

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 27 Número 17

4 de marzo 2019

ISSN 1068-2341

Alineamiento entre Estándares de Desempeño Docente y el Programa de Estudios de Preescolar Mexicano¹

Edna Luna Serrano

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
Universidad Autónoma de Baja California



Perla Lizeth Córdova Valenzuela

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna
México

Citación: Luna, E., Pedroza, L. H., & Córdova, P. L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(17). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3595>

Resumen: En un sistema escolar orientado al cumplimiento de los objetivos educativos y a la mejora del desempeño docente, la congruencia entre los documentos normativos y la evaluación docente es fundamental. Desde esta perspectiva, el objetivo general del presente trabajo fue analizar la alineación entre las competencias docentes implícitas en el Programa de Estudios de Preescolar (PEP) y los estándares de evaluación del desempeño docente en México, así como valorar la concordancia entre dos versiones de los estándares emitidos por la Secretaría de Educación Pública. El método incluyó dos estudios descriptivos, en los cuales se utilizaron: técnicas de análisis de

¹ Este trabajo se realizó gracias al financiamiento otorgado al proyecto Conacyt: SEP SEB 2014-231730-H.

contenido, jueceo por expertos, el método de alineamiento curricular y la taxonomía revisada de Bloom. En general se encontró alineamiento entre los estándares y el PEP, excepto en evaluación formativa y el uso del juego como estrategia didáctica; en la última versión de los estándares, las demandas del proceso cognitivo se bajaron de nivel taxonómico. Se concluye a favor de un sistema integrado de evaluación que reconozca los aspectos particulares de la práctica docente en preescolar.

Palabras clave: Evaluación del desempeño docente; México; educación preescolar; evaluación; calidad; estándares

Alignment between teacher performance standards and preschool curriculum

Abstract: In a school system oriented to the fulfillment of educational objectives and the improvement of teaching performance, the congruence between the normative documents and the evaluation of teaching is fundamental. From this perspective, the objective of this study was to analyze the alignment between the implicit teaching competencies of the Preschool Studies Program and the performance teaching standards, as well as assessing the agreement between two versions of the standards issued by the Mexican Ministry of Education. To address those objectives the methodology included two descriptive studies, which apply content analysis techniques as well as work with subject matters judges, the curriculum alignment technique and Bloom's revised taxonomy. In general, the standards are aligned with the Program, except in the areas of formative evaluation and the use of play as a didactic strategy; in the last version of the standards the demands of the cognitive process were lower in the taxonomy. The conclusion suggests an integrated evaluation system that recognizes all specific aspects of preschool teaching practice.

Key words: Teacher evaluation; Mexico, preschool education; evaluation, educational quality, standards

Alinhamento dos padrões de desempenho docente e o programa de estudos de pré-escola mexicano

Resumo: Em um sistema escolar orientado ao cumprimento dos objetivos educativos e à melhoria no desempenho docente, a congruência entre os documentos normativos e a avaliação docente é fundamental. A partir desta perspectiva, o objetivo geral do presente trabalho foi analisar o alinhamento entre as competências docentes implícitas no Programa de Estudos de Pré-escola (PEP) e os padrões de avaliação do desempenho docente no México, assim como valorizar a concordância entre duas versões dos padrões emitidos pela Secretaria de Educação Pública. O método incluiu dois estudos descritivos, nos quais se utilizaram: técnicas de análise de conteúdo, validação por especialistas, o método de alinhamento curricular e a Taxonomia revisada de Bloom. Geralmente encontrou-se alinhamento entre os padrões e o PEP, exceto na avaliação formativa e o uso de jogos como estratégia didática; na última versão dos padrões, as exigências do processo cognitivo baixaram de nível taxonômico. Conclui-se a favor de um sistema integrado de avaliação que reconheça os aspectos particulares da prática docente na pré-escola.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho docente; México; educação pré-escola; avaliação; qualidade; padrões

Introducción

En América Latina la mejora de la calidad de la educación se considera como una prioridad política y social (Banco Mundial, 2011; OCDE, 2010), y el desempeño de los docentes se ha propuesto como un factor central en la mejora de dicha calidad (Banco Mundial, 2013; Barber & Mourshed, 2008). Desde la década de los 90, organismos como la Comisión Económica para

América Latina y el Caribe, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (1992) llamaron la atención de los gobiernos sobre las deficiencias de la calidad educativa, asimismo enfatizaron en el papel protagónico de los docentes y la necesidad de políticas de profesionalización y regulación de la profesión docente.

Diferentes organismos internacionales han planteado de manera directa la relación entre docentes y calidad educativa. Por ejemplo, el desempeño docente se ha considerado como “la influencia más determinante” (UNESCO, 2005, p. 21); que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber & Mourshed, 2008, p. 15); que “la calidad de los docentes’ es la variable escolar individual más significativa” (OCDE, 2009, p. 30); y que es el predictor clave en el logro estudiantil (Banco Mundial, 2013). En consecuencia, se enfatiza la importancia de establecer condiciones para mejorar el trabajo docente y las regulaciones de la profesión.

De manera paralela, en el ámbito de la investigación educativa se reconoce la complejidad de la enseñanza y de los procesos que acontecen en el aula (Coll & Solé, 2001; Martínez, Taut & Schaaf, 2016). También hay consenso en que evaluar a los docentes por lo que aprenden los niños es poco adecuado para valorar su desempeño, en contraste con evaluar lo que ellos como maestros hacen. En este sentido, se plantea que las pruebas estandarizadas sobre aprendizajes no son un buen indicador para evaluar la enseñanza, incluso modos sofisticados como los modelos de valor agregado se consideran imprecisos o que no permiten caracterizar prácticas eficaces de enseñanza (Darling-Hammond, 2012; Martínez-Rizo, 2016).

Por otra parte, en el año 2012, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) planteó la necesidad que se tiene en México de un conocimiento compartido sobre lo que se concibe como *buena calidad de enseñanza*, esto es, “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” (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo, 2012, p. 119).

En 2013, México inició una reforma educativa que compromete evaluar la enseñanza de los docentes de educación básica y media superior. Para ello promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta ley propuso generar estándares de evaluación únicos denominados: Perfil, Parámetros e Indicadores de buena enseñanza (PPI). De acuerdo con la Ley, el PPI es “el referente para la buena práctica docente” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013, p. 7).

La LGSPD contempla que estos estándares de buena práctica docente deberán pasar por procesos de validación de su idoneidad con los perfiles aprobados (DOF, 2013, Art. 7, Inciso VII). Asimismo, estipula que corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) llevar a cabo las pruebas para validar la idoneidad, y autorizarlos (DOF, 2013, Art. 57, Incisos I-c y I-d).

