



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Validez de contenido de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en bachilleratos de Aguascalientes, México

**Cristóbal Crescencio Ramón Mac**

Universidad Autónoma de Aguascalientes  
ccrmac@gmail.com

**Rubí Surema Peniche Cetzal**

Universidad Autónoma de Aguascalientes  
rupeniche81@gmail.com

Área temática 12. Evaluación educativa.

Línea temática: Diseño y validación de instrumentos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



### Resumen

Este trabajo tuvo como propósito identificar evidencias de validez de contenido como parte del proceso de adaptación de un instrumento para la autoevaluación de prácticas de enseñanza por docentes de Educación Media Superior, en Aguascalientes, México, con el cual no se cuenta en la actualidad. La finalidad de este instrumento es permitir la autorreflexión del profesorado acerca de su práctica docente. La obtención de evidencia de validez de contenido para la adaptación de la Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias (Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020), se realizó en dos momentos: 1. Validación por docentes, y 2. Validación por investigadores especialistas, para identificar si los indicadores e ítems cumplían con los criterios de claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia. A partir de los comentarios de los dos grupos de participantes se realizaron adecuaciones a los elementos del instrumento: modificación por redacción, eliminación e inclusión de indicadores e ítems y aspectos adicionales de la guía como propuestas de modificación en el nombre y definición de las dimensiones. Los resultados y la participación de los docentes e investigadores especialistas, dieron evidencia de la validación de contenido de un instrumento que permitiría a los profesores de bachillerato valorar su propia práctica docente.

**Palabras clave:** *Prácticas de enseñanza, Validez de contenido, Autoevaluación docente, Eficacia escolar, Educación Media Superior.*

## Introducción

El preguntarse sobre aquello que contribuye en la formación integral del alumnado, ha sido una inquietud que, a lo largo de los años, tanto organizaciones, países e investigadores se han planteado; con el fin de dar respuesta a ello se han implementado estrategias para conocer cuáles son las causas que propician los resultados favorables en los estudiantes, y se ha llegado a la conclusión de que lo realizado al interior del salón de clases es de los aspectos con mayor peso (Godoy, et. al., 2016; Irwin, et. al., 2016; Noam y Fiore, 2004; Román, 2010; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Para Martínez-Garrido (2015) es el docente, a través de sus prácticas de enseñanza y las características que posee, quien impacta en la formación de los educandos.

Las prácticas de enseñanza y las características del docente han sido objeto de estudio en diversas investigaciones, y como resultado de estas se ha propuesto un conjunto de prácticas, actitudes, cualidades y tareas, con las que debe contar un docente en el desarrollo de su quehacer o práctica.

También se han desarrollado diversos instrumentos de evaluación de las prácticas de enseñanza, con el propósito de establecer sistemas de evaluación docente para mejorar la calidad educativa (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015). Martínez-Rizo (2016) resalta la importancia de la evaluación docente, y comenta que esta puede constituirse a partir de la visión de diferentes actores como lo son el director, colegas, autoridades educativas y estudiantes; sin embargo, enfatiza la necesidad de que dichas valoraciones sean realizadas por los propios docentes, reconociendo así la importancia de la autoevaluación. En consonancia con lo anterior, Ayzum (2012) establece que el uso de instrumentos de autoevaluación permite que el docente realice una valoración introspectiva sobre sus prácticas de enseñanza, logrando así una reflexión sobre su desempeño.

Si bien se constata la importancia de contar con instrumentos de autoevaluación y, de manera específica, de aquellos que se enfoquen en las prácticas de enseñanza por parte de los docentes, dichas herramientas: (1) son escasas; (2) en su mayoría, la construcción de los ítems que presentan se limitan solo a realizar contestaciones de auto-calificación, sin cumplir su fin primero, que es la autoevaluación; y, por último, (3) se enfocan en el tipo educativo básico: preescolar, primaria y secundaria (Gutiérrez, 2018).

