



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182-202. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 14, Núm. 1, 2012

Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar

Competences, Competences Assessment, Validity of Instruments, Preschool Education

Rigoberto Marín Uribe (1)
rmarin@uach.mx

Isabel Guzmán Ibarra (1)
iguzman@uach.mx

Graciela Castro Aguirre (2)
gcaguirre@yahoo.com

1) Universidad Autónoma de Chihuahua

Filomeno Mata 2322, Fracc. Francisco I. Madero
Chihuahua, Chihuahua, México

2) Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Calle 44 Sur, Núm. 1014
Delicias, Chihuahua, México

(Recibido: 29 de enero de 2010;
aceptado para su publicación: 7 de diciembre de 2011)

Resumen:

El propósito de este artículo es describir el proceso de diseño, validación y fiabilidad de un instrumento para la evaluación del nivel de logro de competencias en niños de preescolar. Se presenta inicialmente un marco conceptual y contextual de las competencias en preescolar. Con esto se problematiza sobre la ausencia de herramientas para que las educadoras realicen la evaluación diagnóstica de competencias, requerida en la reforma de Educación Preescolar 2004. En el diseño del instrumento el concepto de “situación” es central. La validación y fiabilidad incluyó un proceso de pilotaje con 512 niños de preescolar, con la puesta en práctica de tres diferentes formas de aplicación del instrumento. Los resultados señalan niveles de fiabilidad altos y poder de discriminación que permite diferenciar significativamente sujetos por edad y nivel socioeconómico, no hallando diferencias por género.

Palabras clave: competencias, evaluación de competencias, validación de instrumentos, educación preescolar.

Abstract:

The purpose of this article is to describe the design process, validation and assurance of an instrument for the assessment of the success level of competences in preschool children. Initially is presented a theoretical and contextual framework of the competences in preschool. With this, it is problematized about the absence of tools for that the educators could perform the diagnostic evaluation of competences required in the reform of preschool education 2004. In the design of the instrument, the concept of “situation” is central. The validation and assurance included a process of pilotage with 512 preschool children with the implementing in practice of three different ways of application of the instrument. The results show high levels of assurance and power of discrimination that allow to distinguish significantly people by age and socioeconomic level, not finding differences by genre.

Key words: Competencies, skills assessment, validation of instruments, preschool.

I. Introducción

Durante el presente sexenio se desarrolla en México la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual culmina un conjunto de reformas curriculares que se inician en 2004 con el establecimiento del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004), que continuó en 2006 con la Reforma a la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria. Actualmente la RIEB intenta consolidarse mediante un proceso que busca articular los tres niveles educativos en una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias (SEP, 2011a). En el marco de la RIEB se generan los programas de estudio 2011 para los tres niveles; el programa para Preescolar afina algunos aspectos del PEP 2004 (SEP, 2011b).

Algunos estudios muestran cómo los procesos posteriores seguidos a la formulación e implantación de las reformas, determinan en gran medida las posibilidades de éxito de las mismas. Estos procesos de cambio y de posibilidad

de transformación de la calidad educativa que pueda traer consigo cada reforma se encuentran ligados, entre otros, a la organización y funcionamiento de las escuelas, a los profesores que habrán de operarlos (SEP, 2002; Juárez-Hernández, Hernández, Porras, Contreras, Negrete, Hernández, Arellano *et al.*, 2003; Ezpeleta, 2004; Myers y Martínez, 2007; Espinosa y Mercado, 2008; Roegiers, 2008), así como a cuestiones de política educativa o sindical (Moreles, 2011), lo cual, en suma, lleva a afirmar con Ornelas (2005) que los cambios o reformas implementadas sólo serán eficaces si llegan al *sanctum* de la educación: el salón de clases.

La educación preescolar en México ha vivido diferentes momentos e incorporado modelos y enfoques para el aprendizaje de niños¹ de este nivel educativo. Entrelazando diversos paradigmas y métodos pedagógicos de 1942 a 2004 se han implantado seis programas educativos; en ellos encontramos diversos fundamentos teóricos y concepciones concurrentes sobre la evaluación de los niños (Covarrubias, 1992; SEP, 2002; Martínez y Martínez, 2004; Barrera, 2005; Moreno, 2005; DGEP, 2011).

El transitar por estos programas ha implicado no solo la asunción de concepciones, a veces distintas, otras similares, respecto de algunas categorías para el nivel preescolar, sino además la aceptación tácita de las educadoras de incorporar a sus prácticas cotidianas los cambios que cada reforma comporta.

En el PEP 2004 la evaluación tiene como propósitos la constatación de los aprendizajes de los alumnos; valorar sus logros y dificultades para alcanzar las competencias propuestas en el programa; identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje, incluyendo la intervención docente, y mejorar la acción educativa de la escuela (SEP, 2004). Asimismo, establece la necesidad del conocer a los alumnos. Al respecto, aclara que esto se logra a lo largo del año escolar, sin embargo, dada su importancia, considera indispensable que al inicio del curso se realice una exploración que permita conocer lo que saben y pueden hacer respecto de cada campo formativo. Señala también que esta evaluación diagnóstica o inicial deberá desarrollarse a la par de las actividades de la jornada diaria, durante las primeras semanas (hasta un mes), del ciclo escolar, a fin de conocer las características de los niños en cuanto a ¿Qué logros manifiestan en relación con las competencias señaladas en el programa? ¿Cuáles son sus condiciones de salud física? ¿Qué rasgos caracterizan su ambiente familiar?

Para el primer punto plantea desarrollar una serie de actividades que permitan explorar niveles de dominio de las competencias correspondientes a los distintos campos formativos, propone a las “manifestaciones” de cada competencia como una guía para seleccionar dichas actividades (SEP, 2004: 117-118).

