un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos (Hernández, 2012).</p> <p>A través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada (Hernández, 2012).</p>	<p>La acción de la educadora es un factor clave porque establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (p.12).</p> <p>En cada grado, la educadora <i>diseñará actividades con niveles distintos de complejidad</i> 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).</p>	<p>Funciones del docente: la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores (p. 11).</p> <p>Un docente de Educación Preescolar tener un conocimiento sólido acerca de los propósitos, el enfoque y los contenidos del nivel</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, 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).</p> <p>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 (p.15).</p>	<p>educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, al igual que de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos; además, debe contar con habilidades que le permitan analizarlos críticamente y revisar las tareas de su práctica profesional como referentes para asegurar que todos los alumnos de la escuela aprendan (p. 19).</p>
Concepción del alumno	<p>El alumno se concibe como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar (Hernández, 2012).</p> <p>El papel de la interacción social con los otros (especialmente de los mas capacitados) tiene importancia fundamental para el desarrollo psicológico del alumno (Hernández, 2012).</p> <p>El lenguaje es un mediador y posibilitador de las interacciones, los miembros prestan, solicitan y reciben ayuda en una relación bastante más simétrica que la que ocurriría entre profesor-alumno (Hernández, 2012).</p>	<p>Las niñas y los niños <i>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</i> (p.14).</p> <p>Los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar de forma colaborativa (p.20).</p>	<p>Se enfatiza que el alumno aprende participando en clase, en interacción con sus pares. El alumno aprende a través de: la observación, imaginación cuestionamientos, búsqueda de soluciones y la expresión de ideas propias y explicaciones.</p>

Anexo 2.

Matriz de trabajo de la categoría: orientaciones didácticas

Orientaciones didácticas: Elementos del currículo que se contemplan para cumplir con éxito las funciones del mismo, es decir, qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar (Coll, 1987).

Códigos	Enfoques cognoscitivos	Programa de Educación Preescolar 2011. Guía para la educadora (PEP)	Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente. Preescolar (PPI)
Planificación	<p>La planificación para la intervención constructivista es considerada como la formulación de prescripciones concretas para la enseñanza y planificación cuidadosa de las actividades de enseñanza/aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p> <p>La educadora sabe cómo desde el inicio mismo del encuentro educativo con el alumno, hacia dónde deberá dirigir los procesos educativos y tiene claras sus intenciones educativas (Hernández, 2012). El docente debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, y planear una serie de acciones que, junto con las curriculares institucionales, tendrán por objeto promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en cierta dirección, y la apropiación del uso adecuado de los instrumentos y saberes socioculturales según la interpretación específica de la cultura en que se encuentran insertos (Hernández, 2012). La manera en que el docente estructura la lección permite que los alumnos construyan la comprensión. Algunas</p>	<p>La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias, al realizarla conviene tener presente que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo. • Las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje. • Se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas. • Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada. • 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>Para el ejercicio de la docencia, es necesario tener un conocimiento sólido acerca de los propósitos, el enfoque y los contenidos del nivel educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, al igual que de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos (p. 19).</p>

actividades incluyen la observación de fenómenos, la recolección de datos, la generación y prueba de hipótesis, y el trabajo colaborativo con otros individuos (Hernández, 2012).

- Los alumnos aprenden a lo largo de la vida y para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje (pp. 95-96).

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).

El diseño de una actividad o de una secuencia de actividades requiere del intercambio de reflexiones y prácticas entre pares que favorezca la puesta en común del enfoque y la unificación de criterios para su evaluación (p. 97).

El juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos.

El uso del lenguaje, en particular del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar (p. 44).

Una planificación útil para la práctica real en el salón de clase implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear con relación a los intereses y el contexto de los alumnos, conocer las expectativas en cuanto a sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarlas, los alcances de la actividad en el proceso de aprendizaje, así como de la reflexión constante que realice en su propia práctica docente que requerirá replantearse continuamente conforme

		lo demande el aprendizaje de los estudiantes (p. 97).	
Intervención	<p>La intervención educativa es la promoción de procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados y valorados que, muy probablemente no ocurrirían en forma espontánea en los alumnos (Hernández, 2012).</p> <p>Consiste en crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posibles (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p> <p>Los docentes deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).</p> <p>Gran parte de las estrategias y técnicas vigotskianas y neovigotskianas se fundamentan en la creación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con los alumnos, para determinados dominios y actividades de conocimiento con los siguientes criterios:</p> <p>a) Insertar las actividades en un contexto y en objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un apoyo importante de la intervención educativa para fortalecer la capacidad de observación es el uso de preguntas o consignas que promuevan la identificación de detalles, la descripción de lo que se observa y la comparación entre elementos, que pueden dar lugar a la elaboración de explicaciones a partir de lo observado. • Las intervenciones de este tipo orientan la atención de las niñas y los niños en los eventos a observar, dan pie al diálogo y al intercambio de opiniones y al planteamiento de nuevas preguntas que los pueden llevar a profundizar en el aprendizaje acerca del mundo natural (p. 61). • 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. • 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. • Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que 	<p>El docente debe contar con habilidades que le permitan planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje.</p>