Lo referido por Gutiérrez (2018) evidencia la necesidad de contar con instrumentos de autoevaluación de las prácticas de enseñanza, para cumplir el propósito de una autorreflexión por parte de los docentes; así como también, la existencia de estos instrumentos, pero de manera específica, en la Educación Media Superior (EMS), ya que no se encontró instrumento alguno en este tipo educativo.

Dado lo anterior, este trabajo presenta la oportunidad de conocer el proceso de desarrollo del instrumento (validez de contenido a través de expertos), y una opción para que el docente logre expresarse y conocer, bajo su propia óptica, los alcances o limitaciones de su práctica diaria. Con esto se contribuiría al campo de la investigación en el desarrollo de instrumentos de medición y, de manera específica, al del profesorado, a través de herramientas de autoevaluación, para estimular la valoración de su práctica como profesional de la educación.

La presente ponencia corresponde a un proyecto de investigación mayor, que tiene como objetivo caracterizar la práctica docente desarrollada por los profesores de EMS en Aguascalientes, México; se propone la elaboración de un instrumento que constate las prácticas de enseñanza de los docentes. El instrumento se diseña a partir de la Guía para la evaluación de las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias (Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020), elaborada para el estado de Baja California, México; y otro tipo educativo, el básico, específicamente el nivel de secundaria. La propuesta general del proyecto es adaptar el instrumento al contexto de Aguascalientes, México; y al nivel de la EMS, la cual cuenta con particularidades en su estructura, organización y funcionamiento.

En las etapas de su diseño y elaboración se busca obtener evidencias de confiabilidad y validez (Comisión Internacional de Pruebas [ITC, por sus siglas en inglés], 2010). Como parte de la validez de contenido, se pretende garantizar que el conjunto de reactivos que integran el instrumento sea representativo del constructo a medir (Asociación Americana de Investigación Educativa, por sus siglas en inglés [AERA, por sus siglas en inglés], Asociación Americana de Psicología, Consejo Nacional de Medición en Educación [NCME], 1999).

El objetivo del presente trabajo es reportar evidencia de validez de contenido de un instrumento de autoevaluación de prácticas de enseñanza en la EMS del estado de Aguascalientes, México, además de proponer un recurso que permita conocer las prácticas docentes en un nivel educativo donde es escaso o inexistente.

## Desarrollo

El Movimiento de Eficacia Escolar (MEE) establece que las escuelas eficaces son aquellas que obtienen mejores resultados de los esperados o que mejoran respecto de ellas mismas, independientemente de su contexto (Murillo, 2005). Para lograrlo, las escuelas se enfocan en factores identificados como determinantes para el logro de aprendizajes: clima escolar y de aula, liderazgo educativo, apoyo de los padres de familia, compromiso de la comunidad educativa, estrategias de enseñanza y evaluación.

El MEE ha identificado al aula como el nivel donde se ubican los factores más relevantes, en el que los profesores son los principales responsables, al interactuar con los estudiantes y trabajar con ellos para que logren aprendizajes significativos, pues como mencionan Murillo, Martínez y Hernández (2011), de “los principios y las prácticas pedagógicas implicadas, los comportamientos y las actitudes del docente, o la forma de gestionar al grupo” (p. 7), dependerán en gran medida los resultados que obtengan los estudiantes.

La práctica de enseñanza (o docente) es “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configura el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 4). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) refiere este término en función de las características de un buen docente, que implican conocimientos, habilidades y responsabilidades profesionales orientados a una enseñanza de calidad, que pueden ser descritos en términos de competencias para integrar un perfil idóneo.

Estudiar la práctica docente permitiría establecer estrategias para la mejora continua de profesores, específicamente en su capacitación y actualización, así como para facilitar la reflexión docente Kyriacou (2009); incluida la evaluación del desempeño, que permita lograr la enseñanza eficaz y la calidad en la enseñanza (SEP, 2019).