Partiendo de que este período no es suficiente para agotar la observación individual que valore el dominio de competencias de todos los campos formativos,

¹ Cuando se habla de niño, se hace alusión a niñas y niños.

“considera a este tipo de evaluación como un primer acercamiento o un sondeo del desarrollo de los niños, a partir de los aprendizajes esperados considerados de mayor relevancia para el grado de sus alumnos” así mismo, menciona que este “será el criterio inicial para su planificación a lo largo del ciclo escolar” (SEP, 2011b: 179). Como una opción para planificar el trabajo docente, a partir de los resultados del diagnóstico inicial, se sugiere seleccionar las competencias de uno o varios campos formativos. Expone que los campos “Exploración y conocimiento del mundo” o “Lenguaje y comunicación”, pueden resultar particularmente útiles y fecundos para tal fin, ya que “permiten la articulación, el tratamiento suficiente y el ejercicio de competencias de varios campos según el tipo de actividades que se pongan en marcha” (SEP, 2004).

Desde su implementación, el PEP 2004 presentó a las docentes algunos problemas relacionados con su operación (SEP, 2006); la novedad, lo incipiente del enfoque de competencias, las tradiciones pedagógicas, entre otras, les representó un desafío inmenso, parafraseando a Ferreiro, “lleno de perplejidades e incertidumbres”. Los problemas generales y específicos más importantes de la reforma son abordados en este documento, orientando su rumbo y debatiendo algunas de las percepciones y creencias recogidas de la experiencia de su implementación (SEP, 2006).

Al respecto, diversos estudios, en algunos aspectos señalan la disonancia de las creencias de las educadoras respecto de las orientaciones sobre la evaluación incluidas en el PEP 2004 (Pérez, Pedroza, Ruiz y López, 2010), o bien la presencia de creencias contrastantes en las cuales prevalecen aquellas relacionadas con una evaluación tradicional, por ser la evidencia más clara del aprendizaje y, además, por ser la reconocida por los padres (Gómez y Seda, 2008). Para hacer frente a los retos que la evaluación de competencias en este nivel educativo, implica para la educadora, Martínez y Rochera (2010) aplicando la propuesta para el análisis de prácticas evaluativas de Coll, Barberà y Onrubia, (2000), encuentran que una de las preocupaciones que enfrentan las educadoras es la evaluación de competencias y uno de los mayores problemas es la falta de estrategias para realizarla.

Como parte de nuestro estudio realizamos una exploración en la cual revisamos los instrumentos empleados por las educadoras para efectuar la evaluación diagnóstica. En ella encontramos coincidencia con los estudios referidos, en cuanto a los principales problemas relacionados con la evaluación que enfrentan las educadoras en la implementación del PEP 2004; destacamos los siguientes: 1) una interpretación equivocada, donde se asume que la educadora debe realizar el diagnóstico inicial, evaluando todas las competencias de los seis campos formativos (SEP, 2006), lo cual resulta sumamente difícil por su extensión y complejidad, 2) se encontró que el tema de la evaluación del logro de competencias es aún incipiente en el campo educativo, y 3) que la educadora no cuenta con instrumentos adecuados para realizar la evaluación diagnóstica.

Al profundizar en este análisis, arribamos a la necesidad de trabajar el problema

relacionado con la evaluación diagnóstica del nivel de competencia de los niños preescolares.

En ese sentido, el propósito de este artículo es presentar resultados del diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en el nivel de preescolar. Con esto se busca contribuir a que las educadoras cuenten con elementos de apoyo para realizar el diagnóstico inicial de los niños. Se plantea que mediante la observación y registro de los desempeños de los alumnos en “situación” se pueda facilitar la exploración de los niveles de logro de las competencias de dos campos formativos y, en consecuencia, se orienten los procesos de planeación didáctica de los cursos de preescolar.

Entender a las competencias como objeto de evaluación implica establecer niveles de coherencia entre su concepción y su expresión en prácticas evaluativas. Ante las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia², sostenemos que hemos transitado de la polisemia a la saturación del concepto. Por ello, consideramos que más allá de buscar anclaje en una definición concreta de competencias, es importante reflexionar sobre los componentes comunes presentes en algunos de sus conceptos actuales (Guzmán y Marín, 2011).

Entre los elementos comunes que encontramos en la discusión actual sobre el concepto de competencias sobresalen: las capacidades o aptitudes (Perrenoud, 2007) para movilizar (Perrenoud, 2007, Zabala y Arnau, 2008) un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001, Perrenoud, 2007), entre otros, que una persona pone en juego para hacer frente o para resolver una situación compleja³.

Si trasladamos estos elementos a la evaluación de competencias, podemos afirmar con Zabala y Arnau (2008) que evaluar competencias “es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema”, así, conocer el nivel de dominio de una competencia, desarrollado por los alumnos “es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia” (Zabala y Arnau, 2008: 193).

² La RIEB define competencia como “la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011).

³ Situaciones complejas o problemáticas se refieren a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas en aras de llevar a cabo una tarea específica, cuyo resultado no es inmediatamente evidente (Roegiers, 2003). En este aspecto, la noción de situaciones complejas y específicas, remite a otra discusión sobre si es más adecuado hablar de familia de situaciones análogas (Le Boterf, 2001, Roegiers, 2007, Perrenoud, 2007), de contextos o de si la especificidad frente a la cual se movilizan saberes, determina la inexistencia de una tipología de competencias, o de si la misma evaluación debe plantearse como una dificultad insuperable, pues el sujeto estaría enfrentando siempre situaciones-problema específicas y por lo tanto nuevas e irrepetibles.