La evaluación que propone la LGSPD debe estar acompañada de evidencias de validez y confiabilidad que le permitan ganar legitimidad entre el profesorado y los distintos actores sociales. Si bien es crucial que el sistema ofrezca una evaluación sumativa que cumpla con los criterios técnicos de calidad (validez, confiabilidad y equidad), al mismo tiempo se espera que pueda retroalimentar de manera efectiva a los docentes, y proporcione información pertinente para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.

Por consiguiente, en México los sistemas de evaluación de los docentes tendrían que partir de una estrategia integrada y sistémica de evaluación. Desde la perspectiva de Darling-Hammond (2012), esta estrategia debe contemplar: estándares de evaluación pertinentes al nivel educativo, evaluaciones del desempeño basadas en estos estándares, sistemas locales de evaluación inspirados en los mismos estándares, y posibilidades de relacionar los resultados de la evaluación con

oportunidades pertinentes de desarrollo profesional. Asimismo, es imprescindible que exista correspondencia entre la concepción del buen profesor (implícita en los estándares) y lo que se demanda en la práctica profesional (presente en el currículo nacional).

Hasta el momento, en México no se cuenta con procesos de validación de los estándares de buena enseñanza para el ámbito de la educación preescolar ni estudios que den cuenta de su vinculación con el correspondiente Programa de Estudios de Preescolar (PEP). Conforme a estas consideraciones, el objetivo general de este estudio fue analizar la alineación entre las competencias docentes implícitas en el PEP y los estándares de evaluación del desempeño docente; así como valorar la concordancia entre dos versiones de los estándares emitidos por la Secretaría de Educación Pública de México.

Los objetivos específicos de trabajo fueron: 1) derivar las competencias docentes implícitas en el *Programa de Estudios de Preescolar 2011. Guía para la educadora* [PEP 2011] (SEP, 2011a); 2) valorar la congruencia y suficiencia del Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño Docente 2015 [PPI 2015] (SEP, 2015) en función del PEP 2011; y 3) valorar la concordancia entre el PPI 2015 y el PPI 2017 (SEP, 2017a) emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

El Contexto General

En 2013 se creó el Servicio Profesional Docente, mediante el cual se establecieron los criterios, términos y condiciones para regular: el ingreso a la docencia, la promoción al interior del sistema (acceso a una categoría, ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos), la permanencia en el servicio (continuidad en el servicio) y el reconocimiento (distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional; DOF, 2013).

La Ley General del Servicio Profesional Docente, en el Artículo 4, Inciso IX, define la evaluación del desempeño docente como “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente” (DOF, 2013, p. 2). En el Artículo 52 establece como obligatoria la evaluación del desempeño docente para la permanencia en el Servicio Profesional Docente, y especifica por lo menos una evaluación cada cuatro años. Esta evaluación tiene como referente los PPI, identificados como el “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (DOF, 2013, p. 2). Para este tipo de evaluación se han publicado dos versiones de los PPI, la primera corresponde a las evaluaciones realizadas en los años 2015 y 2016, y la segunda vigente a partir de 2017.

Asimismo, en la Ley se establece una evaluación permanente y de carácter formativo en el marco de los mismos PPI. Relacionado con lo anterior, se propone crear un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela con finalidad de apoyar a los docentes en la evaluación de su desarrollo profesional (DOF, 2013).

En 2011, con la Reforma Integral para la Educación Básica terminó un ciclo de reformas curriculares en los tres niveles de educación básica. Este proceso consolidó una propuesta formativa, cuyo modelo educativo está orientado al desarrollo de competencias y se centra en el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2011b). El PEP 2011 forma parte del Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica.

Las principales características del PEP 2011 son: a) establece que el propósito de la educación preescolar es contribuir a la educación integral a través del desarrollo de las competencias afectivas, sociales y cognitivas; b) señala que el currículo es de carácter nacional y obligatorio; c) está organizado a partir de competencias; d) contiene un solo programa para todos los grados de este nivel, pero establece un perfil de competencias de egreso a desarrollar a lo largo del ciclo de educación preescolar; e) tiene un carácter abierto, pues considera a la educadora como quien, a partir de las competencias incluidas en el programa, selecciona las que son más pertinentes para el trabajo con sus alumnos, así como la metodología de trabajo.

El PEP 2011 agrupa las competencias en seis campos formativos: desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artística; desarrollo físico y salud (SEP, 2011a).

En 2017 la SEP propuso una actualización al modelo educativo, el *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* (SEP, 2017b). Los correspondientes planes y programas de estudio comenzarán a implementarse a partir del ciclo escolar 2018-2019 en educación preescolar, primero y segundo de primaria, y primero de secundaria.

En los hechos, cada versión del PPI se ubica como el documento central para la selección y evaluación del profesorado, y el PEP 2011 como el documento que rige la práctica en el aula. Sin embargo, ambos tipos de documentos se identifican como entidades independientes, no como elementos integrales de un sistema.

Evaluación Docente en Educación Básica

La evaluación docente ocupa un lugar privilegiado entre las políticas que promueven la calidad docente, un elemento central de la evaluación es la concepción de una buena práctica docente. De manera general, en el ámbito de la educación básica este referente se presenta en tres modalidades: marcos para la buena enseñanza, estándares de desempeño y competencias docentes.

Los marcos para la buena enseñanza describen de manera explícita los conocimientos, las habilidades y competencias que deben prevalecer en la práctica docente. Por ello, proponen integrar el consenso de la investigación con las cualidades de la práctica docente eficaz, validadas por la comunidad educativa de referencia; incluidas las responsabilidades docentes en la formación integral y el logro del aprendizaje de los estudiantes (Vaillant, 2008). En este sentido, el acuerdo sobre un marco para la buena enseñanza favorece la construcción de criterios para la evaluación docente tanto de índole formativa (retroalimentación de la práctica docente para la mejora), como sumativa (ingreso a la profesión docente, promoción, permanencia y estímulos económicos), y evaluación de programas de formación inicial y en servicio.

En América, países como Estados Unidos, Chile, México y Perú han definido marcos para la buena enseñanza o criterios para el desempeño profesional, como elementos de referencia de las políticas de fortalecimiento y evaluación de la profesión docente (Manzi, González & Sun, 2011; Perú, Ministerio de Educación, 2012; SEP, 2015).

Uno de los marcos que goza de mayor reconocimiento es el de Danielson (2011), *The Framework for Teaching*, el cual integra responsabilidades docentes probadas mediante estudios empíricos e investigación teórica, que promueven el aprendizaje de los estudiantes. Una versión adaptada es la que utiliza el sistema de evaluación docente chileno. Otros marcos ampliamente reconocidos son los de Reynolds (1989) y de Bransford, Darling-Hammond y Le Page (2005). También está la modalidad de realizar evaluación docente a partir de competencias clave derivadas de las características que distinguen a las mejores prácticas docentes, como es el caso de Singapur (Steiner, 2010).