Tanto en el contexto internacional, como nacional, existe una amplia variedad de propuestas respecto de cuáles son las prácticas docentes efectivas. Esto ha permitido desarrollar diferentes modelos o marcos, que agrupan elementos, conductas, cualidades o tareas que debe desarrollar un docente, como los siguientes:

- (a) Cualidades de los maestros efectivos (Stronge, 2018);
- (b) Marco para la enseñanza (Danielson, 2013);
- (c) Marco para la buena enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2018);
- (d) Decálogo para la enseñanza eficaz (Murillo, Martínez y Hernández, 2011); y
- (e) Cualidades y tareas clave para la enseñanza en el salón de clase (Kyriacou, 2009).

Los modelos presentados han servido de base para diferentes fines en la educación: elaboración de instrumentos, como medida de evaluación, para apoyar la reflexión docente, desarrollo de estrategias de mejora en el desempeño docente, entre otros aspectos vinculados con la enseñanza. Aunque sus fines pueden ser diversos, la característica común que tienen las propuestas de prácticas docentes es que plantean los diferentes momentos del proceso de enseñanza: planeación, instrumentación, instrucción y evaluación; una serie de elementos, conductas, cualidades o tareas que debe poseer y desarrollar un profesor para ser considerado eficaz; así como que las condiciones contextuales afectan al trabajo docente.

En México, actualmente se cuenta con el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, así como para EMS, como sucesor de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de la reforma educativa de 2013 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Sin embargo, los verbos de los indicadores ahí planteados no permiten una identificación clara de lo que se espera que realice un profesor como parte de su práctica, lo que dificulta la operacionalización de indicadores y limita la obtención de una información precisa y válida (Pedroza, 2016).

## Procedimiento

En esta propuesta se empleó la Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias (Gutiérrez, 2018), instrumento desarrollado a partir de un análisis comparativo de los diferentes modelos y marcos para la práctica docente, el cual, permitió identificar siete grandes dimensiones, categorías, cualidades y tareas que debe realizar un profesor; y como resultado del proceso de análisis se determinó que el Marco para la buena enseñanza, propuesto por Danielson (2013), es el que incluye la totalidad de las

dimensiones identificadas. El instrumento cuenta con las propiedades psicométricas necesarias que respaldan su uso: validez de contenido, validez y confiabilidad del constructo, índice de confiabilidad de 0,98 y un análisis factorial confirmatorio con niveles aceptables.

La escala se estructura por un banco de 70 ítems organizados en cinco apartados: (a) planeación y preparación, (b) clima del aula, (c) enseñanza, (d) evaluación del aprendizaje, y (e) responsabilidades profesionales.

La obtención de evidencia de validez de contenido en la adaptación de la *Guía para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias*, de Gutiérrez-Anguiano y Chaparro (2020), se desarrolló en dos momentos, esto por los actores implicados en el proceso (1) validación por docentes de EMS, y (2) validación por investigadores especialistas en EMS, con el objetivo de identificar si los indicadores e ítems cumplían con cuatro criterios: claridad, pertinencia, congruencia y suficiencia.

### **Momento 1. Validación por docentes de EMS**

Los participantes fueron tres docentes, dos mujeres y un hombre, que cumplían con algunos de los siguientes requisitos: haber impartido asignaturas en EMS, participar como formador de docentes o ser responsable de alguna coordinación académica de profesores de este tipo educativo. En cuanto a los años de experiencia de los participantes, la mínima fue de 2 años y la máxima de 6; todos los expertos contaban con grado de maestría en el área de investigación educativa.

Se les envió vía correo electrónico dos documentos: la Guía para la validación de contenido de la Escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en EMS (basada en Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020) y el Formato para la validación de los ítems de la escala de autoevaluación. El primer documento incluye una descripción del propósito de la escala, el objetivo del proyecto de investigación para el cual se pretende utilizar, la explicación de los dominios, el objetivo del proceso de validación, el proceso por seguir para este fin, (incluyendo las actividades específicas por realizar y los criterios por considerar para validar los ítems y dimensiones) y la escala para identificar el nivel de aplicación de las prácticas de enseñanza con su respectiva descripción.