La evaluación de competencias considera valorar el nivel de logro de la competencia mediante evidencias de desempeños a partir de los cuales se infiere la competencia (Méndez, 2009). Si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma, implicaría el poder observar esa movilización expresada en desempeños.

Este planteamiento obliga a fundamentar una evaluación de la competencia a partir de la observación de la multiplicidad de desempeños que se dan en los contextos de interacción pedagógica en el proceso de formación (Nieto y Díaz, 2009).

De conformidad con lo expuesto, nuestra propuesta se encamina a la necesidad de elegir estrategias e instrumentos pertinentes para evaluar a los alumnos a partir de sus desempeños (Hawes, 2007). Esto considera los elementos del concepto mismo de competencia y la discusión en torno a su evaluación. De tal forma que el instrumento propuesto, incorpora la idea de enfrentar al niño a situaciones-problema concretas y reales y a la realización de actividades para resolver tales situaciones de integración (Perrenoud, 2007; Jonnaert, 2008; Zabala y Arnau, 2008; Roegiers, 2010, Marín y Guzmán, s.f.). Así, “La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y consigue resolverla movilizando conocimientos” (Bolívar, citado por Cano, 2008).

En ese sentido, incorporamos la perspectiva de la evaluación auténtica (Herrington y Herrington, 1998; Bravo y Fernández, 2000; Rennert-Ariev, 2005; Díaz Barriga, 2006; Palm, 2008; Monereo, 2009). Entendiendo con Monereo (2009) a la evaluación auténtica como aquella que se equipara con una evaluación del proceso de ejecución y con el realismo de la tarea que se propone (Herrington y Herrington, 1998). Con ello consideramos también que la evaluación de competencias es un momento más de su desarrollo.

II. Método

Podemos afirmar que actualmente la evaluación ocupa un lugar preponderante en la agenda de los pendientes del enfoque de la educación basada en competencias. Así mismo, hemos señalado que en el enfoque de las competencias la observación del desempeño es relevante para determinar el nivel de competencia (Hernández y Delgado, 2005; Hawes, 2007; Nieto y Díaz, 2009) y que para valorar estos niveles es necesario evaluar los procesos a los que se enfrenta el sujeto en la resolución de dichas situaciones (Zabala y Arnau, 2008). Por otro lado, el diseño curricular del PEP 2004 agrupa el dominio de las distintas áreas de conocimiento de este nivel en seis campos formativos como espacios para la socialización del niño y la apropiación de la cultura. Al respecto, menciona que centrar el trabajo en competencias requiere el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y les permitan avanzar paulatinamente en sus niveles de logro (SEP, 2004: 22).

De conformidad con lo expresado, para evaluar las competencias de preescolar, se empleó la propuesta de Marín, Guzmán y Castro, (2008). En ese sentido, el instrumento para la evaluación del logro de competencias en preescolar metodológicamente consideró: observar los desempeños de los niños ante situaciones de integración (reales, complejas, problema y auténticas). Estas situaciones fueron designadas aquí como “situaciones didácticas” y fueron construidas para observar el grupo “en contexto”.

2.1 Diseño del instrumento

Para construir el instrumento de “evaluación de competencias de preescolar” se seleccionaron dos campos formativos: “Lenguaje y comunicación” y “Exploración y conocimiento del mundo”, por considerarlos representativos y que los resultados de esta evaluación diagnóstica basada en estos dos campos puedan ser empleados por las educadoras en sus procesos de planificación didáctica (PEP, 2004: 122).

El instrumento se divide en dos escalas: una por campo formativo (F1 y F2), cuatro subescalas A: dos aspectos por campo formativo (LO, LE, MN y CYVS) y 20 subescalas B: una por cada competencia (C1, C2,...), PEP (2004), como se muestra en la Tabla I.

Tabla I. Escalas y subescalas del instrumento

| Campo formativo (Escalas) | Aspectos (Subescalas A) | Competencias (Subescalas B) |
|--|------------------------------------|--|
| F1. Lenguaje y Comunicación | LO. Lenguaje Oral | C: 1, 2, 3, 4, 5 |
| | LE. Lenguaje Escrito | C: 1, 2, 3, 4, 5 |
| F2. Exploración y Conocimiento del Mundo | MN. El mundo natural | C: 1, 2, 3, 4, 5, 6 |
| | CYVS. Cultura y vida social | C: 1, 2, 3, 4 |

En suma, el instrumento se estructura en las siguientes secciones: datos generales del niño, escalas y subescalas, situaciones didácticas⁴, matriz de valoración o rúbrica con lo que son medidos y establecidos los niveles de competencia logrados por los niños, y manifestaciones (observables).

2.2 Diseño de las situaciones didácticas

Partiendo de que los desempeños competentes se dan en situación, ya que “las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico” (Jonnaert, 2008), y a fin de evaluar cada campo formativo, se diseñaron e integraron “situaciones didácticas” para observar y registrar rasgos y acciones (desempeños) de los niños

⁴ Las situaciones didácticas (o situaciones-problema) aluden a actividades de campos integrados y complejos, el niño pondrá en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas interrelacionando diversos campos del conocimiento o disciplinas. Fueron designadas como “situaciones didácticas” al considerar que el concepto está más cercano a lenguaje pedagógico de las educadoras, y esto facilitaría su entendimiento y manejo más sencillo

(PEP, 2004: 118). Algunas de estas situaciones se emplearon en la evaluación de una o varias competencias.