Hacia el final del siglo XX el movimiento a favor de los estándares se consolidó como modalidad para presentar las cualidades de la práctica docente eficaz (Kennedy, 2010). El uso de estándares para la evaluación del desempeño docente ha tenido gran auge, desde entonces, en algunos países como: Australia, Arabia Saudita, Inglaterra, Nueva Zelanda y Escocia (Ingvarson, 2009).

Los estándares para la docencia se reconocen como una base sólida sobre la cual juzgar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que los profesores dan a sus estudiantes. Shulman (2005) destaca tres cualidades que deben reunir los estándares: (1) presentar relación estrecha con los resultados del aprendizaje presentes en el currículo, (2) ser plausibles para la comunidad profesional

para la cual fueron diseñados, y (3) tener relación con las concepciones normativas apropiadas de enseñanza y formación docente.

En esta lógica, los estándares articulan, por un lado, la visión del aprendizaje de calidad que una sociedad considera como educación sólida y, por otro, las funciones del profesor en términos de lo que debe saber, creer y poder hacer. Además, para funcionar como un puente entre la investigación y la práctica, los estándares deben sustentarse en la investigación sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente (Ingvarson, 2013).

De acuerdo con Jorner, González, Suárez y Perales (2011), los estándares se definen como: “la especificación u operativización de los niveles de calidad que deben mostrarse como dominio de una competencia” (p. 126). Estos autores agregan que los estándares forman parte de la explicación cualitativa o cuantitativa de los niveles de desempeño que debe alcanzar una persona, en este caso los docentes, para considerar que posee una competencia.

Ingvarson (2013) identifica dos acciones relacionadas con los estándares: describirlos y fijarlos. La primera acción alude al proceso de describir el conocimiento y las habilidades a valorar, lo que se conoce como *estándares de contenido*. La segunda se refiere a establecer acuerdos respecto al nivel en el que se deben demostrar las habilidades y los conocimientos para considerarlos adecuados. El presente artículo hace referencia a la primera de las acciones, es decir, a los estándares como descripción o criterios de evaluación.

Un ejemplo de estándares profesionales para docentes son los que se utilizan en Australia, denominados, National Professional Standards for Teachers (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2011). Estos se establecieron con el fin de guiar el aprendizaje profesional, la práctica y el compromiso de los docentes para facilitar la calidad de la enseñanza y contribuir positivamente a su imagen pública. Dichos estándares definen el trabajo de los docentes y explicitan los elementos que se requieren para una enseñanza eficaz y de alta calidad, con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. Estos estándares australianos se agrupan en tres dominios de enseñanza: conocimiento profesional, práctica profesional y compromiso profesional.

En Estados Unidos, el Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) propuso el Modelo Básico de Estándares de Enseñanza (Model Core Teaching Standards). Si bien data de 1987, la versión actualizada se basa en investigación reciente sobre la enseñanza y las particularidades que facilitan el aprendizaje de los estudiantes. Este modelo favorece una evaluación formativa de los docentes, con descripciones amplias sobre las prácticas pedagógicas (Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2011). Cabe mencionar que, con frecuencia los marcos para la buena enseñanza se comparan de manera conjunta con los estándares (Martínez et al. 2016).

De acuerdo con 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 las evaluaciones” (Vockley, 2009, p. 47). Con la NAEP se ha hecho el esfuerzo de 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 2009 se describen tres enfoques o modelos apoyados por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (NCES), para planificar y realizar estudios de alineamiento (Vockley, 2009).

Entre esos tres enfoques de la NAEP se encuentra el desarrollado por el Education Statistics Services Institute. Su modelo está diseñado para ayudar a los distritos educativos en Estados Unidos a pensar y responder las preguntas de alineamiento, y a seleccionar una metodología apropiada. Este modelo también se puede utilizar para comparar los marcos de referencia, las especificaciones y los reactivos (Vockley, 2009).

A las iniciativas reformistas que ubican la evaluación y los estándares de desempeño en el centro, se les ha denominado *reformas basadas en estándares*. Para que estas reformas logren su

cometido, un requisito fundamental es la alineación entre los distintos elementos del sistema (Smith & O'Day, como se cita en Porter, 2002). Desde esta perspectiva es indispensable crear un sistema educativo unificado y coherente, en el cual los conceptos y la orientación de los estándares de evaluación docente sean congruentes con el currículo oficial (planes y programas); con los documentos normativos de organización y funcionamiento escolar; así como con los programas de formación del profesorado, desde su etapa inicial hasta la formación continua (Ingvarson, 2013).

Método General

El presente trabajo corresponde a dos estudios descriptivos en los que se emplearon las siguientes técnicas: análisis de contenido desde la perspectiva de Holsti (1969), jueceo por expertos, el modelo de alineamiento desarrollado por el Education Statistics Services Institute para la NAEP (Vockley, 2009), y la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001).

Participantes

Las participantes fueron cinco expertas en desarrollo curricular del Sistema Educativo Nacional y Estatal de Baja California, México; así como una experta internacional en evaluación de la práctica docente de preescolar. Todas ellas fueron seleccionadas de acuerdo con un amplio reconocimiento en su ámbito laboral, su dominio del PEP 2011, su experiencia respecto al PPI, y su disposición para participar como jueces.

La conformación del comité de jueces expertas se orientó en relación con su tipo de especialidad y diversidad del conocimiento respecto al objeto de estudio (Cabero & Llarente, 2013; Lynn, 1986). Dado que no existe acuerdo sobre el número de jueces (Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner & Oksa, 2003), se optó por contar con participantes cuya experiencia práctica ofreciera diversos contextos de la educación preescolar.

Materiales y Recursos

Se utilizó el *Programa de Educación Preescolar 2011. Guía para la educadora* (SEP, 2011); los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para los docentes de educación preescolar en los años 2015, 2016 y 2017 (SEP, 2015, 2016, 2017a). Para realizar el trabajo de campo se empleó equipo de grabación de audio.

Procedimiento

El trabajo se desarrolló a través de dos estudios, en el primero se analizaron el PEP 2011 y el PPI 2015, y en el segundo se contrastaron el PPI 2015 con el PPI 2017. De manera general, el primer estudio constó de tres fases: 1) derivación de las competencias docentes implícitas en el programa de estudios; 2) análisis de alineamiento, y 3) validación de las competencias docentes y del alineamiento. El Estudio 2 consistió en un análisis de concordancia con base en la taxonomía revisada de Bloom.

Estudio 1

Los objetivos del Estudio 1 fueron: derivar las competencias docentes implícitas en el PEP 2011, y valorar la congruencia y suficiencia del PPI 2015, en función del PEP 2011.

Procedimiento

El procedimiento en este estudio se desarrolló de acuerdo con las fases que a continuación se describen:

Fase 1. Derivación de las competencias docentes y los indicadores en el PEP

2011. Se aplicó una estrategia de análisis de contenido inductivo a todo el documento. Se identificaron como unidades de registro las oraciones que aludían a la enseñanza y el aprendizaje. Las unidades de registro seleccionadas se analizaron a la luz de la literatura, con el fin de derivar las competencias docentes y los indicadores, y con ello, determinar el enfoque de enseñanza del PEP 2011.