	<p>b) Fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas.</p> <p>c) Realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica.</p> <p>d) Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje.</p> <p>e) Establecer constantemente relaciones implícitas entre lo que los alumnos saben y los nuevos contenidos.</p> <p>f) Promover el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.</p> <p>g) Se considera fundamental la interacción entre alumnos como recurso valioso para crear ZDP (Hernández, 2012).</p>	<p>permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar. • Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes (p. 95). 	
Concepción de la evaluación	<p>Tiene como finalidad primordial identificar los elementos con déficit y los que pueden ser dinamizados para la mejora del evaluado en cualquier proceso educativo colectiva o individualmente (Jornet et al., 2009). Se lleva a cabo durante el desarrollo de dicho proceso y es conducida por el grupo de trabajo interno con el propósito de mejorar (Scriven, 1991).</p>	<p>El docente es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes. 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. (p.108)</p> <p>La evaluación debe servir para obtener información que permita al maestro favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos. (p.108)</p>	<p>Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.</p>

Anexo 3.

Categorías que surgieron del Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente

Competencia	Definición	PEP	PPI
4. Trabajo colaborativo	<i>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 de los programas de estudio (PEP, 2011, p. 101).</i>	4.1 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).	<p>3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar.</p> <p>3.2.4 Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje.</p> <p>3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.</p> <p>3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <p>4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.</p> <p>5.1.1 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar.</p> <p>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.</p> <p>5.1.3 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para favorecer la sana convivencia en la escuela.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>5.1.7 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.</p>

4. Ética profesional
(Sólo en PPI)

La tarea es compleja, pues involucra la disposición y compromiso ético de cada uno de los profesionales que se desempeñan en el ámbito educativo para transformar lo deseable en lo realizable: sumar esfuerzos para ofrecer bajo un marco democrático el ejercicio del derecho que niños y jóvenes mexicanos tienen: recibir una educación mediante la cual adquieran aprendizajes significativos (PEP, 2011, p.136).

- 2.4.4 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.
 - 3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.
 - 3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional.
 - 3.2.3 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.
 - 3.3.3 Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.
 - 4.1.1 Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México.
 - 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.
 - 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.
 - 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.
 - 4.1.5 Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de educación preescolar.
 - 4.1.7 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.
 - 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.
 - 4.2.1 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar, acordes con la edad y las características de los alumnos.
 - 4.2.5 Establece comunicación con los alumnos acorde al nivel educativo para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.
-

-
- 4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la integridad y sano desarrollo de los alumnos.
 - 4.3.2 Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno sufre abuso o maltrato infantil para prevenir daños y perjuicios.
 - 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.
 - 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.
 - 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.
 - 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.
 - 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.
 - 4.4.2 Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades.
-

Anexo 4. Notas de campo [NC]

Grupo de discusión

11 de noviembre de 2015

IIDE

Objetivo de la sección: Validar las concepciones pedagógicas, orientaciones didácticas y competencias identificadas en el Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora y en el Perfil, parámetros e indicadores de desempeño docente.

1. La sesión comenzó en tiempo y forma a las 10:05.
2. Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes que se enuncian en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011 no son funcionales para la evaluación que realiza el docente.
3. En el PEP 2011 (p.131) se solicita a la educadora que implemente instrumentos de evaluación que no son congruentes con el enfoque formativo ni del programa mismo (por competencias).
4. Los instrumentos que únicamente son congruentes son: la observación directa y los registros para documentar el desempeño del alumno.
5. Existe mucha desinformación por parte de los docentes.
6. Hay muchas ambigüedades en el PEP 2011 en comparación con el 2004. No sirve como referente para el trabajo en el aula.
7. En el apartado de evaluación no hay orientación real para los docentes.
8. El indicador 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) no está alineado a ningún indicador del PEP 2011.
 - Los niveles de logro surgen a raíz de la cartilla de evaluación.
9. Los apartados de evaluación y planificación no tienen orientaciones claras para las educadoras.
10. Es necesario unificar el término estudiantes y otros por “alumnos”.
11. Los participantes consideraron suficientes los indicadores identificados en el PEP 2011.