El segundo documento consta de una sección de datos para la identificación del docente. Además, incluye los dominios, categorías, indicadores e ítems, así como las columnas con los criterios de evaluación establecidos. Para la validación de los reactivos, a cada participante se le asignó diferentes dominios, con su respectiva definición de dimensiones, indicadores e ítems por valorar, de acuerdo con los criterios correspondientes para las dimensiones.

### **Momento 2. Validación por investigadores especialistas en EMS**

Se integró un comité de cuatro participantes, todas mujeres, que cumplían estos requisitos: conocimiento del funcionamiento de la EMS, así como de la investigación realizada en este tipo educativo, colaborar o haber colaborado en la formación de docentes de EMS y conocimiento del currículo establecido para la EMS. La

experiencia en cuanto a docencia por parte de los investigadores está en el rango de 1 hasta los 34 años; en cuanto a la experiencia en investigación, esta va de 5 hasta 30 años. Las cuatro especialistas tenían formación doctoral, en Educación (3) y en Investigación Educativa (1).

Como sucedió con los docentes, a este comité se le envió la Guía y el Formato para la validación de los ítems.

## Resultados

Los resultados obtenidos son presentados en función de los dos momentos del procedimiento seguido, y al final se incluye una tabla comparativa con los resultados de la valoración por parte de ambos comités.

### Momento 1. Validación por docentes de EMS

Los docentes expertos recomendaron adecuaciones en cuanto a redacción; modificación por incorporación de información; eliminación de indicadores e ítems; inclusión de indicadores e ítems; y aspectos adicionales de la escala, como el nombre o la redacción de la definición de algunas dimensiones.

En cuanto a redacción propusieron la modificación de los indicadores 7, 8 y 2, y de los ítems 7, 12, 13, 14 (Planeación y preparación); 20 y 28 (Clima del aula); 36 y 52 (Enseñanza); 54, 58 y 63 (Evaluación del aprendizaje); y 67 (Responsabilidades profesionales).

El indicador e ítem respectivo eliminados fueron el 27.

En opinión de los docentes, los indicadores e ítems incluidos en algunas de las dimensiones no eran suficientes para reflejar los aspectos a los que aludían las definiciones correspondientes, esto es, debía integrarse otros indicadores e ítems para reflejar de manera plena la valoración de las dimensiones en cuestión. Para atender esto, se integraron en el dominio Planeación y preparación, los indicadores e ítems 3 y 4; y para Clima del aula, los indicadores 24, 25, 26, 31, 32 y 33, y los ítems 18, 19, 24, 25, 26, 31, 32 y 33. Los números asignados corresponden al que tienen en la versión final de la escala.

Como ejemplo de las adecuaciones realizadas, se incluye en la tabla 1 los ajustes realizados en el dominio Planeación y preparación.

Tabla 1. Ejemplo de indicadores e ítems incluidos por recomendación de docentes expertos

Dominio	Indicador	Ítem
Planeación y preparación	3. Relaciona en la planeación didáctica los contenidos de su materia con los de otras materias	3. Para establecer la relación de los contenidos de mi materia con otras materias en mi planeación didáctica, reviso el programa de la materia, el plan de estudios y otras fuentes.

Nota. Elaboración propia.

Entre los comentarios adicionales, se identificó algunos enfocados en mejorar el nombre de las dimensiones o, bien, la redacción de sus definiciones. Se propuso modificar el nombre y definición de la dimensión 1c. Utiliza recursos y materiales para la enseñanza, del dominio Planeación y preparación; lo mismo que para el dominio 2c. Promueve un ambiente de respeto y armonía, del dominio Clima del aula. En la tabla 2, se identifica un ejemplo de estas adecuaciones.

Tabla 2. Ejemplo de cambios realizados en el nombre o definición de las dimensiones, por recomendación de docentes expertos

Dominio	Modificación de nombre de dimensión	Modificación de definición
Planeación y preparación	1c. Utiliza recursos y materiales para la enseñanza	“...otros son proporcionados por los maestros por iniciativa propia”, por “... otros son obtenidos por iniciativa de los maestros”

Nota. Elaboración propia.