Fase 2. Análisis de alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI 2015. En esta fase se adaptó el Modelo de Alineamiento de la NAEP (Vockley, 2009). En primer lugar, se analizó el alineamiento entre las competencias y los indicadores derivados del PEP 2011, respecto a los parámetros e indicadores del PPI 2015. El proceso consistió en identificar las semejanzas y diferencias conceptuales entre los indicadores del PEP 2011 y los incluidos en el PPI 2015. Para ello, se empleó una matriz de trabajo en la que se consignó, de manera puntual, la relación entre uno y otro.

Un segundo análisis consistió en valorar el grado de congruencia entre los indicadores de los PPI 2015 y el contenido del PEP 2011. La congruencia se definió como el grado en el que el indicador de los PPI está alineado conceptualmente con lo que señala el PEP 2011. La valoración se realizó con base en una escala de cuatro niveles: *congruente*, *parcialmente congruente*, *sin contenido* e *incongruente*. Los juicios valorados como parcialmente congruentes e incongruentes se acompañaron de una justificación. Finalmente, se elaboró un resumen cuantitativo en el que se sintetizaron los juicios de congruencia entre los PPI 2015 y el PEP 2011.

Fase 3. Validación de contenido de las competencias docentes y alineamiento.

Se conformó un comité de jueces expertas, con el fin de realizar dos tareas: 1) validar las competencias y los indicadores derivados del PEP 2011, y 2) validar el alineamiento entre las competencias docentes y los indicadores del PEP 2011, con los indicadores de los PPI 2015. El procedimiento consistió en llevar a cabo un seminario en el cual se presentaron cada uno de los documentos (entregados previamente impresos), para proceder a su análisis. A lo largo de esta fase se desarrolló un trabajo colegiado, con la idea de buscar el consenso intersubjetivo entre las expertas participantes (Jornet et al., 2011; Krueger & Casey, 2014). Las tareas se realizaron durante dos sesiones de trabajo.

En la primera tarea, después de proporcionar el material impreso, el equipo de investigación expuso las competencias y los indicadores derivados del PEP 2011. Después solicitó a las expertas que expresaran sus observaciones de acuerdo y no acuerdo. En el caso de los desacuerdos se provocó el diálogo entre las participantes hasta convenir modificaciones.

Posteriormente, en la segunda tarea (validación del alineamiento entre las competencias docentes e indicadores derivados del PEP 2011 con los indicadores del PPI 2015), se entregó la matriz de trabajo de validación impresa y se proyectó con el fin de revisar cada elemento de forma grupal. Finalmente, se trabajó en identificar los aspectos valorados como centrales del PEP 2011 ausentes

en el PPI 2015. Así como en la tarea anterior, la dinámica de trabajo fue llegar a consensos en las valoraciones y consignar la opinión de la mayoría. Además, las sesiones fueron audiograbadas.

Resultados

Los resultados se presentan a continuación, de acuerdo con las fases antes descritas.

Derivación de las Competencias y los Indicadores en el PEP 2011

Se identificaron tres competencias y sus respectivos indicadores: 1) planificación, que incluye siete indicadores; intervención, con once indicadores, y evaluación de los aprendizajes, con cinco.

Planificación. Significa prever la intervención de acuerdo con las competencias a desarrollar, los intereses, motivaciones y necesidades de los alumnos; así como el contexto y las características familiares. Se concibe como el “conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables, para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje” (SEP, 2011a, p. 25). Para ello, requiere de dominar los contenidos y el enfoque de cada campo formativo, conocer las funciones de la planeación y su carácter flexible. De esta manera, se espera que el docente realice una planeación flexible en la medida que selecciona las competencias y los aprendizajes de acuerdo con las características y necesidades del grupo; identifica las etapas de desarrollo y las características de los alumnos; planea la intervención didáctica de acuerdo con los intereses, motivaciones y necesidades de sus alumnos, así como con el contexto y las características familiares; planifica el desarrollo de las actividades didácticas; prevé los recursos necesarios, y delimita los referentes para evaluar el proceso educativo de los alumnos.

Intervención. Se define como llevar a cabo la intervención didáctica orientada a que los alumnos desarrollen competencias. Es el trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye a desarrollar competencias, teniendo como centro a los alumnos. Implica fomentar y mantener en los alumnos el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender; además de propiciar un ambiente estimulante en el aula y en la escuela, con el fin de promover la confianza en ellos mismos sobre su capacidad de aprender (SEP, 2011a).

Evaluación. Se entiende como llevar a la práctica la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque formativo e inclusivo (SEP, 2011a). El enfoque de enseñanza del PEP se basa en el paradigma constructivista, el cual tiene una aproximación sociocultural sobre la educación, ya que postula 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” (SEP, 2011a, p. 8). Además, propone como imprescindible tomar en cuenta 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 (SEP, 2011a).

En la descripción de los campos formativos del Programa se explicita el carácter integral y dinámico de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, pues se basa en “la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales)” (SEP, 2011a, p. 39). En este sentido, se enfatiza en considerar la importancia del grupo cultural al que pertenecen los alumnos y el uso del lenguaje entre las personas con quienes conviven cotidianamente (SEP, 2011a).

Alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI 2015

En la competencia de *planificación* se encontró alineamiento en la mayoría de los indicadores, a excepción del indicador 1.7 del PEP 2011, que alude a establecer los referentes de evaluación desde la planificación.

En la competencia de *intervención*, los indicadores 2.6 y 2.7 del PEP 2011 no se alinearon con el PPI 2015, dado que ninguno hace alusión al uso de estrategias para generar interés, deseo de conocer y motivación en los alumnos; de igual manera, tampoco presenta alineación en cuanto al uso del juego como estrategia de aprendizaje.

Por último, en la competencia de *evaluación* se encontró que dos de los indicadores del PEP 2011, el 3.2 y el 3.3, no tienen contraparte en el PPI 2015, respecto a centrar la atención en el proceso que siguen los alumnos y a valorar el desempeño de los mismos con justicia. De esta forma, los resultados indican que de 23 indicadores del PEP 2011, solo cinco (22%) no tienen un referente en el PPI 2015. Las ausencias que destacan son: el uso del juego como estrategia de aprendizaje (fundamental en este nivel) e indicadores dirigidos a la función formativa de la evaluación.

En cuanto al segundo análisis, que valora el grado de congruencia, se encontró que 87% de los indicadores del PPI es congruente o parcialmente congruente con el PEP 2011 (ver Tabla 1). Un 13% de los indicadores evalúa cosas que el Programa no menciona, y ningún indicador se ubicó en la categoría de *incongruente*.