Considerando que el instrumento no es autoadministrable, dadas las características de los niños de preescolar, y con el propósito de evaluar los desempeños de los niños, se buscó colocarlos en contextos de enseñanza capaces de lograr que cada uno pudiera externar de forma natural, abierta y significativa sus respuestas como lo hace en sus clases cotidianamente, para ello se diseñaron las situaciones didácticas. En su construcción se destaca una situación problema a la cual se enfrenta al niño para que movilice sus recursos cognitivos y pueda ser evaluado en sus desempeños. La Tabla II muestra el campo formativo, el aspecto y la competencia que se promueve desarrollar, la situación didáctica y los recursos necesarios para realizarla.

Tabla II. Campo formativo, aspecto y competencia que se promueve, situación didáctica y recursos para realizarla

| CAMPO | Situación Didáctica | Recursos |
|--|---|---|
| FORMATIVO | | |
| Exploración y conocimiento del mundo. | 1.- ¿Recuerdas cuando eras bebé? Cultura y vida social. | Invitación Libreta Fotografías Utensilios y herramientas antiguas. |
| Competencia: C1 CYVS | I. ¿Recuerdas cuando eras bebé? | Juguetes como trompos, baleros, canicas y sogas. |
| Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a los niños del grupo una fotografía de cuando eran bebés y otra de cómo están ahora. Con las fotos se hará una especie de exposición, empleando únicamente las de bebés. • Mostrar a los niños una foto de cuando usted era pequeña. Cuestionar sobre ¿saben quién es esta niña? ¿quién lo puede adivinar? La maestra muestra la segunda foto. Se pudieron imaginar que ese bebé es la maestra. Preguntar si se pueden imaginar cómo eran ellos de bebés para dar a los niños un sentido del pasado y de su relación con el presente. • Se invitará a los niños a tratar de adivinar las fotografías de la exposición y, sobre todo, a obtener información acerca de ¿qué hacían cuando eran pequeños?, ¿qué ropa llevaban cuando eran bebés?, ¿cómo ha cambiado su peso y su talla?, ¿creen que nuestro cuerpo está cambiando constantemente? • Cada niño pasará a colocar a un lado de las fotografías de bebés su fotografía reciente y hará su presentación diciendo su nombre completo, y quiénes viven en su casa (papá, mamá, hermanos, abuelos, tíos, primos). También darán información sobre el trabajo de sus padres y qué es lo que le gustaría ser en un futuro. • Solicitar a los niños que en libros, enciclopedias o revistas busquen y observen bebés, animales recién nacidos, plantas, flores, etc., para observar si perciben los cambios en esos seres vivos. | |

2.3 Matriz de valoración o rúbricas para la evaluación

La matriz de valoración para evaluar cada “manifestación” es una rúbrica que valora el nivel del logro de la competencia. El instrumento valora las manifestaciones de cada competencia con base en cinco descriptores. Cada manifestación se convierte en un “indicador (...) comportamiento manifiesto de una competencia, que se observa directamente, se mide sistemáticamente y se evalúa cuantitativamente” (Juárez y Delgado, 2007: 5).

Se buscó que las cinco categorías de respuesta posibles fueran mutuamente excluyentes dentro de la escala. Así mismo, se consideró que los descriptores combinaran “dos criterios: uno cualitativo relacionado con el contenido de cada

respuesta y uno cuantitativo referido a la calificación numérica que se le asigna según su nivel de dominio” (Juárez y Delgado, 2007: 6).

En su construcción se ubicó una escala para calificar los criterios, se definieron los aspectos o manifestaciones a evaluar y se describieron, con la mayor precisión posible, los criterios para evaluar esos aspectos o manifestaciones.

En la escala de calificación de los criterios se empleó una graduación (descriptores) que incluyó lo siguiente:

El primer descriptor maneja dos posibilidades: el niño da respuesta o no a la manifestación que se evalúa. En caso de que no responda se le califica con 1 (“no da respuesta”). Si responde, puede clasificarse en cuatro categorías; si el niño manifiesta una Respuesta Indecisa se le califica con 2; si da una Respuesta Incipiente se le asignará una calificación de 3. Las otras dos categorías proporcionan niveles de logro de competencia valorados con un 4 para la Respuesta Óptima y 5 para la Respuesta Apta (Adaptado de Juárez y Delgado, 2007).

2.4 Manifestaciones de las competencias

La evaluación del logro de las competencias en preescolar requiere ser comprobado en la práctica cotidiana mediante el cumplimiento de desempeños claros. Los criterios de desempeño en esta investigación fueron las manifestaciones de cada competencia (entendidas hoy como “aprendizajes esperados”, SEP, 2011b) en términos de evidencia del nivel de logro, ello permitió establecer las condiciones para inferir los desempeños de los niños. Esto es, la valoración de las manifestaciones de cada competencia, permite un acercamiento inicial o diagnóstico al nivel de competencia en que se encuentra el niño. De esta forma, los desempeños competenciales de los niños fueron valorados cualitativa y cuantitativamente. En la evaluación cualitativa de la competencia se emplearon las rúbricas para verificar, en una escala convencional, el nivel o grado de las acciones o desempeños estudiantiles ante una situación problema específica (Backhoff, Andrade, Sánchez y Peón, 2008; Marín y Guzmán, 2010). La valoración cuantitativa del desempeño competencial correspondió al juicio de valor emitido respecto de las características del desempeño en relación con los criterios de desempeño ideal, planteados en el diseño de la competencia.

Para facilitar esta valoración, en la construcción del instrumento se consideró que en la redacción o estructura de las manifestaciones de cada una de las competencias se encontraran presentes cuatro elementos: 1) desempeño, 2) situación, 3) nivel de logro y 4) recursos cognitivos; y que el diseño de situaciones didácticas fuera pertinente para que el niño movilizara sus recursos y lo expresara en desempeños y en niveles de logro adecuados.

A partir de lo anterior, en el diseño del instrumento se consideran e identifican estos elementos en la estructura de las “manifestaciones” como se muestra en el siguiente ejemplo (véase Tabla III):

Competencia 1: “Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral”.

Tabla III. Manifestaciones de las competencias

| |
|---|
| 1. Da información(1) completa(4) sobre sí mismo y sobre su familia(3), a través de una conversación grupal(2) |
| 2. Expresa (1) con claridad (4) a través del diálogo (2), aspectos de su vida que le provocan alegría, tristeza, temor, asombro (3), mediante expresiones cada vez más complejas. |
| 3. Explica (1) con coherencia (4) sus preferencias personales por juegos, juguetes, deportes, series de TV, cuentos, películas entre otros (3), ante situaciones que le agradan o desagradan de la escuela o de sus compañeros (2). |
| 4. Describe (1) claramente (4) las actividades que ha realizado (3) (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada, durante toda la jornada (2)) haciendo referencias espaciales o temporales cada vez más precisas. |

1. Desempeño; 2. Situación problema; 3. Recursos cognitivos (actitudinales, conceptuales, procedimentales...); 4. Nivel de logro

Esta estructura se aplicó en el diseño de las manifestaciones de cada competencia. La redacción de la competencia fue respetada y se incluye en el instrumento tal como se encuentra en el PEP, en el caso de las manifestaciones, fueron modificadas y en algunos casos se agruparon las ideas de dos o tres manifestaciones para construir una. Dado que el PEP contiene un extenso número de manifestaciones, se decidió incluir solo cuatro para evaluar cada competencia. Con esto se logró que el instrumento atendiera la necesidad de contar con una herramienta relativamente sencilla que evaluara, de manera integral, el logro de 20 competencias en preescolar.

2.5 Validación del instrumento

Validez de contenido. A fin de determinar si con las situaciones didácticas y manifestaciones propuestas en el instrumento de “evaluación de competencias de preescolar”, era posible valorar las competencias de cada aspecto y campo formativo, se estimó conveniente trabajar esta validación mediante el juicio de expertas. Esto es, la búsqueda de consensos se trabajó empleando la técnica Delphi. De esta forma, el instrumento, en su primera versión, fue sometido a un análisis en el que participaron investigadoras y profesoras con un nivel de conocimiento y experiencia altos, tanto del PEP 2004, como del nivel de preescolar.

Este sistema de juezas independientes (Vilanova, García y Señorino, 2007) analizó y juzgó la pertinencia y conveniencia de cada situación didáctica y de la redacción y orientación conceptual de cada una de las manifestaciones de las competencias que contiene el instrumento, apoyándose en la fundamentación teórica y de los propósitos del estudio, que se les proporcionó.

Para esta validación se construyó el “cuestionario Delphi” con 128 ítems. Para responder a cada ítem se empleó una escala de Likert con cinco categorías de valoración: 1. Total desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. Indiferente, 4. Acuerdo, 5 Totalmente de acuerdo.

Se envió el cuestionario Delphi a 11 expertas en el área, a fin de que valoraran el instrumento de “evaluación de competencias de preescolar”, en cuanto a las competencias, sus manifestaciones y las situaciones didácticas. El cuestionario Delphi fue respondido en línea por algunas de las juezas y, adicionalmente, se aplicó en papel y lápiz a otro grupo. El procedimiento para la validación por jueces se realizó en una ronda general y otra particular. Con esta base el instrumento se corrigió en cuanto a su redacción, claridad y facilidad para su aplicación, obteniéndose la segunda versión del instrumento.

Aplicación del instrumento. El instrumento, en su segunda versión, se aplicó a una muestra de 512 niños integrados en 19 grupos de 19 escuelas, a fin de obtener su fiabilidad y poder de discriminación. El marco y los criterios muestrales para la población sujeta a muestra, en cuanto a edad, consideró a niños pertenecientes a escuelas de la zona escolar bajo estudio, que se encontraran entre cuatro y cinco años, sin distinción de género. La zona escolar cuenta con 40 escuelas, de organización completa, bidocentes y tridocentes, de medio rural y urbano. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por cuota, respetando los estratos (tres formas de aplicación) y tamaño de la población compuesta por los niños en las escuelas.

Los niños considerados en esta aplicación se encuentran divididos en tres grupos, correspondientes a tres formas o modalidades de aplicación del instrumento.

Con el interés por conocer, entre otras cosas, sobre las modalidades de aplicación del instrumento, las posibilidades de aplicación a los tres grados de preescolar, si los campos formativos elegidos son los más adecuados para evaluación diagnóstica y la posterior planeación didáctica del ciclo escolar, si cuatro manifestaciones son suficientes para evaluar una competencia y si los desempeños solicitados permiten la valoración de la competencia, paralelamente a la aplicación del instrumento a los niños, se pidió a las maestras respondieran a un breve cuestionario sobre estos aspectos.

2.6 Modalidades de aplicación del instrumento

Modalidad 1. La maestra sola. Esta opción se aplicó en 10 grupos, uno por escuela, con un total de 290 niños. En esta modalidad las maestras de grupo, 10 en total, sin apoyo alguno aplicaron solas el instrumento. Cada profesora evaluó dos competencias. El proceso se concluyó en dos días. Las profesoras trabajaron con grupos conformados por 20 a 30 niños. Los evaluaron, midiendo una a una las manifestaciones de cada competencia. Cada maestra manejó las situaciones didácticas correspondientes a las competencias que evaluó, observó las manifestaciones mediante los desempeños y evaluó cada una de ellas. Esta

opción permitió evaluar las 20 competencias de los dos campos formativos que integran el instrumento.

Modalidad 2. La maestra como presentadora, con el apoyo de observadoras. Esta modalidad se aplicó en cinco grupos, uno por escuela, con un total de 117 niños. Se trabajaron cuatro competencias por grupo, para tal fin, la maestra desarrolló la situación didáctica y estudiantes de licenciatura en educación preescolar y madres de familia realizaron la observación y registro de las manifestaciones de los niños. El proceso se concluyó en dos días, evaluando dos competencias por día. Cada observadora evaluó a un equipo de seis a ocho niños. Esta opción también permitió evaluar las 20 competencias de los dos campos formativos integrados en el instrumento.

Modalidad 3. Circuitos y estaciones. Esta modalidad se aplicó en cuatro grupos, uno por escuela, con un total de 105 niños. La maestra se apoyó en cinco estudiantes de licenciatura en educación preescolar y madres de familia para realizar el proceso de aplicación y evaluación de las competencias. Se evaluó adaptando la técnica de evaluación clínica objetiva estructurada (Martínez, 2005), que emplea circuitos y estaciones. Se conformaron cuatro circuitos (uno por escuela), con cinco estaciones por circuito, en cada estación se evaluó una competencia. Se integraron equipos de trabajo de cinco a seis niños, cada equipo es evaluado en una estación en una competencia por día. Como se observa, en esta modalidad también se evaluaron las 20 competencias de los dos campos formativos señalados.

2.7 Consistencia interna o fiabilidad del instrumento

El análisis de fiabilidad permitió estudiar las propiedades de las escalas y subescalas de medición y de los elementos que las componen. El procedimiento de análisis calculó medidas de fiabilidad de escalas y subescalas empleados, así mismo, proporcionó información sobre las relaciones entre las manifestaciones individuales de la escala. El modelo de fiabilidad empleado fue el de Alfa de Cronbach.

Poder de discriminación. La evaluación mediante el instrumento arrojó dos tipos de información cualitativa y cuantitativa. Para este nivel de análisis de los datos consideramos que las rúbricas permitieron asignar una puntuación global para cada manifestación de la competencia (de acuerdo con las categorías de valoración). La calificación de las subescalas B (competencias) se hizo promediando los puntos por cada respuesta dada a las manifestaciones. Las calificaciones obtenidas en las competencias se promediaron para obtener el valor de las subescalas A (aspectos) y promediando estas se obtuvo el valor de las escalas (campos formativos) y del instrumento.

Para evaluar la capacidad de discriminación del instrumento entre subgrupos (género, edades, entre otras), se emplearon pruebas T de student, a fin de establecer diferencias estadísticas entre subgrupos con nivel de significancia adecuados.

III. Resultados

3.1 Validez de contenido

La validación por jueceo empleó una ronda general y una específica. Con las medias y desviaciones estándar obtenidas en la primera ronda, se siguió el criterio de considerar disenso aquellos ítems con medias menores de 4 (acuerdo) o desviaciones estándar mayores de 1. Las medias con valores de 3 (indiferente) y de 2 (desacuerdo), fueron revisadas y adecuadas o modificadas de acuerdo con la opinión recogida en la segunda ronda. Cabe destacar que la competencia 4 fue la que presentó menor acuerdo, ya que cinco de los seis ítems manejan valores entre 3 y 4 (indiferente-acuerdo).

En la primera revisión se aprobaron por acuerdo, casi general, la mayoría de las manifestaciones y situaciones didácticas para evaluar las competencias. Para las manifestaciones y situaciones que presentaron mayores diferencias en su valoración o que no obtuvieron consenso de las juezas, se corrió una segunda ronda, para la consulta personal con las expertas. En esta última vuelta se efectuaron las modificaciones propuestas por las juezas tanto de redacción como de modificación de las situaciones didácticas, las cuales fueron mínimas.

3.2 Modalidades de aplicación del instrumento

Fueron valoradas las tres modalidades de aplicación del instrumento. Mediante un análisis de varianza se buscó saber si en la opinión de las maestras había diferencia respecto de las modalidades de aplicación. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre las tres opciones de aplicación. En cuanto a si el instrumento puede ser aplicado a los tres grados de preescolar, no se encontró un consenso alto, los datos de total desacuerdo suman 40%, los indiferentes el 3% y el resto manifiestan acuerdo. En lo que se refiere a los otros tres aspectos existe consenso alto, al estimar los profesores que los campos formativos que consideró esta evaluación diagnóstica son adecuados para este fin y para la planeación didáctica, que las cuatro manifestaciones son suficientes para evaluar cada una de las competencias evaluadas y finalmente, si los desempeños solicitados facilitan la valoración de la competencia.

3.3 Consistencia y confiabilidad

Competencias (subescalas B). En las fiabilidades para cada competencia se analizaron las correlaciones inter-elementos (reactivo-totales). Se encontró que todos los valores son superiores a 0.400, con excepción de la Competencia 4 del Lenguaje Oral (F1-LO-C4), que arroja un valor de 0.358 y un valor de 0.684 para α

de Cronbach, a pesar de que ambos coeficientes son considerados como aceptables, es recomendable revisar esta competencia.

Atendiendo al criterio de eliminar de uno por uno los elementos que arrojaran correlaciones inferiores a 0.30, así mismo, aquellos que generaran los valores más bajos de α de Cronbach, se estimó conveniente conservar todas las competencias y sus “manifestaciones” sin modificaciones.

Aspectos (Subescalas A). La siguiente tabla muestra los valores encontrados para α de Cronbach en las subescalas tipo A.

Tabla IV. Valores para α en las subescalas tipo A

| Subescalas tipo A (Aspectos) | α de Cronbach | Correlaciones inter-elementos |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| Lenguaje Oral | .837 | .663 |
| Lenguaje escrito | .830 | .564 |
| Mundo natural | .886 | .643 |
| Cultura y vida social | .855 | .615 |

El análisis de las cuatro Subescalas A indica que los valores α de Cronbach altos (arriba de .830) y las correlaciones inter-elementos fueron superiores a 0.30.

Campos formativos (Escala). A continuación se describen los resultados del análisis de fiabilidad del instrumento, las escalas y las subescalas A.

Tabla V. Análisis de fiabilidad del instrumento

| Instrumento y Campos Formativos | α de Cronbach | Correlaciones inter-elementos |
|--|-------------------------|----------------------------------|
| Instrumento | .851 | .621 |
| Lenguaje y Comunicación | .833 | .613 |
| Exploración y Conocimiento del Mundo | .870 | .629 |

La fiabilidad del Instrumento es mejor que la de las Escalas y subescalas A y B. Las escalas arrojaron un α de Cronbach considerada como alta. Todas las correlaciones inter-elementos fueron superiores a 0.30.

3.4 Poder de discriminación

Los resultados que se presentan en la Tabla IV sugieren que el nivel de logro de las competencias evaluadas no difiere al compararlas, mediante la prueba T, por género, con excepción de la competencia F2MNC4 ($p=.044$). En lo general presentan diferencias por edad, salvo en las competencias F1LOC4 ($p=.924$) y F2MNC5 ($p=.825$), y con relación al nivel socioeconómico existen diferencias significativas en 10 de las 20 competencias, cuatro del campo formativo 1 y seis

del campo formativo dos.

Tabla VI. Nivel de logro de las competencias evaluadas

| Competencia | Prueba T | | | Competencia | Prueba T | | |
|-------------|-----------------|---------------|-----------------------------------|-------------|-----------------|---------------|-----------------------------------|
| | Género p=.05 | Edad p=.05 | Nivel socio económico p=.05 | | Género p=.05 | Edad p=.05 | Nivel socio económico p=.05 |
| F1LOC1 | .434 | .000 | .751 | F2MNC1 | .829 | .002 | .002 |
| F1LOC2 | .462 | .000 | .567 | F2MNC2 | .314 | .000 | .000 |
| F1LOC3 | .915 | .000 | .000 | F2MNC3 | .327 | .000 | .000 |
| F1LOC4 | .801 | .924 | .924 | F2MNC4 | .044 | .012 | .067 |
| F1LOC5 | .072 | n/d | .001 | F2MNC5 | .101 | .825 | .037 |
| F1LEC1 | .926 | n/d | .000 | F2MNC6 | .518 | .000 | .122 |
| F1LEC2 | .444 | n/d | .215 | F2CyVSC1 | .945 | n/d | .322 |
| F1LEC3 | .724 | n/d | .488 | F2CyVSC2 | .746 | n/d | .006 |
| F1LEC4 | .611 | n/d | .080 | F2CyVSC3 | .976 | .000 | .422 |
| F1LEC5 | .935 | n/d | .000 | F2CyVSC4 | .399 | .000 | .005 |

IV. Discusión

Los cambios que cualquier reforma educativa implica, supone la participación decidida y con conocimiento de causa de los profesores. Si las educadoras desconocen los sustentos presentes en la reforma o si sus creencias no corresponden a los planteamientos de la misma difícilmente esta podrá avanzar (Pérez, Pedroza, Ruiz y López, 2010).

Al mencionar que la evaluación es uno de los mayores problemas de la educación basada en competencias (De la Orden, 2011), podemos entender que las dificultades de la educadora, que opera inicialmente el PEP 2004, se traducen en gran medida en la falta de claridad sobre la orientación de la evaluación de competencias y en consecuencia en la ausencia de instrumentos para realizarla, en consecuencia esto las enfrentó al problema de realizar una evaluación diagnóstica que las llevara a valorar las competencias de los niños de manera inicial (SEP, 2006).

De inicio, el instrumento diseñado y validado no pretende convertirse en dispositivo único y definitivo capaz de evaluar de manera total un proceso tan complejo como es el de evaluación de competencias de niños del nivel de preescolar. Se ofrece como una herramienta que pueda proporcionar acercamientos de tipo cualitativo y cuantitativo para explorar, en una fase diagnóstica, la progresión del desarrollo de las competencias en los niños en dos campos formativos. Al respecto, considera el sentido y orientación formativa de la evaluación presentes en el PEP 2004.

En el diseño del instrumento, se incorporó una concepción de la competencia que trata de superar enfoques que ubican a la competencia como desempeños efectivos y eficientes de una función o como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar tareas (De la Orden, 2011). Al considerar a

las competencias como objeto de evaluación buscamos establecer niveles de coherencia entre los elementos nocionales del concepto y su traslado a prácticas evaluativas (Guzmán y Marín, 2011). Esto permitió construir un instrumento que tiene como base el enfrentar a los niños a situaciones de integración (Roegiers, 2010). Esta perspectiva es congruente con los planteamientos de evaluación auténtica y con la idea de que aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda e influyen fuertemente el uno en la otra (Monereo 2009).

El concepto de situación es medular en nuestro planteamiento, pues consideramos que es “en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas” (Jonnaert, 2008), y es mediante el trabajo con situaciones que la educadora habrá de desarrollar y evaluar competencias en los niños (SEP, 2004 y SEP, 2011b). Así mismo, en el diseño de situaciones se conservó la idea de que estas se desarrollaran en el contexto del aula, y de que fueran el eje central capaz de generar los desempeños en los niños, que permitieran su evaluación de acuerdo con lo expresado en este artículo. Esta postura se distancia de aquellas evaluaciones que, por necesidades de la orientación o propósitos que persiguen, trabajan con situaciones que son planteadas para evaluar de manera individual o fuera del contexto del aula a los niños (Juárez y Delgado, 2007; Backhoff *et al*, 2008).

La perspectiva de situaciones incorporada al instrumento, le proporciona validez de contenido al evaluar eventos significativos en la vida de los niños que son externados mediante situaciones didácticas. Esto le brinda también posibilidades de empleo en las prácticas de las educadoras, sobre todo en los procesos de planeación didáctica.

Las tres modalidades de aplicación del instrumento permitieron valorar su factibilidad para ser empleados de manera cotidiana por las educadoras, observándose que las tres opciones manejan criterios sencillos para su operación y son de fácil comprensión. Los resultados indican que con cualquiera de las tres modalidades una profesora puede evaluar en promedio una competencia por día; eso la deja en posición de realizar la evaluación diagnóstica en 20 días (SEP, 2004).

El instrumento puede ser ampliamente utilizado como apoyo para los fines de evaluación diagnóstica que permita la planeación didáctica de curso. Los requisitos de aplicación son a niños de 4 y 5 años de edad, de cualquier género y estrato socioeconómico, que no necesariamente sepan leer y escribir, ya que no es un instrumento autoadministrable.

Referencias

Backhoff, E. Andrade, E. Sánchez, A. y Peón, M. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Barrera, E. (2005). *La educación preescolar en México: 1970-2005*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.

Bravo, A. y Fernández J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 12(2), 95-99. Consultado en <http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf>

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>

Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132. Consultado en http://imperial.unapvic.cl/portal/alumnos/contenidos/PHG52/59/sesion11/La_atencion_a_la_diversidad_en_la_evaluacion.pdf

Covarrubias, J. (1992). Sobre la enseñanza de las preoperaciones lógico-matemáticas. *La Tarea*, 1. Consultado en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu1/campechano1.htm>

De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenidodelaorden2.html>

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Dirección General de Educación Preescolar (2011). *Portal de la Secretaría de Educación*. Gobierno del estado de Jalisco. Consultado en <http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacionpreescolar/?q=node/55>

Espinosa T. y Mercado, R. (2008). Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4). Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27012440008>

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21). Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002106.pdf>

Ferreiro, E. (2005). El preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo. *Cero en Conducta*, 20(51), 51-54.

Gómez, R. y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 30(119), 33-54.

Guzmán, I. y Marín R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. Consultado en www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf

Hawes, G. (2004). *Evaluación de logros de aprendizaje de competencias*. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Universidad de Talca. Consultado en <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>

Herrington, J. y Herrington A. (1998). *Authentic conditions for authentic assessment: Aligning task and assessment*. Australia: University of Wollongong. Consultado en: http://edserver2.uow.edu.au/~janh/Assessment/Authentic%20Assessment_files/HERDSA_Herrington_Final.doc

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3) (2008). Consultado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>

Juárez, M. y Delgado A. (2007). *Un instrumento para evaluar Competencias en niños preescolares*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Juárez-Hernández, C., Hernández, P., Porras, O., Contreras, M., Negrete, E., Hernández, C. *et al.* (2003). Hacia un nuevo paradigma de la evaluación de la calidad de la educación preescolar. *Contexto Educativo*, 36. Consultado en <http://contexto-educativo.com.ar/2005/3/nota-01.htm>

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Marín, R. y Guzmán, I. (en prensa). Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas.

Marín, R., Guzmán I., Castro G. y Rodríguez, B. (2008) *Evaluación de competencias: aproximación a un modelo teórico y metodológico*. Ponencia presentada en el Congreso Universidad 2008, La Habana, Cuba.

Martínez, S. y Rochera, M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias

en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1025-1050.

Martínez, Y. y Martínez, E. (2004). La educación preescolar hoy. Experiencias al trabajar con los niños. *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 4(113). Consultado en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/martinez/eligiomartinez2.html>

Martínez, J. (2005). Los métodos de evaluación de la competencia profesional: la evaluación clínica objetiva estructurada (ECO-E). *Educación Médica*, 8(2), Consultado en <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8s2/metodos.pdf>.

Méndez, A. (2009). *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia*. Bélgica: Universidad Católica de Lovaina.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.

Moreles, J. (2011). El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50). Consultado en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&critrio=ART50003>

Moreno, E. (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en Conducta*, 20(51).

Myers, R. y Martínez, F. (2007). *La educación preescolar en México: La política de calidad y equidad en perspectiva*. Trabajo presentado en el foro sobre Educación Preescolar: ¿Hacia dónde va la política educativa y hacia donde se debiera dirigir? Consultado en <http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/la-politica-de-calidad-y-equidad-en-perspectiva.pdf>

Ornelas, C. (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*. México Consejo Empresario de América Latina-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Consultado en <http://www.ceal-int.org/educa/Tomol.pdf>

Palm, T. (2008). Performance Assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13(4). Consultado en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4>

Pérez, M., Pedroza, L., Ruiz, G. y López, A. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Perrenoud, PH. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4ª. ed.).

Barcelona: Graó.

Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(2), 151-163.

Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), Consultado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART4.pdf>

Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública (2002). *La renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar. Puntos de partida, estrategias y organización*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, Autor.

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: Autor

Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.