## Momento 2. Validación por investigadores especialistas en EMS

La validación por parte de las investigadoras especialistas se enfocó en los mismos aspectos mencionados por los docentes. Los ajustes y recomendaciones son presentados a continuación.

Se propuso mejorar la claridad o precisión de los indicadores siguientes: 1 y 2 (planeación y preparación) y 39 (enseñanza); en cuanto a ítems, están: 2, 5, 9 (planeación y preparación), 36, 37, 41, 49, 50 (enseñanza) y 64 (responsabilidades profesionales). Los indicadores e ítems eliminados fueron el 15, 27, 45 y 46.

A partir de la opinión de los investigadores, se integraron los indicadores e ítems 31, 32 y 33, del dominio Clima del aula. En la tabla 3 se incluye un ejemplo de las modificaciones realizadas.

Tabla 3. Ejemplo de indicadores e ítems incluidos por recomendación de especialistas en investigación

Dominio	Indicador	Ítem
Clima del aula	31. Corrige de manera respetuosa el comportamiento del estudiante	31. Al corregir el comportamiento de los estudiantes, lo hago con respeto a su dignidad, con apego a las reglas de conducta establecidas, sin ser autoritario

Nota. Elaboración propia.

Entre los comentarios adicionales, se identificó algunos enfocados en mejorar el nombre de las dimensiones: 1a. Demuestra conocimiento de los planes, programas y enfoques pedagógicos de la materia (Planeación y preparación) y 2c. Maneja el comportamiento del estudiante (Clima del aula); o bien, la redacción de sus definiciones, como fueron los casos de: 2a, 2b, 2c y 2d (Clima del aula) y 3a (Enseñanza). En la tabla 4 se identifica un ejemplo.

Tabla 4. Ejemplo de cambios realizados en el nombre o definición de las dimensiones, por recomendación de docentes expertos

Dominio	Modificación de nombre de dimensión	Modificación de definición
Enseñanza		3a. Se comunica de manera clara con los alumnos: se cambia: “propósitos independientes, pero relacionados”, por “propósitos relacionados”.

Nota. Elaboración propia.

Los comentarios de los comités de docentes expertos y de especialistas en investigación, permitieron realizar ajustes en las dimensiones, indicadores e ítems de la escala. En la tabla 5 se presenta un concentrado de las adecuaciones realizadas con base en su opinión.

Tabla 5. Adecuaciones realizadas a la versión original de la escala, por tipo de participantes

Tipo de participante	Tipo de adecuación				Nombre y definición de dimensiones
	Redacción de indicadores	Redacción de ítems	Indicadores e ítems eliminados	Indicadores e ítems incluidos	
Docentes expertos	3 (5, 6 y 10)	11 (5, 10, 11, 12, 18, 23, 30, 48, 50, 54, 59 y 63)	1 (27)	9 (3, 4, 18, 24, 25, 26, 31, 32 y 33)	3 (1c, 2a y 2d)
Investigadores especialistas	3 (1, 2 y 33)	9 (2, 3, 7, 30, 31, 35, 43, 44 y 60)	4 (15, 27, 45, y 46)	3 (31, 32 y 33)	6 (1a, 2a, 2b, 2c, 2d y 3a)

Nota. Elaboración propia. El primer número de cada casilla se refiere al total de ítems en cuestión, y entre paréntesis se incluye los números de los ítems dentro de la escala en su versión original.

De los resultados de la validación realizada tanto por los profesores como por los investigadores especialistas en EMS, se deriva lo siguiente:

Es indispensable que los ítems estén redactados de acuerdo con el contexto de la EMS en Aguascalientes, como se deriva de la propuesta de modificación en algunos de los ítems.

Se propone la eliminación de algunos de los ítems de alguna de las dimensiones o dominios, por considerar que fueron incluidos en más de uno de estos.

Aunque no fue parte de las tareas solicitadas, tanto los docentes expertos como los especialistas de investigación coincidieron en que es necesario modificar el nombre de algunas de las dimensiones, de manera que sean representativos de aquello a lo que refieren. De igual manera, propusieron que las definiciones de algunas de las dimensiones se ajusten a lo que el nombre indica, pues no existía correspondencia.



Para algunas de las dimensiones, se consideró necesaria la inclusión de ítems que refirieran a los aspectos que implicaban las definiciones planteadas. Esto es, se percibía que los ítems no eran suficientes para explorar lo relativo a la dimensión.

Por último, el dominio en el que se realizó la mayor cantidad de ajustes fue el de Clima del aula, principalmente porque se identificó que algunos indicadores del mismo no serían explorados si se mantenía los ítems incluidos en la escala original. De ahí el incremento propuesto en el total de ítems.

## Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, se da evidencia de la validación de contenido, gracias a la participación de los docentes expertos y de los investigadores especialistas.

Es importante comentar que este tipo de instrumentos, especialmente sobre la práctica docente en EMS, son escasos en México, por lo que la adaptación de una escala de este tipo significa una aportación para apoyar en los procesos que permitan desarrollar estrategias para lograr la esperada excelencia educativa, sobretodo en un contexto y tipo educativo tan diverso y complejo como lo es la Educación Media Superior en el país.

Respecto del trabajo realizado por los expertos, parte del proceso de validez, se pudo notar que la existencia de ítems de forma repetida, en diferentes dimensiones o categorías es un asunto que se debe cuidar, pues de eso dependerá la claridad en la evaluación. De igual manera, fue necesaria la propuesta de dimensiones que no existían, así como sus respectivos ítems, esto con el objetivo de cubrir de forma integral el objetivo del instrumento, y que gracias a la experiencia y perspectiva especializadas de los revisores fue posible.

Un elemento relevante por remarcar es la necesidad imperiosa de contextualizar los instrumentos de evaluación, pues de esta manera los actores pueden reflejar sus sentires con base en situaciones específicas y cercanas a su práctica diaria, en este caso, a profesores de EMS y de su autorreflexión en el aula.

El presente trabajo significa una oportunidad de conocer el proceso validez de contenido de un instrumento, a la vez que representa una ventana para explorar de forma innovadora recursos que lleven a los docentes a expresarse e identificar de manera precisa, bajo su propia óptica, los alcances o limitaciones en su práctica diaria.

## Referencias

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, D. C.: AERA. Recuperado de: <https://archive.org/details/gov.law.aera.standards.1999>

- Ayzum, J. (2012). La autoevaluación docente de aula: un camino para mejorar la práctica educativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 183-196.
- Danielson, C. (2013). *A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial), 1-15.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). *Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169.
- Gutiérrez, N. (2018). *Guiar mi enseñanza hacia la mejora: Escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en educación secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California.
- Gutiérrez-Anguiano, N. y Chaparro, A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. *Perfiles educativos*, 42(167), 119-137. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58854
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Autor.
- International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Test*. Recuperado de <http://www.intestcom.org>
- Irwin, C. W., Madura, J. P., Bamat, D., & McDermott, P. A. (2016). *Patterns of classroom quality in Head Start and center-based early childhood education programs*. Institute of Education Sciences & Regional Educational Laboratory.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice* (3rd. ed.). United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Martínez Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz: Un estudio multinivel para Iberoamérica* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez-Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Marco para la buena enseñanza. Actualización*. Chile: Autor.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Noam, G. G., & Fiore, N. (2004). Relationships across multiple settings: An overview. *New Directions for Student Leadership*, 2004(103), 9-16.
- Pedroza, L. (2014). *Desarrollo de una estrategia de evaluación formativa para el profesorado de educación preescolar* (tesis de doctorado). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Román, M. (2010). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Educación y ciudad*, (19), 81-96.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Proceso de evaluación del desempeño docente en educación básica. Etapas, aspectos, métodos e instrumentos*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la Educación Media Superior*. Autor.
- Stronge, J. (2018). *Qualities of Effective Teachers* (3rd. ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.