Tabla 1

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

	Indicadores del PPI valorados				Total	No valorados*	Total de indicadores en el PPI
	Contenido congruente	Contenido parcialmente congruente	Sin contenido	Contenido incongruente			
Frecuencia de indicadores	29	11	6	0	46	22	68
% de indicadores valorados	63	24	13	0	100		

Nota. PPI= Perfil, Parámetros e Indicadores.

*Se excluyeron del análisis los indicadores que se relacionan con las responsabilidades profesionales no incluida en el PEP 2011, como la formación profesional o la gestión escolar.

Las principales diferencias se encuentran en el uso del lenguaje y los conceptos pedagógicos. Los indicadores no reflejan las ideas y la cultura adecuadas en el nivel de la educación preescolar. Esto se refleja en la ausencia de la evaluación y el juego como estrategias de aprendizaje, así como en los conceptos utilizados en la denominación de los elementos curriculares. Por ejemplo, en el PPI se emplea el concepto de *contenidos*, sin embargo, en el PEP 2011 no está presente, en su lugar se utiliza el término de *competencias*.

Validación por el Comité de Jueces Expertas

Competencias e indicadores. Las observaciones se concentraron en el uso de la terminología propia del nivel educativo de preescolar, por tal motivo, en las competencias de *planificación* e *intervención* se modificaron tres indicadores respectivamente y en *evaluación*, uno. La Tabla 2 presenta las competencias e indicadores validados.

Tabla 2

Competencias e indicadores del PEP 2011 validadas por el comité de jueceo

Competencia	Indicadores PEP
1. Planificación Planificar la intervención de acuerdo con las competencias a desarrollar, los intereses, las motivaciones y necesidades de los alumnos, así como el contexto y características familiares.	1.1 Domina los contenidos y el enfoque de cada campo formativo del Programa.
	1.2 Reconoce las funciones de la planificación y su carácter flexible.
	1.3 Selecciona las competencias y los aprendizajes esperados para organizar el trabajo docente, acorde a las características y necesidades del grupo.
	1.4 Identifica las características de sus alumnos para planificar de acuerdo con ellas.
	1.5 Reconoce que los niños llegan a la escuela con capacidades y conocimientos previos, los cuales son la base para seguir aprendiendo.
	1.6 Decide el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades, y prevé los recursos didácticos que empleará.
	1.7 Define referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos.
2. Intervención Llevar a cabo la intervención didáctica orientada al desarrollo de las competencias de los alumnos.	2.1 Propicia el uso de los conocimientos previos para ampliarlos y construir otros nuevos.
	2.2 Centra su intervención en el aprendizaje de sus alumnos, reconociendo cómo aprenden y sus procesos de aprendizaje.
	2.3 Crea ambientes de aprendizaje, reconociendo el papel clave en el aprendizaje de los alumnos.
	2.4 Promueve la interacción entre los niños para favorecer el aprendizaje.
	2.5 Utiliza diferentes recursos didácticos con el fin de favorecer el desarrollo de competencias.
	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 hacia 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 a 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.
	2.11 Reflexiona a partir de la intervención docente, con el fin de mejorar la práctica y tomar decisiones posteriores.

Tabla 2 cont.

Competencias e indicadores del PEP 2011 validadas por el comité de jueceo

Competencia	Indicadores PEP
3. Evaluación Realizar la evaluación de los aprendizajes con un enfoque formativo	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.
	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.

Nota. PEP=Programa de Educación Preescolar.

Alineamiento. En general, hubo acuerdo sobre la adecuación de los parámetros e indicadores del PPI 2015, respecto a las competencias e indicadores del PEP 2011. Sin embargo, como se observa en la Tabla 3, las discrepancias se concentraron en dos categorías: a) orientación pedagógica distinta a la demandada en el PEP 2011, y b) ausencia de conceptos centrales propios del nivel de preescolar.

Tabla 3

Diferencias entre los indicadores del PPI 2015 y el PEP 2011

Indicadores PPI 2015	Categorías
2.2.1 Establece comunicación con los alumnos, acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.	<i>Diferente orientación pedagógica</i> [...] “el concepto <i>nivel</i> supone una orientación distinta al Programa”.
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.	<i>Ausencia</i> [...] “uno de los conceptos fundamentales en el PEP 2011 es <i>procesos de aprendizaje</i> , y no se refleja en el indicador. Falta este concepto”.
2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permiten a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.	<i>Ausencia</i> [...] “el juego como estrategia pedagógica es esencial en el nivel de preescolar... En la redacción del indicador no se recupera el carácter lúdico del juego como estrategia didáctica. Se encuentra ausente”.
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.	<i>Ausencia</i> [...] “no refleja el enfoque exclusivamente formativo estipulado en el PEP 2011, que siempre ha existido en el nivel preescolar. La propuesta del Programa no es que se utilicen exámenes, lista de cotejo o incluso rúbricas para evaluar las competencias en los niños; sino que se evalúe con observaciones y registros anecdóticos”.

Nota. PPI=Perfil, Parámetros e Indicadores; PEP=Programa de Educación Preescolar.

Respecto a la suficiencia del PPI 2015 se evaluaron como *insuficientes* los indicadores correspondientes a evaluación de los aprendizajes, dado que se incluyen solo dos indicadores, uno de los cuales fue valorado negativamente (ver Tabla 3).

Comentarios

En el PEP 2011 se identificaron tres competencias: planificación, intervención y evaluación de los aprendizajes, así como sus respectivos indicadores. De manera general, se encontró alineamiento entre los indicadores del PEP 2011 y el PPI 2015. De 23 indicadores del PEP 2011, cinco no tienen un referente en el PPI 2015. Las ausencias se relacionan con establecer, desde la planificación, los referentes para evaluar los aprendizajes. Asimismo, en la intervención se ignora el uso del juego como estrategia de aprendizaje y la evaluación formativa de los aprendizajes.

Estudio 2

El Estudio 2 se desarrolló con el objetivo de valorar la concordancia entre el PPI 2015 y el PPI 2017. Corresponde a un estudio descriptivo cuyo análisis de concordancia se realizó con base en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001).

Material

Los materiales fueron tres documentos: PPI 2015, PPI 2016 y PPI 2017. Los PPI constan de la misma estructura y, el perfil. Están conformados por cinco dimensiones que describen los dominios del desempeño docente; así como parámetros que se derivan de las dimensiones del perfil y describen “aspectos del quehacer y hacer docente” (SEP, 2017a, p. 12); y los indicadores “señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan” (SEP 2017a, p. 12).

Instrumento

La taxonomía revisada de Bloom tiene dos dimensiones: conocimiento y proceso cognitivo. Las categorías de la dimensión de *conocimiento* son: conocimiento fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo. Estas categorías refieren un continuo que va del conocimiento concreto (fáctico) al conocimiento de la propia cognición en general. La dimensión de proceso cognitivo se enfoca en cómo el conocimiento es utilizado. Sus categorías son: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. El continuo implícito en esta dimensión alude a la complejidad cognitiva, ordenada de menor complejidad, como es recordar, a la mayor identificada, como crear.

Procedimiento

Con el fin de estimar la concordancia entre los PPI, se realizó un análisis de contenido deductivo. La unidad de análisis que se definió fue la oración, al tomar en cuenta que los enunciados permiten identificar los significados.

La comparación del contenido se efectuó en función de cada una de las secciones de los PPI. Se compararon las dimensiones del perfil, los parámetros y los indicadores. El contraste se realizó en relación de uno a uno, y en conjunto, respecto a los componentes agrupados por dimensión.

La clasificación del contenido se realizó con base en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), ya que se considera como un modelo inclusivo, confiable en los estudios de alineamiento de estándares (Näsström & Henriksson, 2008). De acuerdo con esta taxonomía, cada componente a valorar (parámetros e indicadores) se analizó a la luz de una matriz de dos dimensiones, en el eje vertical los cuatro tipos de conocimiento y en el horizontal las seis categorías del proceso cognitivo. Esto derivó en 24 posibilidades de clasificación del contenido.

Resultados

Se encontró que los PPI correspondientes a los periodos 2015 y 2016 son exactamente iguales, por el contrario el de 2017 difiere respecto a los anteriores. Por ello, la comparación se realizó entre las versiones 2015 y 2017.

A continuación se presentan los resultados respecto a cada una de las secciones de los PPI (perfil, parámetros e indicadores). En principio, el perfil propuesto es igual en ambas versiones. Respecto a los parámetros, ambos documentos contienen el mismo número (17); sin embargo cuatro (23.5%) fueron modificados en contenido. Las diferencias se muestran en la Tabla 3.

En la Dimensión 1, los parámetros (1.1, 1.2 y 1.3) se caracterizan porque se redujo el nivel de las demandas del proceso cognitivo docente; la aplicación de conocimiento conceptual en su práctica docente se sustituyó por recordar conocimiento fáctico; la aplicación y el análisis, por comprensión, y la aplicación en la planificación, por comprensión del mismo tipo de contenido conceptual. Además, en la Dimensión 3, el proceso cognitivo de análisis se sustituyó por aplicación. Así, en todos los parámetros modificados la demanda cognitiva se disminuyó a los niveles más bajos de la taxonomía.

Tabla 4
Diferencias en el PPI 2017 respecto al PPI 2015

Perfil	Parámetros		Tipos de demanda	
	2015	2017	2015	2017
D1	1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.	Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles.	TC: Conceptual. PC: Aplicación en su práctica docente.	TC: Fáctico. PC: Recordar.
	1.2 Analiza los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la EP para su práctica docente.	Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la EP.	TC: Procedimental. PC: Análisis y aplicación.	TC: Conceptual. PC: Comprensión.
D3	3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	TC: Conceptual. PC: Análisis.	TC: Conceptual. PC: Aplicación.

Nota. D=dimensión; TC=tipo de contenido; PC=Proceso cognitivo; EP=educación preescolar; PPI=Perfil, Parámetros e Indicadores.

En relación con los indicadores, el PPI 2015 contiene 68 indicadores y el PPI 2017 incluye 55. El análisis de contenido de ambos documentos permitió identificar cuatro grupos de indicadores: 1) los que son idénticos en redacción; 2) los que sufrieron cambios de redacción sin alterar su significado; 3) los que fueron integrados manteniendo el mismo significado, y 4) los que fueron modificados en significado.

El número de indicadores idénticos es de 20, 13 registran cambios de redacción, por lo que 48.5% son similares. Además del PPI 2015, 19 indicadores fueron integrados. Así, un total de 52 indicadores (76.5%) guardan correspondencia en relación con su significado (en el Anexo 1 se incluye la relación de cada grupo). Las diferencias se encontraron en 16 (23.5%) de los indicadores.

Respecto a las diferencias en significado, en la Dimensión 1 se sustituyeron las demandas cognitivas de aplicar los conocimientos sobre los procesos de desarrollo y el aprendizaje de los alumnos (1.1.1 y 1.1.2), por recordar. Se eliminaron dos demandas relacionadas con aplicación en la planificación e intervención de contenido conceptual, relacionado con las características del entorno de los estudiantes (1.1.3 y 1.1.4). Las demandas correspondientes a aplicación en planificación de contenido conceptual y procedimental (1.2.1, 1.2.3, 1.3.1 y 1.3.2) se sustituyeron por comprender contenido conceptual. La aplicación en la intervención de tipo conceptual se cambió por el nivel de recordar (1.2.2). De esta manera, en todos los casos se redujo el nivel de las demandas cognitivas, y se eliminó considerar las características del entorno de los alumnos tanto en la planificación como en la aplicación de la intervención.

Tabla 5

Modificaciones de contenido entre el PPI 2015 y el PPI 2017. Dimensión 1

P	Indicadores		Tipos de demanda	
	2015	2017	2015	2017
1.1	1.1.1 Describe las características del desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos, para organizar su intervención docente.	Identifica los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles, como referentes para conocer a los alumnos.	TC: Conceptual. PC: Aplicación en planificación.	TC: Conceptual. PC: Recordar.
	1.1.2 Describe las características del desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos, para poner en práctica su intervención docente.	Reconoce que en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantiles influyen factores familiares, sociales y culturales.	TC: Conceptual. PC: Aplicación en intervención.	TC: Conceptual. PC: Recordar.
	1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos, para organizar su intervención docente.	Eliminado	TC: Conceptual. PC: Aplicación en planificación considerando las características del entorno.	Eliminado
	1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.	Eliminado	TC: Conceptual. PC: Aplicación en intervención... características del entorno.	Eliminado
1.2	1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente, para organizar su práctica docente.	Explica el carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente.	TC: Conceptual. PC: Aplicación en planificación.	TC: Conceptual PC: Comprender

Tabla 5 cont.

Modificaciones de contenido entre el PPI 2015 y el PPI 2017. Dimensión 1

P	Indicadores		Tipos de demanda	
	2015	2017	2015	2015
	1.2.2 Identifica los propósitos educativos para poner en práctica su intervención docente.	Domina los contenidos de los campos formativos de EP.	TC: Conceptual. PC: Aplicación en intervención.	TC: Conceptual PC: Recordar
1.3	1.3.1 Identifica los campos formativos en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la EP, para su práctica docente.	Explica los principios pedagógicos que orientan la práctica docente en la educación básica.	TC: Conceptual y procedimental. PC: Aplicación en planificación.	TC: Conceptual PC: Comprender
	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 EP.	Identifica las características de los enfoques didácticos de los campos formativos de EP, en actividades de aprendizaje.	TC: Conceptual y procedimental. PC: Aplicación en planificación.	TC: Conceptual PC: Comprender

Nota. P=Parámetro; TC=Tipo de contenido; PC=Proceso cognitivo; EP=Educación preescolar; PPI=Perfil, Parámetros e Indicadores.

En la dimensión 2 se eliminó una demanda de contenido procedimental y proceso cognitivo de aplicación en intervención para los estudiantes con necesidades educativas especiales (2.2.6), asimismo se omitió el análisis del contexto escolar en aplicación de la intervención (2.4.1).

Tabla 6

Modificaciones de contenido entre el PPI 2015 y el PPI 2017. Dimensión 2

P	Indicadores		Tipos de demanda	
	2015	2017	2015	2017
2.1	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.	Identifica las características del entorno escolar para la organización de su intervención docente.	TC: Procedimental y conceptual. PC: Aplicación en planificación.	TC: Conceptual. PC: Aplicación en planificación.
	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.	Igual a 2.2.7 de 2015.	TC: Procedimental PC: Aplicación en intervención, en particular para los estudiantes con necesidades educativas especiales.	Eliminado.
2.4	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.	Organiza los espacios del aula, para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos.	TC: Procedimental. PC: Aplicación en intervención y análisis [...] considerar el contexto escolar.	TC: Procedimental. PC: Aplicación en intervención. Suprime análisis del contexto escolar.

Nota. P=Parámetro; TC=Tipo de contenido; PC=Proceso cognitivo; PPI=Perfil, Parámetros e Indicadores.

En la Dimensión 3 se suprimió un contenido metacognitivo relacionado con un proceso cognitivo de creación de innovación en su práctica profesional (3.2.2).

Tabla 7

Modificaciones de contenido entre el PPI 2015 y el PPI 2017. Dimensión 3

P	Indicadores		Tipos de demanda	
	2015	2017	2015	2017
3.2	3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional.	Igual a 3.2.3 de 2015.	TC: Metacognitivo. PC: Creación [...] de innovaciones en su práctica profesional.	Eliminado

Nota. P=Parámetro; TC=Tipo de contenido; PC=Proceso cognitivo; PPI=Perfil, Parámetros e Indicadores.

En la Dimensión 4 se eliminaron dos demandas del nivel de aplicación: implementar estrategias dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales (4.2.6) y establecer acciones para el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil (4.3.4). Se omitió promover una sana convivencia en la escuela (4.25).

Tabla 8

Modificaciones de contenido entre el PPI 2015 y el PPI 2017. Dimensión 4

P	Indicadores		Tipos de demanda	
	2015	2017	2015	2017
4. 2	4.2.5 Establece comunicación con los alumnos, acorde al nivel educativo para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.	4.2.5 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos.	TC: Metacognitivo. PC: Creación.	TC: Metacognitivo. PC: Creación. Suprime en la escuela.
	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.	Eliminado	TC: Procedimental. PC: Aplicación.	Eliminado Suprime el uso de estrategias dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
4. 3	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.	Eliminado. Igual a 4.36 de 2015.	TC: Procedimental. PC: Aplicación.	Eliminado. Suprime establecer acciones para el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil.

Nota. P=Parámetro; TC=Tipo de contenido; PC=Proceso cognitivo; PPI=Perfil, Parámetros e Indicadores.

Comentarios

El análisis de concordancia entre los documentos objeto de estudio mostró modificaciones de contenido en 4 parámetros (23.5%) y 16 indicadores (23.5%). La valoración de los elementos modificados se realizó con base en la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). De esta manera, se encontró de manera consistente que las demandas del proceso cognitivo docente se redujeron de nivel en la taxonomía, *aplicación* se sustituyó por *recordar* o *comprender*, y *análisis* por *aplicación*.

Por los indicadores que se eliminaron, se suprimieron las demandas de: considerar las características del entorno de los alumnos en la planificación e intervención docente; planear y utilizar estrategias didácticas dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales; analizar el

contexto escolar en la intervención; innovar en su práctica profesional, y establecer acciones para el seguimiento de casos de abuso o maltrato infantil.

Conclusiones

Este trabajo asume la necesidad de un sistema integrado y sistémico de evaluación docente que apoye la mejora de la docencia. La integración del sistema se analizó de acuerdo con dos documentos normativos de la actividad docente en preescolar: el PEP 2011 y las dos versiones utilizadas del PPI (2015 y 2017). El primero corresponde al currículo de preescolar que guía la actividad docente en las aulas en México, y el segundo, a los estándares de evaluación que son el referente de lo que se va a evaluar en los procesos de evaluación del desempeño para la permanencia en el Servicio Profesional Docente.

Con el fin de proceder al análisis de alineamiento entre el PEP 2011 y el PPI 2015 se derivaron las competencias (planificación, intervención y evaluación de los aprendizajes) y los indicadores presentes en el PEP 2011. Se identificó que los elementos ausentes en el PPI (el uso del juego como estrategia de aprendizaje y la función formativa de la evaluación) son centrales para la enseñanza en preescolar.

Asimismo, se valoró y propuso como necesario que el PPI utilice los conceptos propios del nivel educativo. Al respecto, cabe considerar en primer lugar, que el juego y la función formativa de la evaluación están incluidos en el PEP 2011, como principios de aprendizaje y como estrategias pedagógicas estructurales de la actividad docente. En este sentido, la ausencia de estas estrategias representa omitir el dominio de los contenidos pedagógicos que distinguen al nivel de preescolar. En segundo lugar, ignorar el lenguaje y los conceptos que utilizan las educadoras revela no considerar la cultura del nivel educativo. Esto aleja al PPI de la aspiración de consolidarse como el conjunto de características o cualidades de lo que es un *buen docente* y un *buen aprendizaje* en preescolar; en detrimento de la acción de orientación de la práctica docente que tiene la evaluación.

En México, en un periodo de tres años se han publicado dos versiones distintas del PPI. En el PPI 2017 se encontró un 23.5% de parámetros e indicadores modificados en contenido. Esto conlleva, por un lado, una mayor dificultad de los docentes para reconocer los elementos de la evaluación y, por otro, obstaculizar la función de realimentación de la práctica docente de los estándares.

De acuerdo con la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), se encontró que las demandas del proceso cognitivo docente se redujeron de nivel: *aplicación* se sustituyó por *recordar o comprender*, y *análisis* por *aplicación*. Además, se eliminaron demandas fundamentales en el trabajo docente como considerar las características del entorno de los alumnos en la planificación e intervención, y utilizar estrategias didácticas dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Al respecto, es importante señalar que los estándares de desempeño docente funcionan como concepciones normativas para la enseñanza y formación docente (Shulman, 2005). Asimismo, los estándares describen lo que los profesores necesitan saber y hacer en áreas particulares de la docencia (Ingvarson, 2013); por tanto, requieren ser verosímiles para la comunidad profesional para la cual fueron diseñados.

Desde esta perspectiva, los cambios realizados al PPI 2017, sin estudios de validación publicados que avalen su idoneidad, atentan no solo contra su credibilidad, también contra la meta de funcionar como marco de referencia de lo deseable en la práctica docente del profesorado, es decir, su utilidad y eficiencia.

Los procesos de validación de los PPI emitidos por el INEE (DOF, 2015, 2017) son susceptibles de mejora. La versión de 2015 incluye varios criterios de valoración: congruencia interna, pertinencia, suficiencia, claridad y generalización a distintos contextos. Con excepción del

último criterio, el resto implica una valoración del PPI sobre sí mismos, en la que se evalúe la congruencia entre los parámetros e indicadores. De acuerdo con la perspectiva de alineamiento (Porter, 2002; Vockley, 2009), es necesario contar con otros criterios, ya que es insuficiente sustentar la validación en gran medida en una valoración interna. En este sentido, resulta fundamental incluir una valoración externa con el currículo nacional, dado que es el eje central que guía la práctica docente.

La experiencia de otros sistemas de evaluación docente, como el *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), InTASC y AITSL, muestra que son importantes criterios como relevancia, suficiencia y congruencia de los contenidos de evaluación; pero estos solamente son una parte del proceso de validación. Además, estos sistemas de evaluación incorporan evidencias de validez relacionadas con la aceptación de los estándares por los docentes, y su eventual adopción y utilización en los procesos educativos cotidianos. Algunos sistemas de evaluación, como el australiano, incorporan estudios a gran escala, por ejemplo, encuestas de opinión de los docentes (AITSL, 2016), estudios a profundidad y estudios de casos sobre la utilización de los estándares y las rúbricas de evaluación.

La evaluación del desempeño docente en México tiene consecuencias de alto impacto para los docentes, pues de ella depende su permanencia o su promoción. De ahí que, se vuelve crítico aportar evidencias de validez del contenido. Kane (2013) señala que cuantas más consecuencias tenga el resultado de una evaluación, mayores y más cuidadosos tendrán que ser los procesos de obtención de evidencias de validez, tal es el caso de la evaluación que realiza el Servicio Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública, en México, la cual requiere de evidencias relacionadas con la congruencia (alineación) de su contenido con las funciones de los docentes en sus actividades cotidianas.

En México, no solo es necesario un sistema de evaluación de la docencia sistémico e integrado, también se requiere que sea útil y eficiente. Esto incluye la alineación entre los documentos normativos que dirigen a práctica docente, así como orientaciones precisas y sistemáticas sobre los aspectos de la enseñanza de calidad y las responsabilidades profesionales que guían su práctica.

Referencias

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]. (2011). *National Professional Standards for Teachers*. Australia: Autor. Recuperado de https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
- AITSL. (2016). *Evaluation of the implementation of the Australian professional standards for teachers interim Report 3 2014 Case Studies –Lessons from practice*. Recuperado de https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/evaluation-of-the-implementation-of-the-australian-professional-standards-for-teachers---interim-report-3.pdf?sfvrsn=8aec3c_0
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*. Resumen Ejecutivo. Washington, DC: Autor.
- Banco Mundial. (2013). *What matters most for teachers policies: A framework paper. Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Documento de trabajo no. 4. Washington, DC: Autor. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/503591468331856077/pdf/901820NWP0no4000Box385307B00PUBLIC0.pdf>

- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Chapter one. Introduction. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cabero, J., & Llorente, C. M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. Recuperado de <http://www.mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/1175>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coll, C., & Solé I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.
- Council of Chief State School Officers [CCSSO]. (2011). *InTASC. Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Autor.
- Danielson, C. (2011). *The framework for teaching. Evaluation instrument*. Nueva Jersey: The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013, 11 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF. (2015). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5388001&fecha=07/04/2015
- DOF. (2017). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica y Media Superior en el ciclo escolar 2017-2018. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/LINEE-04-2017.pdf>
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Londres: Addison-Wesley.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, 40(6), 619-625. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00036-1)
- Ingvarson, L. (2009). *¿Por qué los estándares son importantes para la profesión docente?* Ponencia presentada en Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, 21-77.
- Invargoston, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-295. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre340/re34011.pdf?documentId=0901e72b812403d3>

- Jornet, J. M., González-Such, J., Suárez, J. M., & Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los Estándares en el dominio de las competencias. *Revista Bordón*, 63(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601050>
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- Kennedy, M. (2010). The uncertain relationship between teacher assessment and teacher quality. In M. Kennedy (Ed.). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (pp. 1-6). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Estados Unidos: Sage.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385.
- Manzi, J. González, R., & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE.
- Martínez, J. F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29.
- Martínez-Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/233/P1C233.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco de buen desempeño docente. Un maestro cambia tu vida*. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Näsström, G., & Henriksson, W. (2008). Alignment of standards and assessment: a theoretical and empirical study of methods for alignment. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 667-690. Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/565/Art_16_216_eng.pdf?sequence=1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waace.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3-14.
- Reynolds, M. C. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Nueva York: Pergamon Press.
- Santiago, P., McGregor, I, Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisión de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: OCDE-SEP-INEE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011a). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: Autor.
- SEP. (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: Autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP. (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016*. México: Autor. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- SEP. (2016). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2016-2017*. México: Autor. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf

- SEP. (2017a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2017-2018*. México: Autor. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf
- SEP. (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. México: Autor. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2).
- Steiner, L. (2010). *Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. Lessons from Singapore*. Carolina del Norte: Public Impact. Recuperado de http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4663/5100>
- UNESCO (2005). Resumen. *Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. París, Francia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- Vockley, M. (2009). *Three Approaches to Aligning the National Assessment of Educational Progress with State Assessments, Other Assessments, and Standards*. Estados Unidos: CCSSO.

Sobre los Autores

Edna Luna Serrano

Universidad Autónoma de Baja California
eluna@uabc.edu.mx

Licenciada y maestra en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México y doctora en educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa (México). Su línea de investigación es evaluación educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Es coordinadora de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia y directora editorial de la Revista Electrónica de Investigación Educativa.
<http://orcid.org/0000-0003-1496-548X>

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Universidad Autónoma de Baja California
horacio.pedroza@uabc.edu.mx

Es investigador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Se ha especializado en el estudio de la educación preescolar, evaluación de la docencia y escuelas eficaces. Colaboró en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, donde realizó tres evaluaciones nacionales sobre recursos de las escuelas y prácticas docentes. Fue profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y jefe del departamento de evaluación de aprendizajes en el Instituto de Educación de Aguascalientes. Desde el INEGI participó en el Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica.
<http://orcid.org/0000-0002-5256-2967>

Perla Lizeth Córdova Valenzuela

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

pcordova@benejpl.edu.mx

Licenciada en educación preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora y maestra en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación Educativa. Es colaboradora en el departamento de investigación en la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna. Además, tiene funciones de docencia en la línea de práctica profesional y en la Maestría en Dirección y Supervisión Escolar de la misma institución.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 17

4 de marzo 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University
of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil