



Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-
Nivel Preescolar
2003-2006



Presentado a:
La Universidad Pedagógica Nacional
y
La Secretaría de Educación Pública,
Programa Escuelas de Calidad

Por: Hacia Una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE)

Equipo Técnico: José Francisco Martínez Preciado, Robert G. Myers, Paola González,
Brenda Flores

Ciudad de México, octubre de 2006

© Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE)

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento, siempre y cuando se realice sin fines de lucro y se otorgue crédito a sus autores y a ACUDE, citando la fuente completa y su dirección electrónica.

ÍNDICE

Agradecimientos

Prologo	...1
---------	------

Sección A: ***Bases para el Proyecto de Evaluación y Acompañamiento***

I. El Programa Escuelas de Calidad (PEC)	...6
i. Premisas que dan sustento al PEC ¿Aspiraciones?	...7
i. Objetivos perseguidos por el PEC	...9
ii. Inicio del PEC e incorporación del nivel preescolar	...11
II. Horizontes epistemológicos	...13
a. Introducción	...13
b. Posturas de los evaluadores	...14
c. Los niños y las niñas tienen derechos, participan de la vida cotidiana de los centros educativos y podemos aprender de sus experiencias	...15
d. Los procesos del desarrollo y aprendizaje son integrales, así como el bienestar de los niños y las niñas	...20
e. Los niños, las niñas y los adultos aprenden activamente y en colaboración con otros	...21
f. La calidad: un concepto subjetivo, construido y relativo, no un concepto objetivo, esencial y universal	...23
g. Un enfoque sistémico que ayuda a organizar el pensamiento y la acción	...26
III. Características de la evaluación y acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar	...29
a. Objetivos	...29
b. Participantes del proyecto	...30
c. Proceso de evaluación de los centros preescolares	...31
d. Fuentes de información para una evaluación integral de la calidad educativa	...33
e. Escala de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares	...34
f. Las muestras de jardines de niños y recolección de evidencias	...37
g. Qué ocurre después de la evaluación: el proceso de acompañamiento	...38

h. Modelo de evaluación externa y acompañamiento	...39
i. Comentarios sobre la metodología y sus limitaciones	...41

Sección B: Resultados

IV. Los niños, las niñas y la calidad educativa	...44
a. Calidad educativa y los logros de los niños y niñas	...44
b. La voz de los niños y las niñas	...46
c. ¿Qué piensan los niños y las niñas sobre su centro educativo? ¿Qué sentimientos y emociones despierta el jardín de niños?	...47
d. ¿Qué cambios realizarían los niños y las niñas, si ellos(as) fueran la directora o el director del jardín de niños?	...50
e. Qué cosas enseñarían a los niños y las niñas, si ellos fueran la educadora o educador?	...53
V. ¿Cuál es el nivel de calidad educativa que tienen los centros evaluados después de tres ciclos educativos?	...56
a. Las evidencias recolectadas dan apoyo a la tesis de que el PEC contribuye a la mejora de la calidad de los jardines de niños	...56
b. Los resultados de PEC fortalecen las dimensiones de gestión educativa e insumos	...59
c. El mejoramiento de la calidad de los centros aumenta significativamente en el primer año de su participación en el PEC	...63
d. El avance del nivel de calidad del primer año permite disminuir la brecha entre los centros participantes en la evaluación externa del PEC	...64
e. Los efectos del PEC dependen de las condiciones iniciales de los centros educativos	...66
VI ¿Quiénes y cómo participan los actores de un centro preescolar en el PEC?	...70
a. Mapa sistémico de la participación de la comunidad educativa	...70
b. ¿Cómo fue la participación social en el PEC?	...72
c. Asimetría en la participación del PEC	...73
d. ¿Qué tipo de participación se obtiene en el PEC?	...73
VII La Evaluación de PEC según la comunidad educativa	...79
a. ¿Se cumplieron las expectativas del PEC en ciclo 2005-2006?	...79
b. ¿Cuáles fueron los logros alcanzados en el ciclo 2005-2006?	...80
c. Las directoras y educadoras perciben logros en mejoras del centro y su práctica docente	...82

d. Las familias perciben logros en la mejora y mantenimiento de los centros educativos	...83
e. ¿Qué fue lo más valioso del PEC en el ciclo 2005-2006?	...84
f. ¿Cómo califica el PEC la propia comunidad educativa?	...86

Sección C: Conclusiones e Implicaciones

VIII Conclusiones e implicaciones	...88
a. Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar: Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades	...88
b. Fortalezas detectadas por la evaluación externa (2003-2006) del PEC en el nivel preescolar	...89
c. Debilidades detectadas en la implementación del PEC-Preescolar	...93
d. Amenazas al Programa Escuelas de calidad	...98
e. Oportunidades del PEC-Preescolar para mejorar la calidad educativa	...99
Referencias	...103
IX Anexos	
Anexo 1. Participantes de los equipos estatales y de los talleres nacionales	...105
Anexo 2. ¿A quién atiende el Programa Escuelas de Calidad?	...109
Anexo 3. El Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 años (TEPSI)	...113
Anexo 4. Organización y características de la escala de evaluación de la calidad de centros preescolares V.3.0 (ECCP V.3.0)	...117
Anexo 5. Características y dinámica de los talleres nacionales	...120

Lista de Tablas

Tabla 1. Estados Federales Participantes en el Proyecto Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad – Nivel Preescolar	30
Tabla 2. Fuentes de información para la evaluación de centros	34
Tabla 3. Sentimientos y emociones que despierta el Jardín de Niños en niños y niñas, ciclo 2005-2006	48
Tabla 4. Niños y niñas que realizarían cambios en si Jardín de Niños, ciclo 2005-2006	50
Tabla 5. Número de niños y niñas que enseñarían a otros niños, ciclo 2005-2006	53
Tabla 6. La calidad educativa, por nivel y dimensión de la Muestra I	57
Tabla 7. La calidad educativa por nivel y dimensión de la Muestra II	61
Tabla 8. Centros que inician con puntajes altos y bajos en la evaluación	67
Tabla 9. Entrevistas realizadas sobre participación en los tres ciclos educativos	72
Tabla 10. Porcentaje de participación en el PEC en los tres ciclos educativos	72
Tabla 11. Participación en PEC según el papel de la comunidad educativa	73
Tabla 12. Participación en PEC, ciclo 2005-2006	76
Tabla 13. Porcentaje de expectativas cumplidas en el PEC, 2005-2006	80
Tabla 14. Logros alcanzados, comparación en los ciclos 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006	82
Tabla 15. ¿Qué es lo más valioso de PEC?	85

Lista de Recuadros

Recuadro 1. Los derechos de los niños (extracto)	16
Recuadro 2. Sobre la construcción, interpretación y utilización de los resultados de un instrumento de evaluación desde un enfoque posmoderno	24
Recuadro 3. Ejemplo de un indicador de la ECCP	34
Recuadro 4. Entrevistas con niños y niñas	47
Recuadro 5. Algunos ejemplos de respuestas asociadas con la alegría y felicidad	49
Recuadro 6. Ejemplos de respuestas asociadas al desagrado y malestar	49
Recuadro 7. Ejemplos de uso de metáforas	50
Recuadro 8. Cambios en la infraestructura y mobiliario	51
Recuadro 9. Cambios en las actividades realizadas en el centro educativo	52
Recuadro 10. Ejemplos de tipos de órdenes que darían los niños y niñas en su Papel de directora o director de un centro educativo	52
Recuadro 11. Ejemplos de la enseñanza de la lectura y escritura	54
Recuadro 12. Ejemplos de tareas relacionadas con el dibujo y las manualidades	54
Recuadro 13. Ejemplos de tipos de órdenes	55

Lista de Figuras

Figura 1. Escalera de participación infantil del modelo de Roger Hart (1993)	18
Figura 2. Sistema complejo de un Jardín de Niños	27
Figura 3. Evaluación desde un enfoque integral	33
Figura 4. La definición de calidad según la ECCP	37
Figura 5. Modelo de Evaluación Externa y Acompañamiento	41
Figura 6. Mapa sistémico de participación social	71
Figura 7. Niveles y complejidad de la participación en una comunidad educativa	74
Figura 8. Complejidad de la participación de la comunidad educativa	78
Figura 9. Matriz FODA del Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar	88

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Sentimientos y emociones que despierta el Jardín de Niños en niños y niñas, ciclo 2005-2006	48
Gráfico 2. Cambios propuestos por los niños y niñas del Jardín de Niños, ciclo 2005-2006	50
Gráfico 3. Actividades que los niños y niñas enseñarían a otros si ellos o ellas fueran educadores	55
Gráfico 4. Porcentaje de centros según la calidad en los ciclos 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006	57
Gráfico 5. Porcentaje de centros con puntajes altos y bajos al iniciar y finalizar la evaluación	58
Gráfico 6. Puntajes por nivel y dimensión de la ECCP en los tres ciclos educativos de la Muestra I	60
Gráfico. 7. Comparación entre los niveles y dimensiones de la ECCP al iniciar el proceso de evaluación y al finalizar el ciclo educativo 2005-2006	61
Gráfico 8. Puntajes por nivel y dimensión de la Muestra II en los dos ciclos evaluados	62
Gráfico 9. Comparación de puntajes por nivel y dimensión al iniciar y finalizar la evaluación externa de la Muestra II	63
Gráfico 10. Avance de los centros preescolares de la Muestra I y II en el primer año de participar en la evaluación externa	64
Gráfico 11. Evolución de los puntajes de la ECCP en los tres ciclos evaluados	65
Gráfico12. Evolución de los puntajes de la ECCP a nivel de tercer grado	66
Gráfico 13. Comparación entre puntajes de la ECCP total de los JN con puntajes altos y bajos	68
Gráfico 14. Comparación entre los JN de la Muestra I con puntajes altos y bajos	69
Gráfico 15. Participación de las personas entrevistadas en los tres ciclos educativos	73
Gráfico 16. Participación en el PEC de la comunidad educativa, ciclo 2005-2006	75
Gráfico 17. Participación de las directoras y educadoras en el PEC, 2005-2006	76
Gráfico 18. Tipo de participación de familias y comunidad en PEC, 2005-2006	77
Gráfico 19. Expectativas cumplidas según la comunidad educativa, 2005-2006	79
Gráfico 20. Porcentaje de entrevistados que percibieron logros en el ciclo 2005-2006	80
Gráfico 21. Logros percibidos por la comunidad educativa, 2005-2006	81
Gráfico 22. Logros percibidos por las directoras y educadoras, 2005-2006	83
Gráfico 23. Percepciones de las familias y comunidad	84
Gráfico 24. Los aspectos más valiosos del PEC desde el punto de vista de la comunidad educativa	85
Gráfico 25. Evaluación del PEC desde el punto de vista de la comunidad educativa, 2005-2006	86

AGRADECIMIENTOS

Es necesario reconocer que el trabajo realizado en el proyecto de evaluación y acompañamiento a los centros educativos es producto de un esfuerzo colectivo e interinstitucional. En los trabajos de diseño del proyecto, logística y coordinación, sistematización y análisis de datos en el nivel federal participaron de forma activa las siguientes instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la SEP, el Programa Escuelas de Calidad, la Dirección General de Evaluación y Hacia una Cultura Democrática, A.C. Éstas instituciones no solamente financiaron y apoyaron el Proyecto sino tomaron un papel activo en la recolección de información, la organización de talleres y la reflexión sobre el diseño y los resultados.

Sin embargo, todo el trabajo realizado en el nivel federal no tendría sentido, sin el esfuerzo que realizaron los equipos estatales al recolectar información y ofrecer el acompañamiento, basado en evidencias, a los Jardines de Niños que participan del proyecto. Los integrantes de los equipos estatales pertenecen a la Universidad Pedagógica Nacional, al Programa Escuelas de Calidad y a las Direcciones de Educación Preescolar. Nos percatamos que su participación en este proyecto ha implicado realizar un esfuerzo adicional a sus trabajos normales, poniendo presiones extraordinarias sobre ellos. Sabemos que no ha sido siempre fácil: llegar a los Jardines, establecer una relación nueva de interacción, escribir y presentar los reportes de retroalimentación y hacer otras actividades de seguimiento.

Finalmente, un especial agradecimiento a todas las familias, educadoras, directoras, supervisoras, niños y niñas que han compartido sus ideas, pensamientos, expectativas, emociones y metáforas con nosotros. Tenemos la esperanza de que los esfuerzos compartidos se reflejaran en el logro de una educación de alta calidad para todos y todas.

Ciudad de México, Octubre del 2006

Prólogo

¿De que se trata?

Una de las propuestas más recientes para ofrecer una “educación de calidad con equidad” es el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Este programa fue el resultado del análisis sobre el sistema educativo mexicano que realizó el equipo de transición del año 2000 y se presentó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. (ProNae 2001-2006).

Este documento presenta los resultados de la evaluación externa del PEC en el nivel preescolar y busca responder a las siguientes preguntas sobre el programa:

1. ¿El PEC logra mejorar la calidad de la educación en el nivel preescolar? ¿En que sentido? ¿Para todos los participantes?
2. ¿Qué efecto ha tenido el PEC sobre la equidad en el nivel de educación preescolar? ¿Cierra las brechas en el nivel calidad?
3. ¿Cómo han operado las principales estrategias del PEC; mejorar la infraestructura de los centros, la gestión educativa, la participación social y el proceso pedagógico?
4. ¿Cuáles son las prioridades que las escuelas participantes en PEC identifican?
5. ¿Qué piensan los miembros de las comunidades educativas sobre el PEC y sus logros?

El proyecto de evaluación y acompañamiento del PEC-Preescolar inició en el ciclo educativo 2003-2004 y finalizó en el ciclo 2005-2006. En estos tres años han participado 29 estados de la república y aproximadamente 150 centros preescolares.

La primera evaluación del PEC se realizó en el ciclo educativo 2003-2004 con la participación de 26 estados federales y 105 centros preescolares. Esta primera evaluación tuvo como objetivos primordiales los siguientes:

- a) Establecer una línea base del nivel de calidad de los centros preescolares.
- b) Analizar los procesos de la planeación y asignación de fondos al incorporarse a la PEC.
- c) Determinar las formas de participación de la comunidad educativa, ¿Quiénes y cómo participan los miembros de una comunidad educativa en el PEC?
- d) Conocer el contexto familiar de los niños y niñas que asisten a los centros y observar el nivel de desarrollo de los niños y niñas, ¿Qué características tienen las familias de los centros que participan en el PEC? ¿Qué características de desarrollo poseen los niños y las niñas?

-
- e) Ofrecer a los centros educativos un proceso de acompañamiento técnico especializado.

La segunda evaluación se realizó durante el ciclo educativo 2004-2005 con la participación de 28 estados federales y 145 centros preescolares evaluados. En esta segunda evaluación se plantearon como objetivos primordiales:

- a) Dar seguimiento a la calidad y participación de la comunidad educativa en los centros educativos que participaron en el ciclo educativo anterior.
- b) Evaluar la calidad y participación en una nuevo grupo de centros con diferentes características para poder comparar los efectos del PEC en las dos muestras.

La tercera evaluación se realizó en el ciclo educativo 2005-2006 con la participación de 29 estados federales y 145 centros preescolares. En esta tercera ocasión se realizó una evaluación de las dos muestras de centros con el propósito de corroborar si los efectos y las tendencias identificadas en los primeros años se mantenían o surgían nuevas pautas y efectos.

Resultados de las primeras dos evaluaciones

Para estimular el interés del lector presentamos algunas conclusiones de las dos primeras evaluaciones:

- En general el PEC está dirigido a atender a una población con pocos privilegios. No obstante se puede afinar y ajustar el proceso de selección y los requisitos de entrada al programa para lograr el acceso de aquellos centros que atienden las familias con menos recursos financieros y culturales.
- Los datos apoyan la tesis que el PEC contribuye a la mejora de la calidad educativa global de los Jardines de Niños (JN). Al mismo tiempo, subraya la existencia de centros educativos que requieren de ayuda adicional para alcanzar un nivel básico de calidad.
- A pesar de los avances observados, el PEC no disminuye de manera significativa la brecha entre los JN de alta y baja calidad participantes en la evaluación, ni entre los urbanos y rurales.
- Es importante detectar y reconocer las diferencias en la calidad que poseen los JN al ingresar para construir estrategias diferenciadas, con más atención a los centros con niveles más bajos de calidad.

-
- El avance en el nivel de calidad de los centros ocurre durante el primer año de trabajo dentro del PEC.
 - La participación en PEC de los miembros de la comunidad educativa es diferenciada, con una participación más activa por parte de las directoras y las educadoras. La participación de familias todavía se limita a emitir su opinión y rara vez incluye su participación en los procesos de planeación, la toma de decisiones, el apoyo al proceso educativo y la evaluación.
 - Las mejoras en infraestructura y el equipamiento en los primeros años del PEC y en la gestión educativa observada no necesariamente se traducen en una mejora inmediata del proceso educativo.
 - Los niños y niñas tienen una percepción positiva del JN al que asisten.
 - Existe una relación positiva entre el nivel de acompañamiento a los JN y su nivel de calidad.
 - El proceso de evaluación y acompañamiento ha originado una agenda de discusión en los JN y ha provocado cambios en los Planes Anuales de Trabajo.

Organización del documento

El presente documento se divide en tres secciones generales:

1. La primera se refiere a las bases conceptuales y metodológicas para el diseño de la evaluación. En ella se describe el Programa Escuelas de Calidad para orientar lectores que no conocen el programa, también se presenta el marco de referencia de la evaluación y las características y métodos del estudio. También se detallan las acciones y trabajos que realizaron los equipos evaluadores estatales para llevar a cabo la evaluación de los centros y las acciones que siguieron a la evaluación. También se especifica el proceso de acompañamiento que se ofreció a cada uno de los centros participantes.
2. En la segunda sección se presentan los resultados obtenidos en la evaluación final del PEC-preescolar. Sin embargo, para no repetir algunos de los hallazgos y aprendizajes de los ciclos anteriores, no se presentarán en profundidad algunos aspectos relevantes de la evaluación e invitamos a los lectores remitirse a las evaluaciones de los ciclos anteriores¹. Los resultados de esta tercera evaluación se organizan en cuatro bloques:

¹ Para los resultados sobre contexto familia y evaluación del desarrollo de niños y niñas se puede consultar el *Informe de los resultados del Proyecto "Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad"*

-
- a. El primer bloque está dedicado a la voz de los niños y las niñas, ¿qué piensan y opinan sobre su jardín de niños? ¿Qué cambios sugieren?
 - b. El segundo bloque se refiere a los resultados en el nivel de calidad de los centros evaluados. Se presentan los resultados obtenidos en los tres años de evaluación, a nivel general, por cada dimensión. También se presenta un análisis comparativo entre los centros que obtuvieron los puntajes más altos y los centros que obtuvieron los puntajes más bajos en su nivel de calidad.
 - c. El tercer bloque analiza la participación de la comunidad educativa en el tercer año de evaluación, estableciendo comparaciones con la participación de los ciclos educativos anteriores.
 - d. El cuarto y último bloque presenta la evaluación que realiza la propia comunidad educativa sobre el Programa Escuelas de Calidad.
3. Para concluir, la tercera sección presenta con base a una matriz, las fortalezas, debilidades, las amenazas y áreas de oportunidad del PEC-Nivel preescolar a la luz de los resultados de la evaluación externa obtenidos en los tres ciclos educativos. Dicha matriz es útil para resumir los puntos centrales del estudio a manera de glosa final y algunas recomendaciones específicas para la mejora del Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar.

SECCIÓN A

BASES PARA EL PROYECTO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y ACOMPAÑAMIENTO

I El Programa Escuelas de Calidad (PEC)

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es una propuesta del Gobierno Federal cuyo propósito general es mejorar la calidad de la educación que se imparte en los centros educativos públicos que pertenecen al sistema de educación básica. En la base de este programa se encuentran las ideas de la democracia y una nueva gestión pública horizontal. Se busca *transformar el diseño de la política educativa*, esto es, pasar de un diseño centralizado que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su utilización, a un modelo que permita a los propios centros educativos generar sus propios proyectos.

Así, el PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión institucional que busca superar diversos obstáculos y limitaciones del proceso educativo. Algunos de los obstáculos y limitaciones que se identifican en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) son:

- ❑ El estrecho margen de los centros educativos para tomar decisiones
- ❑ El desarrollo insuficiente de una cultura de planeación
- ❑ Ausencia de evaluación externa de los centros educativos
- ❑ Falta de retroalimentación para mejorar el proceso educativo
- ❑ Excesivos requerimientos administrativos que consumen el tiempo de directivos y supervisores
- ❑ Condiciones poco favorables para el desarrollo efectivo del liderazgo académico de los directivos y supervisores
- ❑ Escasa comunicación entre los actores de una comunidad educativa
- ❑ Uso poco eficaz de los recursos disponibles en los centros educativos
- ❑ Baja participación social
- ❑ Prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas
- ❑ Deficiencias en las condiciones de infraestructura y equipamiento de los centros

Con base a este diagnóstico, la política de la educación básica se asienta en la articulación de los siguientes ejes de trabajo (SEP 2005, 159-160):

- Centralidad de aula y la escuela en el marco del sistema.
- Democratización del sistema educativo.
- Federalismo educativo
- Participación social
- Educación de calidad con equidad
- Transparencia y rendición de cuentas

Como contribución a una política con estas características, el PEC busca la construcción de nuevos modelos de gestión educativa, práctica docente y participación social que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al programa. Esta propuesta se sustenta en la investigación educativa y en varias experiencias a nivel nacional e internacional que hacen énfasis en que la clave para elevar la calidad educativa no solo consiste en la mejora de los insumos del sistema educativo (educadores, programas, libros, computadoras) sino en una reorganización interna del trabajo de los centros educativos. La estrategia consiste en apoyar las acciones que la comunidad educativa de cada centro decida para mejorar la calidad del servicio educativo y responsabilizarse de los logros de aprendizaje alcanzados por los aprendices. Este apoyo se basa en una reorientación de la gestión institucional (federal y estatal) para ampliar los márgenes de la toma de decisiones, capacitación y acompañamiento técnico-especializado para enriquecer el proceso de transformación escolar, la apertura de espacios significativos para la participación social responsable y finalmente, proveer de *recursos financieros adicionales* administrados directamente por el centro educativo.

Premisas que dan sustento al PEC ¿aspiraciones?

Existen una serie de supuestos que subyacen al diseño y operación del PEC para mejorar la calidad educativa. Por ejemplo, se pretende que al transferir un conjunto de decisiones y utilización de recursos financieros a los centros educativos se generen una sucesión de efectos: mayor eficiencia, una mayor participación democrática de todos los interesados y corresponsabilidad entre quienes deciden participar. Para ello se requiere la reformulación de los mecanismos de gestión así como de mejoras en el clima organizacional. Esto significa apostar al cambio en la cultura escolar. Y estos cambios deberían impactar positivamente en el aprendizaje de los niños y las niñas.

En el PEC se considera que si los maestros, directivos, alumnos, madres y padres de familia forman una auténtica comunidad educativa, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad educativa. Para lograrlo se pretende que cada centro educativo construya, con la participación de todos sus integrantes, un proyecto estratégico de desarrollo y mejora dentro del marco de los propósitos educativos nacionales.

Para la construcción de este proyecto, la comunidad educativa parte de la elaboración de un diagnóstico que de cuenta de su situación actual, y con base a la reflexión y discusión de la situación presente, expresar su visión y misión del propio centro educativo. Estas aspiraciones se concretan por medio de la

construcción de compromisos, objetivos, metas, estrategias, y evaluación de los logros en un programa de trabajo a mediano plazo; denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), y en Programas Anuales de Trabajo (PAT) para dar seguimiento y monitoreo del proceso.

El resultado que se pretende lograr consiste en alcanzar un proceso que trascienda los esquemas tradicionales de enseñanza al asumir la corresponsabilidad por los logros del aprendizaje y el compromiso para el mejoramiento continuo de la calidad. En la búsqueda de esta transformación PEC enfatiza tres líneas de acción:

- 1) *Mejorar la gestión educativa.* Más específicamente se quiere avanzar hacia una gestión educativa estratégica que transforme a los centros educativos en una organización enfocada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que sea capaz de abandonar las certidumbres y propicie actividades emergentes para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituya a la autoridad fiscalizadora por el asesoramiento y la orientación profesionalizantes; que en lugar de dedicar el esfuerzo a actividades aisladas y fragmentadas, concentre la energía de la comunidad en un proyecto integral y sistémico con visión de futuro.
- 2) *Mejorar las prácticas pedagógicas,* con énfasis en prácticas docentes innovadoras, buscando que los docentes desarrolle su capacidad de crítica y mejora de su propio desempeño, consiga de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa, con un claro mensaje de equidad; el docente transita de atender al alumno promedio hacia la singularidad del alumno concreto, concentrando más tiempo y energía en aquellos que más lo requieran
- 3) *Promover y redefinir la participación social* al dirigirse hacia un nuevo modelo que contempla a los centros educativos y el hogar como ambientes de aprendizaje complementarios, y por ende, corresponsables de los logros educativos. En este modelo los centros educativos se conciben como espacios comunitarios que se abren a la sociedad y le rinden cuentas. Los contactos entre los centros educativos y las familias son continuos, con objetivos claros y planeación sistemática, compartiendo la toma de decisiones.

Para lograr la transformación, PEC pide a la comunidad educativa la elaboración de un diagnóstico que de cuenta de su situación actual, y con base a la reflexión y discusión de la situación presente, expresar su visión y misión del propio centro educativo. Estas aspiraciones se concretan por medio de la construcción de compromisos, objetivos, metas, estrategias, y evaluación de los logros en un programa de trabajo a mediano plazo; denominado Plan Estratégico de

Transformación Escolar (PETE), y en Programas Anuales de Trabajo (PAT) para dar seguimiento y monitoreo del proceso.

La solicitud a PEC incluye la presentación de un presupuesto que muestra como el centro piensa gastar durante el año los fondos solicitados de PEC para lograr su transformación. Si el centro está aceptado para participar en PEC, el Programa ofrece hasta una determinada cantidad de pesos, bajo la condición de que la comunidad educativa pueda conseguir y contribuir un monto equivalente. Esta cuarta línea de acción es en apoyo de los tres principales que buscan mejorar la gestión educativa, el proceso pedagógico y la participación social

El resultado que se pretende lograr consiste en lograr un proceso que trascienda los esquemas tradicionales de enseñanza al asumir la corresponsabilidad por los logros del aprendizaje y el compromiso para el mejoramiento continuo de la calidad.

Objetivos perseguidos por el PEC

Las Reglas de Operación (2002) presentan un objetivo general y diez objetivos específicos. Una de las características singulares de este documento es que también ofrece una descripción o definición de lo que este programa considera una *escuela de calidad*.

El objetivo general del PEC consiste en:

Establecer en la escuela pública de educación básica un nuevo modelo de autogestión, con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles acordes con la diversidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas, a fin de constituirse en una Escuela de Calidad

Se define a una escuela de calidad como:

Aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar, es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa, reconociendo que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, su historia y su entorno social, así como el del conocimiento, el proceso formativo y la voluntad de las personas.
2. Generar que cada escuela una dinámica de transformación, con libertad en la toma de decisiones, mayor responsabilidad por los resultados y práctica de valores.
3. Procurar las condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela, de manera que se cumpla con el tiempo laborable establecido en el calendario escolar, se fomente la asistencia y la puntualidad, que el tiempo destinado a la enseñanza se aproveche óptimamente que cuente con infraestructura y equipamiento adecuados.
4. Fortalecer las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social, coordinen el trabajo colegiado de los docentes, promuevan la evaluación interna como base para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, y encabecen la alianza entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad.
5. Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, protagonista fundamental de la educación, para potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Fortalecer el papel pedagógico de los jefes de sector y asesores técnicos.
7. Favorecer la construcción de redes horizontales entre las escuelas, así como entre los sistemas educativos estatales para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
8. Hacer eficiente el uso de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad educativa.
9. Establecer estrategias interinstitucionales de impulso a la participación social a fin de fomentar la participación de la comunidad en la vida escolar, la transparencia y la rendición de cuentas y la realización de actividades de capacitación dirigidas a los integrantes de los Consejos de Participación Social o sus equivalentes.
10. Contribuir a la generación de una cultura de co-financiamiento, corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente

entre los gobiernos federal, estatal, municipal, sectores privado y social, así como entre las autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, personal docente y de apoyo, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

Inicio de PEC e incorporación del Nivel Preescolar

El PEC abre su primera convocatoria en el ciclo 2001-2002. En esta primera convocatoria se dirige específicamente a las escuelas primarias urbanas que constituyeron el 97% de centros incorporados al programa, las escuelas secundarias, generales, técnicas y telesecundarias constituyen el 3% restante (Bracho 2003). Esta característica en su diseño tiene algunas implicaciones para el nivel preescolar. Por ejemplo, se utiliza el término “escuela” como genérico de los centros educativos y de “maestros y maestras” para los profesionales de la educación. No aparece el término “Jardín de Niños” o “Educadoras”. Pero más allá de los términos utilizados, se percibe al leer los documentos, ya sea el ProNaE² o los textos de PEC que sus objetivos y planteamientos corresponden a la realidad educativa del Nivel Primaria; el Nivel Preescolar no aparece de una manera clara, ni se consideran las características específicas de este nivel educativo, a pesar de que la investigación educativa y del desarrollo humano considera que este periodo tiene implicaciones para el futuro de las personas (Homann, Weikart, 1995; Evans, Myers, Ilfeld, 2000). Dentro del diseño de PEC se incluyen indicadores sobre logro de aprendizajes basados en pruebas estandarizadas, indicadores que no aplican a las características específicas del tipo de evaluación utilizado en el ámbito de la educación preescolar; el tipo de evaluación de los logros educativos de los niños y niñas en edad preescolar se discutirá en la sección dedicada a los instrumentos utilizados en este proyecto.

Para la siguiente convocatoria ciclo 2002-2003 se expande la cobertura del programa, especialmente, en la modalidad de tele-secundarias y el universo de PEC queda de la siguiente manera: primarias 70%, Tele-secundarias 20.7% y en algunos estados se incorporan algunos Jardines de Niños que constituyen tan solo el 1% (Bracho, 2003). Sin embargo, en noviembre del 2002, poco después del inicio del ciclo escolar, el Congreso de la Unión realiza cambios en la Constitución Mexicana, e incorpora a la educación preescolar como parte del sistema de educación básica. La nueva *Ley de Obligatoriedad de la Educación Preescolar* hace forzoso el ingreso de los niños y las niñas al sistema formal de educación a partir de los tres años (1º preescolar). Este nuevo contexto obliga a repensar el

² Para un análisis más completo sobre el ProNaE 2001-2006 y sus implicaciones para la educación preescolar el lector puede revisar el informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa, SEP: *En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares*, Diciembre, 2002.

PEC y a partir del ciclo 2003-2004 el PEC abre su convocatoria a las escuelas públicas de todo el nivel de educación básica, que ahora incluye, al preescolar. Esta situación crea el reto de implantar un proceso de evaluación del PEC ajustado a las características específicas de la educación preescolar.

II Horizontes epistemológicos

Introducción

Evaluación y calidad son dos conceptos ubicuos en el discurso pedagógico contemporáneo. A diferencia de los retos que el Siglo XX demandó al sistema nacional educativo, entre los que destacaron el lograr la expansión de la matrícula y aumentar el número de años de escolaridad de la población, este nuevo siglo exige a los sistemas educativos dos aspectos fundamentales: el mejoramiento de la calidad de los servicios y equidad de condiciones para los diferentes segmentos de la población. Respecto al mejoramiento de la calidad, encontramos la necesidad de contar con procesos de evaluación que permitan a las instituciones educativas conocer sistemáticamente sus logros, fortalezas, debilidades y estancamientos. La evaluación, en este sentido, cobra un papel de incuestionable importancia en la búsqueda de la calidad educativa, ya sea al nivel de centros educativos como en el proceso de dar seguimiento a la calidad educativa en los niveles nacionales e intermedios.

En un análisis sobre los sistemas nacionales de evaluación educativa surgidos en América Latina, especialmente durante el final del siglo veinte, Alejandro Tiana (1996) identifica cuatro campos prioritarios que son objeto de la evaluación: a) logros conseguidos por los alumnos; b) rendimiento de las instituciones educativas; c) desempeño profesional de los docentes; y d) impacto de las políticas educativas. Dicho autor afirma que la evaluación educativa se ha diversificado a medida que los factores contextuales han adquirido un lugar más significativo en el desarrollo curricular, por lo que actualmente resulta impropio limitar el ámbito de la evaluación exclusivamente a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje. De esta manera, hoy día, se maneja una concepción amplia del concepto de evaluación de calidad educativa, frente al concepto añejo referido a la calificación o rendimiento académico de los alumnos, que incluye a la práctica docente, procesos educativos, administración y gestión, políticas educativas. Se concibe al proceso educativo como un fenómeno complejo y multidimensional. Por consiguiente, la evaluación de los centros educativos es una tarea compleja que incluye una enorme gama de factores y abarca aspectos organizacionales, procesos pedagógicos en el aula, relación con familias y comunidad, clima laboral, etc.

Desde la perspectiva de Silvia Schmelkes (1996), la evaluación de centros educativos puede perseguir dos objetivos: ofrecer información al sistema educativo; o mejorar la calidad educativa de los centros. En el primer caso, la información es utilizada por los diseñadores de políticas y operadores de los programas educativos. En el segundo, la información es utilizada por supervisores o miembros de una comunidad educativa (docentes, directivos) y, en el mejor de los casos, la vinculan directamente con el proceso de auto-evaluación. Uno de los

retos que ha asumido el proyecto de evaluación y acompañamiento del PEC-Preescolar es buscar un vínculo directo de ambos procesos. Por un lado se trata de contribuir al proceso de dar seguimiento a las políticas educativas y programas a través de la utilización de indicadores, al nivel nacional o estatal, sobre aspectos de calidad educativa; por el otro, se ofrece a los miembros de una comunidad una retroalimentación y acompañamiento basada en evidencias, es decir, una información relevante y pertinente sobre la calidad de su centro educativo que les permita crear y desarrollar planes de mejora de la calidad. Se espera, entonces, que estas acciones contribuyan a crear y fortalecer un proceso reflexivo en las comunidades educativas cuyo objetivo final sea el desarrollo de prácticas de auto-evaluación de la calidad educativa en los centros educativos e incidir sobre el aprendizaje y las experiencias de los niños que asisten al preescolar.

Posturas de los evaluadores

Todos los procesos de evaluación tienen su base en un conjunto de valores, principios y posturas teóricas que no siempre se declaran explícitamente. De igual forma el proceso de crear una definición de la calidad educativa que se quiere evaluar depende de los valores, principios y posturas de los propios evaluadores. Por consiguiente, queremos manifestar algunas de las posiciones más importantes que han guiado nuestras reflexiones y modelos de evaluación externa y nuestro proceso de acompañamiento basado en evidencias.

1. Los niños y las niñas tienen derechos y participan de la vida cotidiana de los centros educativos. Esto significa que es importante escuchar su voz y aprender de ellos en las evaluaciones que se realicen. También implica que en la definición de calidad educativa y su evaluación se deben incluir aspectos que consideren estos derechos y participación infantil.
2. Desde un punto de vista integral del desarrollo y del bienestar, se debe pensar en indicadores de calidad educativa que consideren múltiples dimensiones de aprender y vivir y que van más allá de una evaluación de los logros de los niños y niñas, para especificar las condiciones y procesos educativos que influyen su aprendizajes y su bienestar. No es suficiente pensar la calidad educativa definida solamente en términos de rendimiento académico y del desarrollo de habilidades cognitivas.
3. Los niños, las niñas y los adultos aprenden activamente y en colaboración con otros.
4. Partir de la premisa que la calidad educativa un concepto subjetivo, construido y relativo, y no un concepto objetivo, esencial y universal. En todo concepto de calidad educativa aparece de manera explícita o implícita la imagen que se

tiene de los niños, las niñas y sus familias, de los centros educativos y las educadoras. En un concepto posmoderno de calidad educativa las palabras y las imágenes cuentan.

5. Un enfoque sistémico ayuda a organizar el pensamiento y la acción.

Cada una de estas ideas nos ha proporcionado conceptos, procedimientos, técnicas y metáforas para describir y construir nuestra comprensión de la calidad educativa y su evaluación. Para una mayor comprensión de ellas las presentaremos con mayor detalle.

Los niños y las niñas tienen derechos, participan de la vida cotidiana de los centros educativos y podemos aprender de sus experiencias.

Existen varias ideas esenciales en nuestras evaluaciones sobre los niños y las niñas así como de su participación sobre las que vale la pena reflexionar:

- Tienen derechos.
- Participan activamente en los centros educativos.
- Podemos aprender de sus experiencias.

Los derechos de los niños

Nuestro concepto de infancia y niñez se transforma con el devenir de la historia. El mundo contemporáneo plantea con mayor firmeza la idea de que los niños y las niñas poseen derechos. El mundo de los adultos, por vez primera, comienza a reconocer que la voz de la niñez y juventud debe ser tomada en cuenta en la toma de decisiones, considerando a los niños, las niñas y jóvenes como seres con ideas propias con los que se puede dialogar. Con más frecuencia se acepta que ellos juegan un papel activo frente a la realidad en la que viven y con capacidades para contribuir a su propio desarrollo, el de su familia y de su comunidad.

Esta nueva plataforma conceptual se ve reflejada el 20 de noviembre de 1989, cuando los países miembros de la ONU aprobaron y firmaron la Convención sobre los Derechos del Niño. En ella se incluyen no solamente derechos a vivir, crecer y desarrollarse y los derechos a la educación y a la salud, sino, por vez primera en la historia, el reconocimiento del derecho de la niñez a participar. Éste aparece de diversas formas en los artículos 12, 13, 14, 15, 17, 30 y 31 de la Convención, que se refieren al derecho a formarse un juicio propio, expresar su opinión, a ser escuchado, a buscar, recibir y difundir información e ideas, a la libertad de

pensamiento y conciencia, a la libertad de asociación y celebrar reuniones, a participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Recuadro 1. Los derechos de los niños (extracto)

Convención internacional de los derechos del niño³. (Extracto)

Art. 1. Esta convención se ocupa de los derechos de todos aquellos que todavía no han cumplido 18 años.

Art. 2. Todos los Estados deben respetar los derechos del niño, sin distinción de raza, de color, de sexo, de lengua, de religión, de opinión política del niño o de su familia.

Art. 3. Los intereses del niño deben ser considerados en primer lugar en todas las decisiones que los afecten. El niño tiene el derecho de recibir la protección y las atenciones necesarias para su bienestar.

Art. 6. El niño tiene el derecho a la vida
El niño tiene el derecho a desarrollar de modo completo su propia personalidad.

Art. 13 El niño tiene derecho de poder decir lo que piensa, con los medios que prefiera.

Art. 14. El niño tiene el derecho de libertad de pensamiento, de conciencia, de religión.
Los padres tienen el derecho y el deber de guiar a sus hijos, y para tales efectos deben tener la libertad de llevar a cabo las ideas en las que creen.

Art. 15. Los niños tienen el derecho de estar junto a los otros.

Este acuerdo internacional ha sido ratificado por todos los países del mundo con la excepción de los Estados Unidos. El hecho de ratificarla implica que los gobiernos aceptan adaptar sus leyes a las disposiciones de la Convención, así como elaborar y presentar informes periódicos sobre los avances en la instrumentación. Esto significa que dentro de una evaluación de la calidad educativa debe tomar en cuenta la voz de los niños como un proceso que fomenta la participación de niños en los asuntos escolares y una contribución por parte de los evaluadores del respeto a los derechos de los niños.

Los niños participan activamente en los centros educativos

³ Reescrita de manera simplificada y reducida para los niños por P. Beneste, F. Hipólito y F. Tonucci para la fundación Basso. En: Tonucci, F. (2003): *La Ciudad de los Niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Además de gozar del derecho de participar en el mundo que le rodea, una de las características de la infancia es que los niños buscan y tratan por todos los medios de tomar parte en aquello que les importa y les afecta. Desde su nacimiento poseen una disposición a explorar, preguntar y provocar a quienes les rodean en su afán por descubrir el mundo y actuar en él. La constante y persistente necesidad de expresar ideas, emociones y deseos hace que los niños tengan una presencia notoria y vívida. Muchas veces esta característica efervescente, se ve con frecuencia reprimida y controlada por los adultos.

Durante la infancia se observa una gran capacidad de relación social de los niños: buscan el apoyo de padres, hermanos, abuelos, compañeros, profesores y otros adultos o iguales para lograr lo que se proponen; se insertan en redes de relación muy complejas que se organizan no sólo alrededor de sus propios intereses, sino de muchos otros.

La participación de los niños y las niñas también se refleja en las redes que construyen en los centros educativos. No son un ente pasivo. Sus acciones se reflejan en las respuestas y reacciones que tienen las educadoras o directoras de los centros preescolares, en las recomendaciones que dan los padres a las educadoras y expectativas que tienen del centro educativo. La acción educativa de un centro preescolar sólo tiene sentido cuando los niños y las niñas participan en las actividades que se ofrecen, se planean y se realizan.

Sin embargo, existen diferentes tipos de participación y diferentes niveles de complejidad en su participación. Un modelo que ofrece herramientas para la reflexión es el modelo propuesto por Roger Hart (1993), quién utiliza la metáfora de la escalera para ilustrar el nivel de participación de niños y niñas, en un continuo de ocho niveles (Figura 1).

Los primeros tres escalones el nivel de participación de los niños y niñas tienen una baja complejidad. Las acciones que realizan responden a los propósitos e intereses de los adultos, en realidad no se les informa ni se les consulta sobre los proyectos, y tampoco se les da el tiempo necesario para formarse un criterio propio sobre la situación.

El nivel más bajo es el de *manipulación y/o engaño*. Se denomina manipulación a las situaciones en las que los adultos utilizan la voz de los niños para que comuniquen sus mensajes y engaño a aquellas en las que, aún con buenas intenciones, niegan el haber participado en algún proyecto para dar la idea de que se piense que fue desarrollado en su totalidad por los niños.

El siguiente nivel se llama *decoración* que se refiere al hecho de que los niños sean involucrados para promover un proyecto sin que tengan mucho entendimiento sobre el mismo y no estén incluidos en la organización del evento.

La *participación simbólica* se da cuando los adultos que intentan fomentar la participación de los niños hacen proyectos en los que parece que los niños tienen su propia voz, pero en realidad no se les dan opciones respecto del tema, a la manera de comunicarlo o bien para que expresen sus opiniones.

Figura 1. Escalera de participación infantil del modelo de Roger Hart (1993)



Los siguientes cinco niveles indican una participación más comprometida porque se considera a niños y niñas como socios y compañeros a los que es necesario consultar antes de actuar en su nombre.

Asignados pero informados tiene ver con la movilización social, cuando se presenta un proyecto los niños tienen la información suficiente sobre lo que harán, este nivel puede ser efectivo como un primer paso para comenzar a involucrarlos en experiencias de participación más genuinas.

Consultados e informados se refiere a las ocasiones en que el proyecto está dirigido por adultos pero a los niños sí se les informa sobre los propósitos y el proceso, se les pide su opinión y se les escucha con seriedad. En este nivel se da un cambio muy importante ya que se considera involucrar a los niños en el proceso completo y se plantea compartir con ellos las decisiones de tipo técnico. Aquí es necesario evitar la tendencia a presuponer lo que los niños opinan o quieren hacer.

Los proyectos *iniciados y dirigidos por los niños* son los más difíciles de encontrar. El ámbito más frecuente es el del juego, actividad fundamental para desarrollar cualidades en las que la participación está implícita. Sin embargo, es frecuente que cuando está presente un adulto se intente controlar y dirigir los juegos de los niños, en lugar de observar las iniciativas de los niños y reconocerlas, permitiendo que las desarrollen sin tratar de controlarlas.

Iniciados por niños, decisiones compartidas con adultos es el último nivel, porque para el autor es más complejo el hecho de que los niños elijan colaborar con los adultos, pues eso significa que tienen confianza en su rol como miembros de la sociedad y reconocen el valor que puede tener la colaboración.

La calidad de un ambiente educativa mejora con cada paso que se da hacia arriba en la escalera de la participación.

Podemos aprender de sus experiencias

Otro aspecto sobre el cual vale la pena reflexionar es la idea de que los niños poseen sabiduría, y nosotros como adultos tenemos el deber de escucharles con respeto y ser conocedores de tal sabiduría (Martine Delfos 2001).

En las evaluaciones que hemos realizado en los centros preescolares la voz de los niños y niñas ha sido muy importante. Ellos y ellas son los primeros en sentir los efectos de las bondades, ventajas, o de las omisiones, ausencias y desventajas de las instituciones. Tienen experiencias muy diferentes de las que tienen las educadoras. Los niños desde su perspectiva, con su curiosidad y en las insólitas cosas en las que se fijan, abren una mirada diferente a la de los adultos que nos permite conocer de otra forma la vida de los centros educativos. Pero también son miembros activos de la cultura a la que pertenecen y pueden compartir puntos de vista similares a los de los adultos sobre los problemas y experiencias que tienen.

Uno de los hallazgos más interesantes al escuchar a los niños y las niñas fue percatarnos que poseen una teoría y un conjunto de estrategias para mejorar la calidad de los centros educativos, muy similares a las que proponen los adultos, algunos de ellos expertos en el área de la educación o de políticas educativas.

Por ejemplo, si los niños o las niñas fueran el director o la directora, cambiarían el mobiliario, embellecerían el Jardín de Niños con árboles, flores, plantas, se preocuparían por la limpieza y mantenimiento, conseguirían juegos y juguetes. Como una niña de 5 años nos respondió: “Pintarlo, acomodar las cosas del salón, que las cosas estuvieran un solo lugar, acomodar los libros, comprar las cosas”. Estas acciones y estrategias las que frecuentemente utiliza el sistema educativo mexicano: para mejorar la calidad es necesario mejorar las condiciones de los inmuebles, organizar el trabajo y conseguir material didáctico.

Los procesos del desarrollo y aprendizaje son integrales así como el bienestar de los niños y niñas.

El concepto de calidad tiene como base la consideración del bienestar integral de niños y niñas, incluyendo aspectos como la salud, la seguridad, el respeto de las ideas, sentimientos, emociones e intereses de los niños y las niñas.

Con demasiada frecuencia se ha restringido el concepto de *calidad educativa* a la obtención de altos puntajes en las pruebas de rendimiento. Bajo esta perspectiva, un sistema educativo sólo es efectivo y de calidad si se logran altos niveles de rendimiento académico. Este enfoque considera el proceso educativo como una caja negra y muchas veces no se reflexiona con la debida profundidad sobre los efectos que un sistema educativo desea promover. El cambio continuo en las sociedades contemporáneas⁴ y la transformación de las ciencias y conocimiento humano, hace que los indicadores tradicionales de los sistemas educativos del siglo XIX y XX sean poco apropiados para el Siglo XXI⁵. Los actuales sistemas educativos están realizando un esfuerzo por crear un nuevo conjunto de indicadores basados en el avance y descubrimientos de la psicología y la neurociencia, tomando como referencia las habilidades cognoscitivas. Sin embargo, el énfasis es el mismo que el de rendimiento escolar, mayores puntajes en las pruebas de habilidades o de resolución de problemas.

Desde un enfoque de bienestar integral, el concepto de calidad educativa debe englobar otros aspectos, sin excluir el desarrollo de habilidades complejas del pensamiento, es importante el cómo se busca desarrollar tales procesos, en qué condiciones se realiza, bajo que contexto se actúa y por qué se desea desarrollar tales procesos. Tener puntajes altos en las pruebas de habilidades a costa de la salud, seguridad y sin considerar los intereses de niños, niñas y jóvenes no forman parte de un enfoque de bienestar.

⁴ Diversos autores hablan de la emergencia de las sociedades del conocimiento.

⁵ Recordemos que en su origen los sistemas educativos públicos buscaban que las personas aprendieran a leer, escribir y realizar algunos cálculos matemáticos sencillos. El éxito de la escuela en estas tareas generó que en unas cuantas generaciones las sociedades pasaran de una cultura iletrada a una basada en el texto.

Por otra parte, el proceso educativo rebasa tales propósitos, existen otros procesos que se buscan desarrollar, fortalecer y promover a través de la educación. Por ejemplo, en el caso de México que es un país que se encuentra en un tránsito complejo para establecer una sociedad plenamente democrática, no puede concentrar sus esfuerzos, exclusivamente, en mejorar el rendimiento escolar. Su sistema educativo debe fortalecer y ofrecer a los niños, niñas y jóvenes oportunidades para realizar acciones vinculadas con el ejercicio de la democracia. Esto implica no solamente tener niños y niñas informados sino niños que saben y quieren participar, niños críticos. De esta forma las comunidades educativas de calidad deben organizarse y funcionar de una manera consistente con un contexto democrático; también deben participar de la vida democrática, abriéndose y rindiendo cuentas a la sociedad civil⁶.

Los niños, las niñas y los adultos aprenden activamente y en colaboración con otros

El papel de una institución educativa no se agota con los aspectos que hemos mencionado previamente, es necesario hacer explícitos los entendimientos sobre las formas y procesos de aprendizaje que realizan los niños y las niñas, así como, la manera en cómo los adultos adquieren y mejoran su práctica profesional.

¿Cómo aprenden los niños y las niñas?

Muchos de los objetivos y metas, explícitas o implícitas, perseguidos por los Jardines de Niños, por los diseñadores de políticas, las educadoras o directoras, están íntimamente relacionados con el proceso de aprendizaje. Por ello, cobra especial importancia hacer explícitos las ideas, expectativas y significados del aprender.

Lo que entendamos como resultados también define la forma en que evaluamos a la calidad educativa. Es importante recordar que, a diferencia de la educación primaria o secundaria, en el nivel preescolar los resultados se definen a través del *desarrollo integral* del niño y de la niña y no en términos de rendimiento académico⁷. Por definición el desarrollo implica una evaluación de las cualidades, es decir una evaluación cualitativa. También por definición no podemos esperar resultados idénticos en todos los niños y todas las niñas. Cada niño y cada niña sólo puede compararse en términos de su propio avance, con su propia línea base. Este tipo de valoración plantea retos a nuestras concepciones tradicionales de evaluación de los resultados de la educación, al menos en el nivel preescolar

⁶ Estas premisas aparecen en los documentos base del Plan Nacional de Educación 2001-2006 y del Programa Escuelas de Calidad.

⁷ Recordemos que a partir del ciclo 2004-2005 el nuevo Programa de Educación Preescolar en México se utiliza la noción de "competencias", sin embargo, no se refieren a un concepto de rendimiento académico.

En el diseño de nuestros instrumentos de evaluación de la calidad partimos de la noción de aprendizaje activo; esto es considerar a los niños y las niñas como agentes de su propio conocimiento al interactuar, en un amplio sentido, con la realidad. También, privilegiamos o tenemos el prejuicio de apostar por la construcción del conocimiento. Partimos de la premisa de que esta construcción se realiza de manera conjunta entre diferentes personas elaborando significados y sentidos compartidos. Estas premisas nos acercan a las teorías del aprendizaje de Jerome Bruner (1996) y Lev Semenovich Vygotsky (1978).

¿Cómo se adquiere y mejora una práctica profesional?

La reflexión sobre el proceso educativo no sólo debe detenerse en nuestra concepción sobre la forma y los modos en que los niños y las niñas aprenden. Desde nuestro punto de vista, dialógico y sistémico, no podemos dejar en un plano implícito el papel de los profesionales de la educación. La investigación nos ha mostrado que existen diferencias en el modo en que aprenden los niños y las niñas preescolares, y el modo en cómo los adultos se apropian del conocimiento de una práctica profesional (Schön, 1983; Argyris, 1991; Lave y Wenger, 1991; Shank, 1997; Senge, et al., 2000).

Este enfoque considera a la *práctica profesional* como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. Estas tradiciones incluyen las convenciones de las acciones, los métodos utilizados, las técnicas, los lenguajes y las herramientas características que se utilizan dentro de instituciones muy específicas.

El mundo del profesional de la educación se construye desde sus espacios de práctica: observando, escuchando, realizando experimentos, evaluando sus acciones con los resultados que obtienen. En el mundo de la práctica es muy importante el tipo de interrelaciones que se construyen entre las compañeras y con las figuras de autoridad (coordinadoras, supervisoras, directoras). De los resultados de estas interrelaciones el práctico se apropia del conocimiento necesario, con mayor o menor éxito, para cumplir con las tareas y demandas cotidianas de la institución en la que labora. Estas experiencias, que se repiten a lo largo de su quehacer profesional, conforman las bases para la construcción de los lenguajes, los medios de comunicación, los sistemas de valoración, estilos de relaciones interpersonales, sus repertorios, convenciones y modelos de acción.

Este enfoque nos ha ayudado a mirar con detenimiento la práctica cotidiana de los Jardines de Niños. La descripción de los modelos de acción que poseen las educadoras y las responsables de los centros nos permite comprender, por lo menos parcialmente, las imágenes, conceptos, supuestos e historias acerca de ellas mismas, de los demás y de la institución educativa en donde trabajan. Este enfoque permite rescatar la vitalidad de la experiencia y quehacer de la educación

y no considerar a las educadoras y responsables de los centros como un elemento técnico que se ha especializado en aplicar métodos y procesos para obtener ciertos resultados instrumentales.

La Calidad: un concepto subjetivo, construido y relativo, no un concepto objetivo, esencial y universal.

Hemos elegido una forma de entender el concepto de calidad educativa desde un enfoque posmoderno. En su libro, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Dahlberg, Moss y Pence (1999) distinguen dos formas de describir y comprender el concepto de calidad: un enfoque moderno y un enfoque posmoderno.

Para estos investigadores el concepto típico de calidad se ha construido dentro de la epistemología de la racionalidad moderna y técnica. En esta epistemología el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación en un mundo “moderno” e industrial. Este concepto de calidad es distinto al propuesto por una *epistemología posmoderna* que enfatiza la incertidumbre, verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista para construir y describir una realidad. Este nuevo discurso, que demanda el diálogo o como veremos más adelante de una *conversación reflexiva*, es un proceso distinto a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos. Este diálogo o conversación requiere de hacer explícitos los valores de todos los participantes (Stake, 1973; House y Howe, 2000). Desde una epistemología posmoderna, “lo bueno” o “lo mejor” no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad son producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

La postura que hemos adoptado para la evaluación de la calidad educativa se encuentra más cercana a la epistemología posmoderna que en la búsqueda de un estándar universal y objetivo que se atribuye a las personas y organizaciones encajadas en un mundo “moderno”. Como afirma Robert Stake (1973), tomar como base de evaluación únicamente los resultados cuantificables – rendimiento académico, habilidades o los recursos financieros y materiales – es limitar los resultados del proceso educativo. Los verdaderos resultados de la educación, en realidad, pueden ser difusos y a largo plazo; pueden incluso estar más allá de la capacidad de los evaluadores para describirlos y cuantificarlos.

Siguiendo esta línea de pensamiento hemos decidido utilizar otra forma de interrogarnos acerca de la noción de calidad educativa: en vez de preguntarnos ¿qué es la calidad educativa? Nos parece más útil hacer las siguientes preguntas, a la manera de Nelson Goodman (1978), *¿cuándo observamos que existe la alta*

calidad educativa? ¿qué características posee el proceso educativo de alta calidad? ¿en qué momento podemos afirmar que un proceso educativo posee alta calidad? La respuesta a estas preguntas se condensa en un instrumento de evaluación que tiene por objetivo permitir a un observador identificar las características y cualidades, que la investigación y el conocimiento práctico del profesional de la educación validan, de diversos niveles de calidad educativa.

Al mismo tiempo, el trabajo de María Victoria Peralta (1998, 2000) nos ha brindado una robusta brújula con la definición de seis principios de calidad en la educación preescolar. Los principios son: 1) Actividad constructiva del niño(a); 2) Integralidad; 3) Participación; 4) Flexibilidad; 5) Relevancia de los aprendizajes; y 6) Pertinencia cultural. Estos principios surgen de las preocupaciones, discusiones e intereses de los países latinoamericanos en el seno de la Organización de Estados Americanos (OEA). Uno de los intereses más importantes se relaciona con una formación educativa de los niños y las niñas para vivir en un mundo dinámico, con cambios acelerados y dentro de ambientes democráticos. Los niños y las niñas en este contexto deberían de ser considerados como personas dinámicas, con iniciativa, creadoras, descubridoras con una postura crítica ante su realidad y con una imaginación capaz de transformar su mundo.

Recuadro 2. Sobre la construcción, interpretación y utilización de los resultados de un instrumento de evaluación desde un enfoque posmoderno

Pensamos, que:

- El proceso de diseño y construcción de cualquier instrumento puede y *debe basarse en el diálogo*. Los diálogos y negociaciones sobre los fines y los procesos educativos pueden ser enriquecidos por los esfuerzos de diseñar y aplicar instrumentos en una realidad cambiante. En otras palabras, el proceso de diseño y construcción de indicadores e instrumentos es siempre más importante que los instrumentos logrados.
- Los resultados obtenidos a través de la aplicación de dichos instrumentos son (o deberían ser) un estímulo para el diálogo, la reflexión y la negociación continua. Nuestro propósito en construir un instrumento no es certificar según un estándar.
- El proceso de diseñar y construir un instrumento y de interpretar los resultados de su aplicación *debe incluir una declaración explícita de los valores elegidos*. Esta tarea se relaciona íntimamente con la reflexión sobre el tipo de sociedad que se desea, y sobre el tipo de niños y niñas que se deben formar para construir tal sociedad.
- Es legítimo y necesario buscar las diferentes concepciones acerca de la calidad educativa que tienen los diversos participantes en un sistema educativo. Este proceso por sí mismo fomenta la reflexión y el diálogo. Estas concepciones son los insumos necesarios para llevar el diálogo a una etapa posterior de negociación y el diseño de acciones de cambio.
- Las instituciones, tengan una visión moderna o posmoderna, necesitan bases e información para funcionar de la mejor manera posible, más aún, si están en transición continua. El público necesita también información para poder criticar y forzar la conversación con las instituciones. Para que exista un diálogo productivo pensamos que *es necesario construir un lenguaje compartido*. La existencia y la aplicación de un instrumento para evaluar la calidad educativa

como parte de un diagnóstico y seguimiento continuo puede ayudar a tener puntos de contacto entre diseñadores de políticas, administradores, directoras, educadoras, familias, comunidades, niños y niñas.

Para nuestro trabajo estos principios han sido una herramienta de reflexión. En lugar de recurrir a la construcción de estándares como proceso principal y que nos puede acercar peligrosamente a la epistemología racional y técnica, hemos preferido hablar de principios de calidad para cuestionar nuestros valores y acercamiento epistemológico.

Otra manera de acercarse a una definición de la calidad es identificar en los planes nacionales las características que se dice caracterizan la sociedad en que queremos vivir, tales como una sociedad democrática, pluricultural y productiva. Estos principios nos pueden indicar sobre qué tipo de ciudadano queremos y, entonces, que tipo de niño se quiere formar y que tipo de ambiente de aprendizaje debemos organizar para ser consistente con la concepción del mundo querido. Por ejemplo nos puede indicar, que una escuela de calidad debe formar niños participativos e informados, en un ambiente que presenta y respeta diferentes culturas, y en donde la resolución de conflictos se realiza buscando soluciones pacíficas y a través del diálogo.

En México, se tienen evidencias de que el discurso sobre calidad y evaluación comienza a materializar sus primeros pasos concretos. Por ejemplo, la creación de sistema de evaluación de Carrera Magisterial, la creación de instituciones como CENEVAL o el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Reforma Preescolar y el mismo Programa Escuelas de Calidad (PEC). Además, el análisis de varias iniciativas recientes relacionadas a la educación preescolar en México (Martínez y Myers 2003) nos ha llevado a identificar cierta convergencia en las dimensiones utilizados para describir la calidad que tienen en común. Consideramos que no es una causalidad que el PEC utiliza como sus cuatro estrategias dimensiones que encontramos también en otras iniciativas. Estas son:

- Gestión Educativa, vista no como un proceso administrativo sino un proceso de acompañamiento y de planeación en colaboración para el mejoramiento del centro en el futuro;
- El Proceso Educativo en sus aspectos organizativos, técnicos pedagógicos y sociales;
- La Participación de padres de familia, no solamente en el mantenimiento del centro y por pagar cuotas, sino en la planeación, implementación y evaluación de la gestión y el proceso educativo.
- Provisión de recursos o insumos adecuados.

Para la evaluación de la calidad educativa estos principios han sido una herramienta de reflexión. En lugar de recurrir a la construcción de estándares

como proceso principal, hemos preferido hablar de principios de calidad para cuestionar nuestros valores y acercamiento epistemológico. Nuestros análisis, técnicas e instrumentos de evaluación pretenden capturar la forma en que los diferentes programas reflejan los principios que hemos mencionado

Un enfoque sistémico que ayuda a organizar el pensamiento y la acción

Las características del proceso educativo y la cantidad de actores que intervienen en el mismo requieren de un enfoque que permita recoger las dimensiones cualitativas y las interrelaciones dinámicas que ocurren en diferentes niveles. Un Jardín de Niños es una organización que se construye por las interrelaciones cotidianas de: las educadoras, los niños y las niñas, las experiencias de aprendizaje que se diseñan, las directoras, las familias, las expectativas de las comunidades, las evaluaciones del propio sistema educativo, las condiciones del inmueble, las políticas educativas, las tareas de las supervisoras, el flujo de recursos financieros y materiales, los derechos y obligaciones legislativas, etc. Sin un lenguaje que permita articular los múltiples actos y niveles de interrelación, tendremos pocas oportunidades de diseñar acciones efectivas para incrementar el nivel de calidad educativa de los centros preescolares.

El pensamiento sistémico abarca una extensa y heterogénea variedad de métodos, herramientas y principios que se orientan a describir y comprender la interrelación de fuerzas que forman parte de un proceso común. Un sistema es comprendido como una totalidad percibida cuyos elementos se “aglomeran” porque se afectan recíprocamente a los largo del tiempo y operan con un propósito común, *la estructura de un sistema incluye la percepción unificadora de un observador.*

Este enfoque nos ayuda a describir los procesos de cambio o estabilidad dentro de las organizaciones (Forrester, 1971). Considera a las instituciones y otras empresas humanas como sistemas que están ligados por tramas de actos interrelacionados, que a menudo tardan años en exhibir plenamente sus efectos mutuos. Nosotros mismos formamos parte de esa red, ya que las personas somos participantes activos dentro de cualquier sistema dado. Este doble vínculo nos impide mirar con claridad el panorama vasto y complejo de los patrones de conducta de los sistemas en los que actuamos.

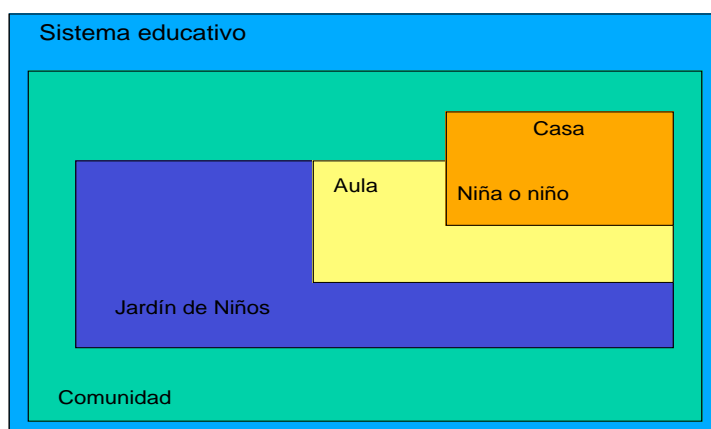
Una de las lecciones de la dinámica de sistemas es que cuando ilustramos las interdependencias de un sistema dado, nunca existe una sola respuesta correcta para una pregunta. Sin embargo, podemos encontrar una gran variedad de actos o acciones posibles que conducen a cambios profundos en la conducta de un sistema, mientras que otros sólo a cambios superficiales. También nos revela que,

además de lograr los resultados deseados (cambios o efectos o eventos) a través de esas acciones o actos, *inevitablemente emergen algunas consecuencias no deseadas* en otro sector del sistema.

Este enfoque nos ha ayudado en la búsqueda para construir una definición integral de la calidad y los procesos que la afectan. Hemos evitado adoptar una estrategia de análisis fragmentado que inicialmente parece facilitar la comprensión de los problemas educativos. Al apostar por un análisis fragmentado pagamos el precio de no observar nuestra sensación intrínseca de conexión con una totalidad más vasta, al no ver las consecuencias de nuestros propios actos.

Una representación gráfica del modo en que miramos la complejidad de la vida cotidiana de un Jardín de Niños, el proceso de aprendizaje, y el contexto sería el siguiente.

Figura 2. Sistema complejo de un Jardín de Niños



La

historia de los niños y las niñas se entrelaza con las oportunidades de aprendizaje que se tienen en casa, que pertenece a una comunidad específica, y con las experiencias de aprendizaje que se ofrecen en el aula (en un amplio sentido, las experiencias no ocurren sólo en el aula) en el marco de un Jardín específico que pertenece a un subsistema educativo dado. Obviamente las fronteras en cada uno de los niveles que hemos mencionado son los puntos más conflictivos; los límites

entre el Jardín de Niños y el hogar produce grandes turbulencias; en los límites entre el aula (espacio de acción de la educadora) y la dirección pueden también existir momentos de gran tensión y turbulencia. Todas estas interacciones producen efectos, deseables y no deseables, en el nivel de la calidad educativa que se observan en los Jardines de Niños.

III

Características de la Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar

El Proyecto de Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad se gestó en el año de 2003. En una serie de reuniones con autoridades de las instituciones interesadas en el proceso de evaluación del programa se establecieron los objetivos y las características generales para el diseño del proceso de evaluación. Estas discusiones se nutrieron alrededor de las siguientes consideraciones y reflexiones:

- Conocer y valorar la situación del impacto de las estrategias del Programa Escuelas de Calidad en los centros del nivel preescolar
- Conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos por el programa
- Ayudar a los centros educativos y al equipo docente a mejorar la calidad educativa, proporcionándoles información relevante y significativa que les permita valorar su situación actual e impulsar procesos de reflexión e innovación
- Proporcionar evidencia proveniente de la evaluación para guiar el debate y la construcción de políticas educativas
- Coadyuvar en el fortalecimiento del federalismo a través de la formación de equipos en las entidades estatales participantes en el programa
- Facilitar la rendición de cuentas a la sociedad y a las autoridades educativas acerca de los logros conseguidos, contribuyendo a la transparencia del sistema educativo y de los centros educativos

Con estas consideraciones se establecieron de manera conjunta los siguientes propósitos para el proyecto.

Objetivos

El proyecto tiene como objetivo principal evaluar la aplicación de las estrategias del modelo del PEC así como sus resultados en los centros y en los niños y niñas.

Adicionalmente se plantearon como objetivos específicos:

- Utilizar la información para la toma de decisiones y para generar acciones de mejora de los centros.
- Formar recursos humanos sobre la evaluación de la calidad educativa.
- Fomentar la comunicación entre las personas de los equipos de carácter interinstitucional.

Participantes del Proyecto

Para llevar a cabo el proceso de evaluación y acompañamiento se integró un equipo de trabajo, a nivel nacional, de distintas instituciones. Participaron integrantes de la Universidad Pedagógica Nacional, la Dirección General de la Gestión e Innovación Educativa de Secretaría de Educación Pública y Hacia una Cultura Democrática A.C. También se contó con la participación de la Dirección General de Evaluación (DGE) en las tareas de capacitación y análisis relacionados a la aplicación del instrumento para describir el desarrollo de los niños y niñas.

De manera similar, en cada una de las entidades federativas se integró un equipo de tres personas también de carácter interinstitucional. En el nivel estatal los equipos pertenecen a la Universidad Pedagógica Nacional, Programa Escuelas de Calidad estatal, y de la SEP estatal del Nivel Preescolar.

Como se puede ver en la Tabla 1, al iniciar el proceso de evaluación y acompañamiento, en el ciclo 2003-2004, participaron 26 Estados Federales. En el siguiente ciclo 2004-2005 se incorporaron otras tres entidades federativas, y para el ciclo 2005-2006 se ha sumado una más, para alcanzar la cifra de 31 equipos formados.⁸

Tabla 1. Estados Federales Participantes en el Proyecto Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad – Nivel Preescolar

Entidades Federales participantes			
Ciclo 2003-2004			
Aguascalientes	Guerrero	Puebla	Yucatán
Baja California	Hidalgo	Querétaro	Zacatecas
Campeche	Jalisco	Quintana Roo	
Chiapas	México	San Luis Potosí	
Colima	Michoacán	Sinaloa	
Distrito Federal*	Nayarit	Sonora	
Durango	Nuevo León	Tabasco	
Guanajuato	Oaxaca	Tamaulipas	
Ciclo 2004-2005			
Baja California Sur	Chihuahua	Coahuila	
Ciclo 2005-2006			
Veracruz			

⁸ El total de entidades federativas participantes fue de 30 pero en el caso del Distrito Federal se formaron dos equipos, uno en Iztapalapa y el otro para el resto del Distrito.

Proceso de evaluación de los centros preescolares

El diseño de la evaluación del Programa Escuelas de Calidad fue influido por el trabajo de investigación realizado en el ciclo educativo 2002-2003 sobre la calidad educativa de los centros preescolares en México⁹. Esta investigación tenía como objetivo el desarrollo de una metodología e instrumentos de evaluación de la calidad educativa de programas dirigidos a niños y niñas menores de 7 años. La metodología utilizada y uno de los instrumentos, denominado, Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (ECCP), constituyen la columna vertebral para las acciones de evaluación de los Jardines de Niños que participan en el PEC.

Coincidimos con la postura de Alejandro Tiana (1996) cuando afirma, que una evaluación de centros educativos orientada a la mejora: a) proporciona un conocimiento detallado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aporta a la evaluación de los resultados educativos la perspectiva sobre las condiciones y variables que los determinan; b) constituye una base sólida para proponer y adoptar programas individualizados de mejora, al permitir la identificación de los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento; y c) aporta elementos para la comprensión de la situación general del sistema educativo a través de algunas de sus concreciones. En este sentido, la metodología y los instrumentos necesarios para realizar nuestra evaluación se planeo para cubrir cada uno de los aspectos mencionados por Tiana. Los resultados obtenidos en la investigación realizada en los Jardines de Niños en el ciclo 2002-2003 (Martínez y Myers, 2003) nos permitieron observar que:

- La metodología permite alcanzar un conocimiento detallado de los procesos educativos que suceden en un centro preescolar y, específicamente de aquellos que ocurren dentro del aula.
- La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas para la recolección de evidencias permite una mayor comprensión de los factores contextuales de los centros educativos.
- Un enfoque integral de evaluación requiere de una gran diversidad de fuentes de evidencias: documentos, testimonios, entrevistas y observaciones para conocer aspectos específicos de cada uno de los centros educativos.

⁹ Los resultados sobre la investigación se pueden encontrar en los siguientes documentos: “En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares”, Un Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa, Mayo de 2003. “Educación Preescolar en Dos Pueblos de la Mixteca Alta: Un Estudio Comparativo,” preparado para La Secretaría de Educación Pública y UNICEF, Agosto de 2003.; “¿Todos los Pollos son Amarillos?” Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa, Diciembre de 2003

-
- Para comprender la vida cotidiana de los centros educativos es necesario conocer la opinión y voz de los actores de una comunidad educativa: niños, niñas, familias, directoras y equipo docente.
 - La utilización de la ECCP permite describir y caracterizar a los centros educativos, estableciendo fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. Esto facilita a los evaluadores diseñar un plan de trabajo específico para la mejora de la calidad de los centros evaluados.¹⁰
 - De manera simultánea, la posibilidad de agregar los resultados de los puntajes de la ECCP en sus diferentes niveles y dimensiones permite obtener una fotografía del estado actual del nivel de calidad de los centros evaluados dentro del sistema educativo mexicano.

De esta forma, el esquema general para la evaluación¹¹ de los centros preescolares participantes en PEC en el ciclo 2003-2004 se describe en los siguientes aspectos:

1. Se realizaron visitas de evaluación de dos jornadas completas en cada uno de los centros preescolares. Se inició la recolección de evidencias poco antes de que iniciaran las actividades del Jardín de Niños y se continuó hasta terminar con las actividades programadas para el día, continuando la recolección al día siguiente.
2. En los días de visita se utilizó una amplia variedad de instrumentos a diversos miembros de la comunidad educativa.
3. Se recolectaron evidencias en múltiples maneras que incluyeron, además de observaciones y entrevistas, fotografías, revisión documental, videograbación y diarios de campo.
4. Las evidencias recolectadas en las visitas de evaluación se concentraron y analizaron para elaborar una síntesis de los hallazgos más relevantes, los cuales se incluirían en el documento denominado 'Reporte de Calidad'

¹⁰ Este uso potencial de la ECCP se aprovecha en el proceso de acompañamiento basado en evidencias que se han desarrollado en el proyecto.

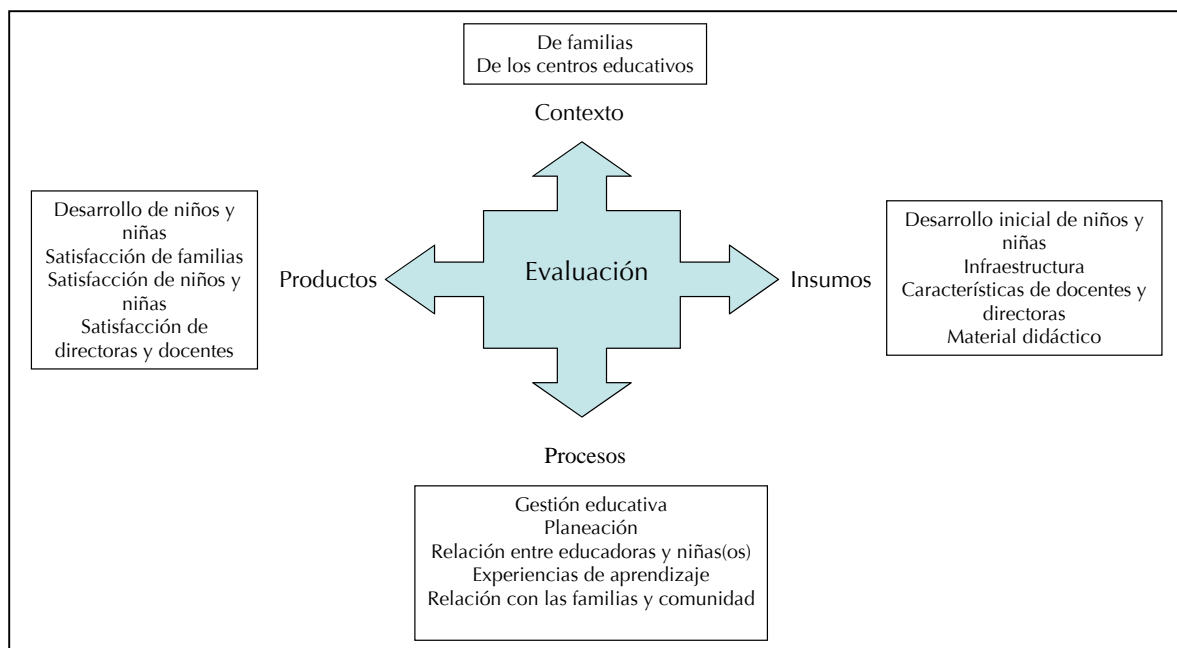
¹¹ El esquema propuesto puede ser ajustado según las condiciones del contexto de los centros educativos y de las estrategias que realizaban los equipos de evaluación estatales.

Fuentes de información para una evaluación integral de la calidad educativa

Como hemos observado, una evaluación integral de la calidad educativa debe considerar una amplia variedad de estrategias, fuentes de información e informantes. Cada una de las fuentes requiere de diferentes estrategias de recolección de evidencias. Los evaluadores deben de conversar, observar, analizar documentos, escribir y en su caso, fotografiar o videograbar a lo largo de la jornada de trabajo de los centros. Estas tareas permiten al evaluador describir lo que acontece en el Jardín de Niños con dos fines: 1) mandar su información al equipo técnico para el análisis y síntesis al nivel nacional; y 2) elaborar un reporte sobre los niveles de calidad educativa con los que opera cada centro educativo, y ofrecer, en un proceso de retroalimentación y acompañamiento, posibles rutas o estrategias de mejora específica para cada uno de ellos.

La evaluación responde a un enfoque “multicriterial” que trata de ofrecer de manera balanceada un conjunto amplio de dimensiones que afectan a la calidad educativa. Dicho enfoque considera aspectos de a) contexto; b) Insumos; c) procesos, y d) productos (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). Cada uno de los instrumentos y fuentes de información nos proporcionan elementos para describir de una forma integral las características y formas de trabajo de los centros educativos. La siguiente figura presenta de forma sintética los aspectos que se evaluaron en cada uno de los centros educativos.

Figura 3. Evaluación desde un enfoque integral



La Tabla 2 presenta las diferentes fuentes de información utilizadas para la realización de la evaluación de los centros preescolares.

Tabla 2. Fuentes de información para la evaluación de centros

Fuentes de información			
Instrumentos	Documentos	Informantes	Otros
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas sobre participación en el Programa Escuelas de Calidad y la evaluación del mismo ▪ Entrevistas a niños y niñas sobre su experiencia en el centro ▪ Cuestionario sobre contexto familiar de niños y niñas ▪ Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) ▪ Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (ECCP) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes y programas del centro ▪ Diagnóstico Inicial del centro ▪ Plan Estratégico de Transformación Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directoras ▪ Educadoras ▪ Niñas y niños ▪ Familias ▪ Miembros de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotografía ▪ Videograbación ▪ Diarios de campo

La Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (ECCP)

Entre los instrumentos que se distinguen de la Tabla 2 se encuentra la ECCP. Esta escala tiene su origen en las actividades del Proyecto Intersectorial de Indicadores del Bienestar de Niños Menores de 6 Años (SEP et.al., 2002). El Proyecto Intersectorial sentó las bases conceptuales que se utilizan en este estudio. Igualmente presentó una definición operacional de calidad, misma que hemos presentado en la introducción. La escala ha sido aplicada en otros estudios y ha sufrido varios ajustes y transformaciones¹². En el proyecto de evaluación del PEC, utilizamos la versión 3.0. Presentamos una breve introducción a la escala para aquellos lectores que no estén familiarizados con el instrumento¹³.

¹² Dentro del Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar se cuenta con la versión 4.0 de la ECCP, pero la mesa de Cobertura, Calidad y Equidad de Programas está trabajando para tener una versión 5.0 al finalizar el año 2006

¹³ El lector puede consultar la versión completa de la escala en el anexo 2

La ECCP es concebida como una *herramienta para construir un lenguaje compartido* entre los diferentes actores del proceso educativo. Pensamos que nuestra búsqueda de una definición operacional de la calidad educativa en el nivel preescolar puede alimentar el proceso de diálogo y negociación entre participantes en diferentes niveles del sistema igual como entre miembros de una comunidad educativa. Este instrumento, lejos de representar “la verdad,” puede contribuir a reexaminar la estructura, los supuestos y resultados del sistema actual de educación preescolar. Además de ofrecer a los investigadores y evaluadores un proceso de medición, tenemos la esperanza de que se generen otro tipo de experiencias, tales como: focalizar la atención a detalles importantes en el quehacer educativo; crear una imagen de los Jardines de Niños como un sistema abierto y complejo: orientar el diseño de planes específicos para la mejora continua de la calidad educativa; posibilitar la implementación de metas concretas de calidad educativa; reflexionar y buscar alternativas a los problemas que suceden cotidianamente en los Jardines de Niños.

La Escala incluye una definición amplia del medio ambiente de aprendizaje, tanto para el funcionamiento del centro en general como para la organización y actividad dentro de las aulas. Pretende ofrecer una descripción y evaluación de los aspectos que influyen en las actividades diarias de los niños y las niñas y los profesionales de la educación que trabajan en un centro. Para la definición operacional, se han desarrollado 4 dimensiones asociadas a la calidad educativa que son:

1. **Insumos.**- Esta dimensión se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales para cumplir los objetivos de un programa educativo.
2. **Proceso educativo.**- Esta dimensión se enfoca en la noción de aprendizaje activos y del desarrollo integral de los niños y las niñas
3. **Gestión Educativa.**- La noción de gestión educativa está entendida como un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y las niñas, así como en las acciones que se requieren para proyectar a los centros a una visión de mediano y largo plazo.
4. **Relación con el entorno.**- Observa la comunicación y promoción de los asuntos educativos entre el centro educativos y las familias y comunidad, y el nivel de participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo.

Cada una de las cuatro dimensiones está compuesto por varios indicadores. Como se puede ver en el ejemplo presentado en la Tabla 3, cada indicador contiene un conjunto de aseveraciones que pueden ser puntuadas en una escala de cinco valores:

1 (Inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno), 5 (Excelente)

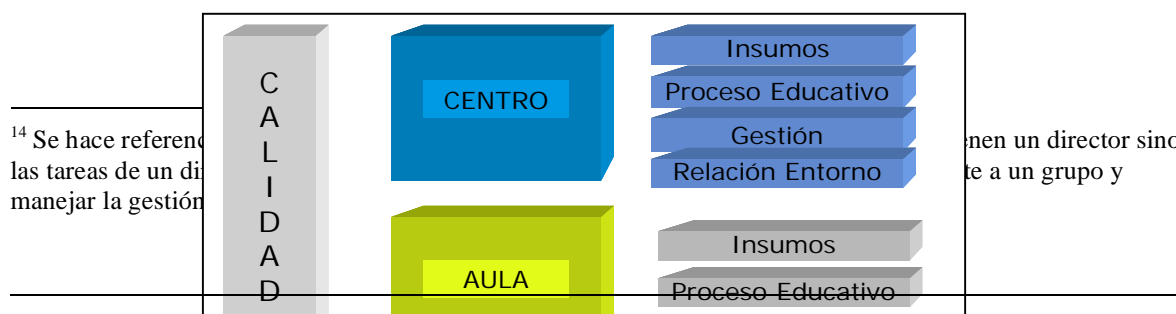
La ECCP 3.0 posee 48 indicadores en total; 26 para analizar el trabajo del centro y 22 para el trabajo realizado dentro del aula. En el siguiente ejemplo se puede observar que cada nivel de calidad presenta criterios, descritos en un lenguaje sencillo. El reto más importante fue crear los criterios lo suficientemente claros para pasar de un puntaje al siguiente. Nótese que cada ítem tiene un espacio para comentarios relacionados al tema del ítem o al puntaje que el evaluador otorga cada uno de ellos.

Ejemplo de un indicador de la ECCP

d. Ambiente de aprendizaje				
d.2 Las actividades de la jornada propician el aprendizaje activo				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<p>» Las actividades que predominan son instructivas (Se espera que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo)</p>	<p>» Las actividades son instructivas</p> <p>» Se permite que los niños exploren y manipulen limitadamente (La exploración está restringida a lo que se supone que se debe hacer)</p>	<p>» Las actividades permiten al niño explorar, manipular, tocar, escuchar (El resultado final es decisión del educador. Está determinado un solo tipo de respuestas)</p>	<p>» Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad, tocando, explorando, examinando, experimentando (El educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos)</p>	<p>» Las actividades permiten al niño interactuar con la realidad a través de los sentidos (el educador propicia la exploración e innovación, se esperan resultados diversos)</p> <p>» Los niños desempeñan un papel activo (observando, preguntando, discutiendo, aplicando, construyendo, exponiendo)</p>
Comentarios:				

La Escala se divide en dos partes: la primera evalúa las características generales del centro y el trabajo realizado por los responsables¹⁴ de la gestión educativa. La segunda evalúa las características generales del aula y el trabajo realizado por las educadoras en el interior del aula. Al nivel del centro entran en juego las cuatro dimensiones y al nivel del aula, tres (gestión, proceso educativo y insumos). Esto se representa en la Figura 4.

Figura 4. La definición de calidad según la ECCP



Las Muestras de Jardines de Niños

La información recolectada en la evaluación de PEC viene de dos muestras de escuelas PEC participantes

Muestra I (MI) es la muestra de los Jardines seleccionados (cuatro por entidad federativa) al empezar la evaluación de PEC-Preescolar a principios del ciclo escolar 2003-2004. Para esta muestra tenemos información del inicio y fin del ciclo 2003-2004, al fin del ciclo 2004-2005 y al fin del ciclo 2005-2006. Estos datos nos permiten ver cambios sobre un periodo de tres años de haber participado en PEC y en la evaluación externa.

Muestra II (MII) es de los Jardines adicionales (dos por entidad federativa) seleccionados para la evaluación PEC-Preescolar al principio del ciclo escolar 2004-2005. Para esta muestra tenemos información del inicio y fin del ciclo 2004-2005, y al finalizar el ciclo 2005-2006, es decir la evaluación externa corresponde a dos años de participación dentro de PEC.

La evaluación externa de PEC-Preescolar realizó el seguimiento de los Jardines de Niños en un periodo de tres ciclos educativos consecutivos. En el ciclo 2003-2004 participaron 105 centros preescolares en 26 entidades federativas. Cada entidad seleccionó 4 Jardines de Niños¹⁵, estos centros constituyen la Muestra I (MI) del proyecto.

En cada Jardín se eligieron 3 niños y 3 niñas de 4 años de edad y de preferencia “primer ingreso” para administrar el TEPSI, de manera simultánea se entrevistaron a los cuidadores (madre o padre) de estos mismos niños para completar el cuestionario sobre contexto familiar. Se realizaron visitas de evaluación en dos momentos: la primera recolección de evidencias se realizó cerca del inicio del ciclo (octubre-noviembre de 2003), lo que constituye la línea base de la evaluación; la segunda recolección ocurrió al finalizar el ciclo educativo 2004¹⁶, la

¹⁵ Los criterios para seleccionar los centros fueron: 1) En los estados que ofrecen educación indígena se debe incluir al menos un JN que pertenece al subsistema de educación indígena; 2) se deben seleccionar dos centros no ubicados en la ciudad principal (más importante) del estado; 3) los JN deben ser de organización completa (con directora); y 4) los JN deben estar ubicados en comunidades caracterizadas dar servicio a familias de bajos ingresos.

¹⁶ Los resultados de esta primera evaluación se pueden consultar en: Informe de Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar: Ciclo 2003-2004.

tercera recolección de evidencias se realizó al finalizar el ciclo 2004-2005¹⁷, y la última evaluación se realizó al finalizar el ciclo 2005-2006 (mayo-junio).

En el ciclo educativo 2004-2005, se incrementó el número de la muestra de Jardines de Niños y tres entidades federales se incorporaron al proyecto. Estas entidades añadieron 2 centros más mientras los nuevos empezaron con 4 nuevos. *Con la adición de nuevos centros y estados el número de centros aumento a 145.* Los nuevos centros educativos integran la Muestra II (MII). Para los centros de la Muestra II se realizó la evaluación en tres momentos: al iniciar el ciclo (septiembre-octubre de 2004) para establecer su línea base; y al finalizar el ciclo (mayo-junio de 2005), se realizó la última recolección de datos al finalizar el ciclo 2005-2006 (mayo-junio).

Muestra 0 (M0). Además de lo anterior y frente a la limitación de no contar con una muestra de centros no inscritos en el programa tomaremos como grupo de comparación una muestra de 40 centros preescolares evaluados durante el ciclo escolar 2002-2003. Para la selección de centros (M0) se tomaron en cuenta diferencias en la ubicación geográfica, económica, cultural, y en los modelos e instancias responsables para la administración. De esta forma la muestra es más general y representativa de la totalidad de centros preescolares que las muestras de PEC.

Qué ocurre después de la recolección de información: el proceso de acompañamiento

Una de las características del proyecto, poco frecuentes en los procesos de evaluación externa, fue la decisión de ofrecer un acompañamiento técnico especializado para la mejora de la calidad. Este acompañamiento fue dirigido a los centros educativos para que los hallazgos y aprendizajes obtenidos en las visitas de evaluación fueran útiles para los miembros de la comunidad educativa, aprovechando aquellos que les permitieran establecer acciones concretas para la mejora de la calidad educativa del Jardín de Niños.

El acompañamiento se vincula directamente con las evidencias que se recolectan, por lo que se le denomina *acompañamiento basado en evidencias*. Los resultados y las sugerencias derivan de manera explícita del análisis y síntesis de los datos que los equipos evaluadores obtienen de los centros. Esto significa que el acompañamiento se *ajusta a las características de cada uno de los Jardines de Niños participantes*. Esta síntesis se transforma en un reporte escrito de calidad educativa que se presenta a los miembros de la comunidad educativa para su discusión y reflexión. El reporte describe fortalezas y debilidades del centro

¹⁷ Los resultados del segundo año de evaluación se pueden consultar en: Informe de Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad en el Nivel Preescolar: Ciclo 2004-2005.

educativo, e incluye algunas recomendaciones que se ponen a consideración de la propia comunidad educativa.

Este proceso de acompañamiento es sensible a:

1. Las características distintivas de los centros evaluados
2. Las necesidades detectadas de cada comunidad educativa
3. El nivel de calidad educativa con el cual inicia el Jardín de Niños (línea base)

El acompañamiento que se hace en los centros consiste en varias visitas del equipo evaluador después de la recolección de evidencias para entablar un dialogo con la comunidad educativa basado en los hallazgos de la evaluación (que se sintetizan en un informe escrito). Se esperaba que este proceso derivara en el diseño de acciones para mejorar la calidad, con posibles resultados a corto plazo y algunos otros para el mediano o largo plazo relacionados con ajustes de su PAT.

Modelo de evaluación externa y acompañamiento

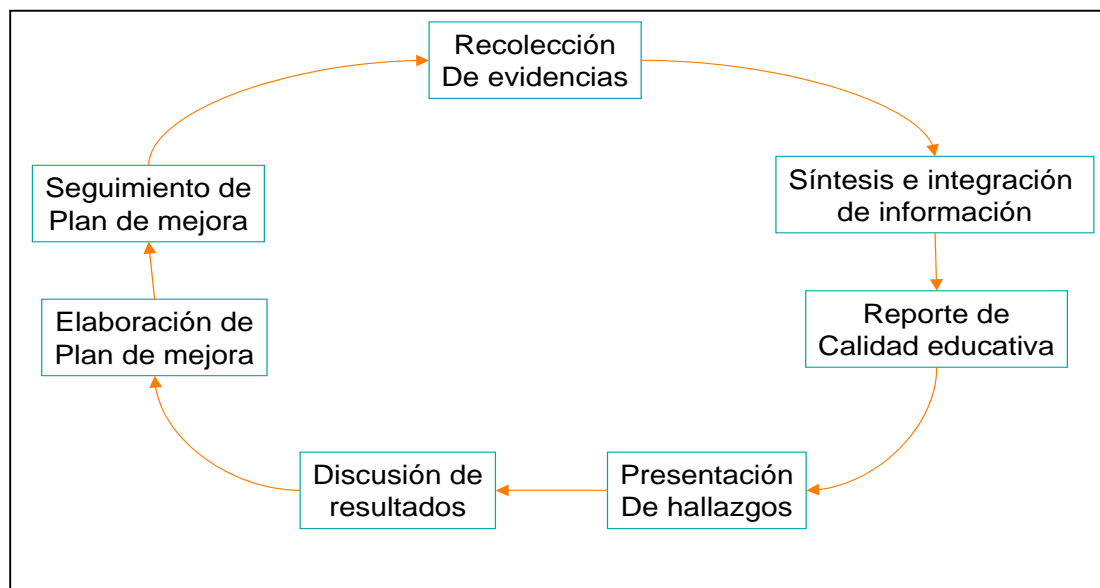
El modelo de evaluación externa y acompañamiento que se realiza posee los siguientes componentes:

1. *Recolección de evidencias de diversas fuentes.*- El punto de partida consiste en la realización de una evaluación integral de la calidad educativa del centro. Consideramos tres tipos de fuentes esenciales: a) sobre la satisfacción de los usuarios (familias, niños y niñas, miembros de la comunidad); b) sobre los resultados de los niños y niñas en un sentido amplio, más allá del rendimiento académico; c) sobre las dimensiones asociadas a la calidad educativa, nivel de insumos, el proceso educativo, gestión educativa y la relación del centro con su entorno.
2. *Realización de un análisis y síntesis de los hallazgos de la evaluación.*- Una vez que se ha realizado la evaluación es necesario concentrar las evidencias y los hallazgos en cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, tablas, gráficas, .
3. *Transformación de la síntesis en reportes escritos de la calidad educativa.*- Un paso importante para el proceso de acompañamiento basado en evidencias consiste en transformar los hallazgos en reportes escritos sobre la calidad educativa.. En el nivel nacional se hace una síntesis de los resultados de todos los centros presentado en un informe sobre el proyecto. En el nivel de cada centro, la estructura básica del reporte posee los siguientes apartados: a) propósitos de la evaluación; b) características de la evaluación; c) Información

básica del centro y su contexto; d) resumen general; e) fortalezas; f) áreas excepcionales; g) áreas de mejora; h) recomendaciones y sugerencias; i) siguientes pasos.

4. *Devolución de los reportes escritos a diseñadores de políticas y a la comunidad educativa.*- En el nivel nacional se devuelve la información a las autoridades educativas y a los evaluadores en todas las entidades federativas. En el nivel del centro se entrega a la comunidad educativa evaluada con la finalidad de que pueda analizar y discutir los hallazgos y aprendizajes de la evaluación. Las recomendaciones y sugerencias que presentan los evaluadores externos tienen su origen en los aprendizajes (los evaluadores también aprenden de la observación sistemática del quehacer cotidiano de un centro) y de los hallazgos (que se origina en la integración de las evidencias de múltiples fuentes e informantes) de la evaluación realizada. Todos los datos y resultados deben ser respaldados por evidencias claras y suficientes para cada uno de los aspectos que toca el reporte de calidad y se ponen a consideración de la comunidad educativa.
5. *Diseño de sesiones de trabajo para la discusión y reflexión de los resultados de la evaluación con la comunidad educativa.*- La presentación de los aprendizajes y hallazgos no es suficiente para crear un sentido compartido y un propósito común: es necesario construir un espacio de discusión y reflexión, tanto con los responsables del PEC como con las comunidades educativas locales sobre las implicaciones de la evaluación. Si ellos y los evaluadores externos pueden llegar a acuerdos y establecer compromisos se puede iniciar el siguiente paso.
6. *Diseño de sesiones de trabajo para utilizar los aprendizajes y hallazgos de la evaluación para diseñar un plan de acción.*- Una vez establecido un sentido compartido es posible diseñar un plan de acción específico para mejorar la calidad educativa del programa y/o del centro. Si este plan de acción es sólo promovido por el evaluador externo, difícilmente se realizarán las tareas acordadas.
7. *Seguimiento del plan de acción.*- Una vez establecido el plan de acción, los evaluadores externos realizan visitas para dar seguimiento a los planes de mejora.
8. *Volver a la recolección de evidencias.*- Después de cierto tiempo, es necesario realizar una nueva evaluación de la calidad de los centros para observar si el trabajo realizado, tanto por el evaluador externo como por la comunidad educativa, tiene efectos tangibles en el nivel de calidad.

Figura 5. Modelo de Evaluación Externa y Acompañamiento



Comentarios sobre la metodología y sus limitaciones

Finalizaremos esta sección con algunos comentarios sobre las limitaciones del proyecto de evaluación externa y acompañamiento del PEC-Preescolar, estas limitaciones se deben tomar en cuenta para la interpretación de los resultados y los efectos detectados en la evaluación.

El primero de ellos se refiere a la selección de las muestras. Las muestras respondieron a criterios para garantizar la diversidad de los centros educativos, sin embargo, la muestra no es aleatoria¹⁸. Por otra parte, la selección de los jardines de niños no fue realizada por el equipo técnico nacional fueron seleccionados por los equipos estatales de evaluación en coordinación con el equipo de PEC estatal.

El segundo se refiere a que el tiempo de observación y recolección de evidencias en cada uno de los centros fue de dos días. Por lo tanto, los resultados reflejan momentos específicos de la evaluación. En el nivel de centro educativo hay dos componentes que contribuyen a evitar los sesgos de la evaluación: 1) los evaluadores ponen a consideración de la comunidad educativa sus resultados en una reflexión colectiva para conocer y establecer el contexto de la evaluación, procedimientos y herramientas, esto contribuye a mejorar el entendimiento del evaluador externo y afinar su valoración; 2) a lo largo del ciclo educativo los evaluadores visitan varias veces a los centros lo que les permite obtener una visión más amplia y completa sobre lo que observan, perciben y valúan en cada uno de los centros.

¹⁸ Este tipo de muestra se denomina de *juicio*. Una muestra de juicio se selecciona con base en un conjunto de criterios de los analistas y los resultados se pueden utilizar para hacer inferencias sólo con respecto a aquellos elementos que forman parte de ella; es decir, observaciones reales, y supone que la muestra es representativa de la población (Stagliano, 2005).

Un tercer comentario tiene que ver con la ausencia de contar con una muestra de centros educativos que no participaran en el PEC. Esta limitación se relaciona con el tiempo y los recursos humanos y financieros para la realización del proyecto. Sin embargo, para el análisis de los resultados utilizamos dos estrategias. Por una parte empleamos la propuesta de Glaser y Strauss (1967) de establecer grupos de comparación¹⁹ basados en la relevancia de los datos obtenidos en la evaluación (*theoretical sampling*). Por otra parte, gracias a que la metodología y los instrumentos de evaluación son semejantes, fue posible comparar los resultados con otro grupo de centros que no estaban inscritos en el PEC y que fueron evaluados en el ciclo educativo 2002-2003²⁰.

El cuarto y final comentario se refiere al componente de acompañamiento del proyecto²¹. Los resultados de la evaluación se ven afectados por el proceso mismo de acompañamiento. No es posible delimitar con certeza los efectos del PEC de los efectos del acompañamiento. Los resultados finales de esta evaluación muestran una combinación de ambos procesos. Sin embargo, como mencionamos en el comentario anterior fue posible comparar las muestras de PEC con una muestra anterior a la incorporación del nivel preescolar en el PEC y que no contaba con un acompañamiento específico por parte del sistema educativo.

¹⁹ A lo largo del proyecto comparamos los grupos de centros educativos con puntajes altos y bajos obtenidos a través de la ECCP 3.0

²⁰ A este grupo de centros educativos lo denominamos Muestra 0 (M0).

²¹ Este componente se incluyó con base a las decisiones que se tomaron para el diseño del proyecto y que hemos presentado al inicio de este capítulo sobre las características del mismo.

SECCIÓN B

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

IV

Los niños y niñas y la calidad educativa

En este capítulo presentamos dos líneas de investigación con los niños y las niñas que asisten a los centros evaluados. La primera se refiere a los logros y nivel de desarrollo que poseen. La segunda analiza las opiniones e ideas de los niños y niñas sobre su experiencia en los jardines de niños y las propuestas que nos ofrecen para mejorar su calidad educativa.

Calidad educativa y los logros de niños y niñas

Como explicamos en el capítulo 2 se pueden identificar algunos cambios en la forma de pensar sobre la calidad de un programa educativo. Sin embargo, persiste en México una tendencia de definir la calidad en términos de los logros de niños y niñas, buscando utilizar un mismo estándar para todos²². Pensamos que esta visión de calidad es muy limitada, al menos en dos sentidos. Por una parte los logros académicos dependen de factores que trascienden el ámbito escolar (p.e., condiciones de pobreza o de las características de las familias o culturales) y las relaciones entre ellos son complejas. Por otra parte, el desarrollo de la psicometría y evaluación de proceso cognoscitivos ha permitido que se privilegie una definición de la calidad a través de *aquellas cosas que se pueden medir*, por ejemplo la lectura y las matemáticas, dejando de lado todos aquellos procesos que por el momento no son susceptibles de valorar fácilmente.

Nuestra postura considera que las condiciones y procesos que caracterizan a un ambiente de aprendizaje son importantes por sí mismas. Estos ambientes son la herramienta a través de la cual se pretende socializar los niños y las niñas con una visión del mundo en que queremos vivir. Por ejemplo en un mundo democrático y pluricultural en donde es importante estar informados, participar activamente, mostrar tolerancia y tener un sentido de justicia y equidad. Desde este punto de vista un centro que no está organizado y que no funciona de manera consistente con tal visión difícilmente podría ser considerado como de alta calidad, aun si los niños y niñas se saben expresar correctamente y realizar eficazmente las operaciones aritméticas.

No obstante, los logros de niños y niñas deben ser considerados como parte de una definición de la calidad por ello el proyecto incluyó un componente de evaluación del desarrollo del niño. Pero este componente se enfrenta a una

²² Este enfoque se puede apreciar en el trabajo que realiza del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que basa sus evaluaciones de la calidad educativa a través de los resultados obtenidos por los niños y niñas de primaria y secundaria en pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas.

debilidad esencial de la educación preescolar en México. Hasta el momento no se cuenta con instrumentos y herramientas para la evaluación del desarrollo infantil que se utilice sistemáticamente a nivel federal o estatal.

En 2003 al iniciar la evaluación, todavía se tenía la visión en el sistema preescolar de evaluar “el desarrollo integral del niño.” Encontramos que en la mayoría de las entidades federativas el procedimiento para evaluar el desarrollo integral consiste en solicitar a las educadoras “calificar” los niños y las niñas con base diversos indicadores de desarrollo cognitivo, social, emocional y físico. Pero, entre la variedad de instrumentos utilizados en los estados, no encontramos ninguno que había sido validado en una manera rigurosa para determinar su confiabilidad y pertinencia.. Los resultados de las aplicaciones tampoco se sustentaban en normas.

Ante esta situación se tomó la decisión de aplicar a niños en la Muestra 1 de centros PEC una prueba de desarrollo creada, validada y normada en Chile con el nombre del TEPSI (El Test de Desarrollo Psicomotor). Considerando que algunas de sus ventajas serían: 1) es una prueba estandarizada y normalizada; 2) es una prueba desarrollada para Latinoamérica; 3) ha sido aplicado en varios países de Latinoamérica, 4) fue utilizado por la Dirección General de Evaluación en un estudio de Jardines de Niños llamado “La Primera Evaluación en Escuelas Preescolares” (PEEP) para evaluar 1173 niños entre 4 y 5 años de edad en el ciclo escolar 2002-2003, hecho que nos permitió una comparación con la muestra PEC;²³ 5) es fácil de aplicar y relativamente rápida; y 6) es de bajo costo.

A pesar de sus ventajas, el TEPSI tiene un gran inconveniente. Su base conceptual con énfasis en la maduración²⁴, es muy diferente a nuestra conceptualización del *aprendizaje activo*, y también es diferente a la propuesta de la Reforma Curricular que pone su énfasis en el *desarrollo de competencias* en el programa de educación preescolar²⁵. Esta diferencia conceptual provocó un fuerte debate durante el primer taller de formación de los equipos estatales evaluación. El resultado del debate fue reconocer que, si bien, el TEPSI no es un instrumento ideal para la evaluación de los niños y niñas preescolares en México pero que deberíamos utilizarlo y aprovechar de la posibilidad de realizar una comparación con el PEEP.

La primera aplicación del TEPSI, a 463 niños(as) se realizó al inicio del ciclo escolar 2003-2004. Presentamos los resultados de esta aplicación y la comparación con PEEP en Anexo 3 donde explicamos en más detalle algunas características de la prueba.

²³ El PEEP evaluó 1173 niños y niñas entre 4 y 5 años de edad matriculados en una muestra representativa de centros urbanos y rurales, centros oficiales (generales, indígenas y del CONAFE) y algunos centros privados.

²⁴ El principal uso de TEPSI ha sido como una herramienta de tamizaje para detectar niños y niñas en riesgo o con retraso en su desarrollo.

²⁵ El proceso de reforma curricular de preescolar derivó en el Programa de Educación Preescolar 2004 que ya está en operación desde el ciclo 2005-2006.

Las conclusiones del análisis de los datos al iniciar el ciclo 2003-2004 fueron:

1. Los resultados muestran que la gran mayoría de los niños son alcanzan la categoría de “normal” en su desarrollo; es decir realizan las tareas esperadas para su edad cronológica, pero también existe un grupo significativo de niños y niñas que necesitan atención adicional.
2. Los niños y niñas de los centros que se inscribieron al PEC constituyen un grupo relativamente selecto de niños puesto que el nivel de desarrollo psicomotor es más alto comparado con niños y niñas de la población general (representada por el PEEP)
3. Necesitamos crear y validar instrumentos para México que permiten evaluar las competencias de los niños preescolares en su contexto.

Al finalizar el ciclo 2003-2004, se volvió a aplicar el TEPSI a 447 niños y niñas. De ellos 338 se habían evaluado al inicio del ciclo. Cuando evaluadores no localizaron a los de la muestra original, en algunos casos, decidieron de sustituirlos por otros niños y niñas. El análisis de los 338 casos de seguimiento mostró la existencia de avances importantes relacionados con la dimensión de coordinación y del lenguaje. Sin embargo, hay que tomar precauciones en la interpretación de estos resultados; aunque parece que la participación en PEC produce algunas mejoras en el desarrollo, existieron dificultades técnicas en la recolección de datos y no tenemos un grupo de comparación de los resultados.

La voz de los niños y las niñas

Uno de los principales actores en la vida de los centros preescolares son los niños y las niñas. Desde un enfoque de evaluación integral, y consistente con lo descrito en el Capítulo 2 sobre los derechos de niños y niñas, hemos incluido sus opiniones y experiencias para obtener una visión más amplia y completa sobre la calidad educativa de los Jardines de Niños. Consultamos a los niños en las evaluaciones del ciclo 2004-2005 y de 2005-2006.

Para la evaluación del ciclo 2004-2005 diseñamos una sencilla entrevista de 10 preguntas. A esta entrevista respondieron 350 niños y niñas. Su análisis nos mostró los siguientes hallazgos:

- La mayoría se expresan favorablemente de su experiencia en el Jardín de Niños manifestando alegría, emoción y gusto.
- Muy pocos de ellos expresan malestar o disgusto de su centro educativo.

-
- Los niños y las niñas enumeran un conjunto de principios para mejorar la calidad de los centros educativos.
 - 1) el sentido estético del centro, como los colores y las flores;
 - 2) el orden y la limpieza del centro;
 - 3) espacios exteriores que promueven el movimiento; y
 - 4) contar con materiales suficientes y diversos.

Lo más significativo de estos principios es que corresponden a muchas de las estrategias que recomendamos los adultos.

Los datos obtenidos, con la participación de 697 niños y niñas en el ciclo 2005-2006 refuerzan los hallazgos anteriores.

¿Qué piensan los niños y las niñas sobre su centro educativo?
¿Qué sentimientos y emociones despierta el Jardín de Niños?

En esta sección presentamos el análisis de las opiniones de los niños y las niñas acerca de su percepción e interpretación de su experiencia en los Jardines de Niños en el ciclo educativo 2005-2006.

Recuadro 4

Entrevistas a niños y niñas

1. Hola, venimos a conocer tu Jardín. ¿Me puedes contar como es tu escuela?
2. ¿Qué sientes cuando llegas a tu Jardín de Niños (o a tu escuela)?
3. ¿Cuáles son las actividades más *divertidas* de tu Jardín de Niños (o de tu escuela)?
4. ¿Cuáles son las actividades más *aburridas* de tu Jardín de Niños (o de tu escuela)?
5. Plátame lo más aburrido, ¿cómo lo harías más divertido?
6. Plátame lo más divertido, ¿cómo dejaría de ser divertido?
7. Si tú fueras la directora de tu Jardín de Niños (o de tu escuela), ¿Qué cambiarías para que fuera el mejor J de N. (o la mejor escuela)?
8. Si tú fueras la maestra(o), ¿Qué les enseñarías a los niños?
9. ¿Cómo te das cuenta que un niño o una niña es el más listo o la más lista de la escuela?
10. ¿tienes alguna pregunta que hacerme?

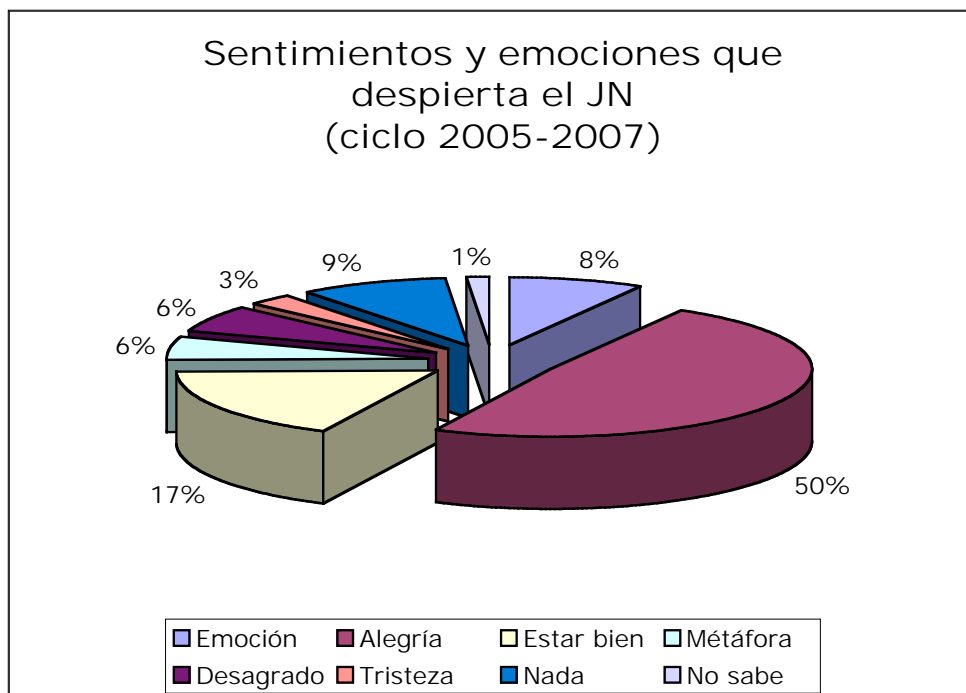
Para este análisis hemos seleccionado algunas de las preguntas que provocaron las respuestas más interesantes y reveladoras sobre la forma en cómo los niños y las niñas perciben e interpretan lo que significa “ir al Jardín de Niños”. Para explorar los sentimientos y emociones que provoca la asistencia al Jardín de niños se preguntó a los niños y niñas: ¿qué sientes cuando llegas a tu JN?. Las

respuestas que ofrecieron se refieren a sensaciones positivas y negativas. Para la mayoría de los niños y niñas el asistir al centro educativo es una ocasión de alegría y de sentirse bien. Sin embargo, para algunos de ellos es motivo de desagrado y tristeza, y para algunos otros no despierta ningún tipo de sentimiento o emoción.

Tabla 3. Sentimientos y emociones que despierta el Jardín de Niños en niños y niñas, ciclo 2005-2006

Sentimientos y emociones	Número de niños y niñas
Gran emoción	58
Alegría y felicidad	341
Estar bien	121
Usó una metáfora	39
Desagrado	45
Tristeza	19
Nada o indiferencia	64
No sabe	10

Gráfica 1



La mitad de los niños y niñas entrevistados asocian “ir al Jardín de Niños” con alegría (50%), el 17% con el estar bien. Para algunos y algunas su centro educativo lo percibe con indiferencia (9%). Los niños y niñas que tiene una experiencia no tan positiva lo asocian con desagrado 6% y tristeza 3%. También un 8% ofreció una metáfora para describir sus sentimientos y emociones.

Las respuestas que dan los niños y las niñas sobre los sentimientos positivos, alegres y de felicidad se vinculan con las actividades que se realizan en los Jardines de Niños, el juego y las posibilidades de reunirse con sus amigos.

Recuadro 5

Algunos ejemplos de respuestas asociadas a la alegría y felicidad

“Siento bonito de entrar al inder”.

“Siento felicidad, me siento feliz jugando cuando entro.”

“Siento que voy a jugar mucho y que voy a aprender a leer.”

“Alegría porque estoy en mi Jardín. Me gusta venir mucho.”

“Me siento bien. Contenta.”

“Siento que es muy bonito. Me gusta venir.”

“Que voy a ver a todos mis amigos y también a mi maestra, y al sol y todo lo que está en el Jardín.”

“Bonito, estoy alegre.”

“Me siento muy bien porque están todos mis compañeros.”

Un número pequeño de niños y de niñas entrevistados declararon tener un sentimiento o emoción negativa sobre su centro educativo. Las respuestas asociadas al desagrado se vinculan con sensaciones de cansancio físico, frío, calor o falta de sueño. La tristeza con experiencias de estar lejos de su familia o de la violencia física que reciben de otros niños.

Recuadro 6

Ejemplos de respuestas asociadas al desagrado y malestar

“ A veces me duele la cabeza.”

“Triste, cansada”

“Cuando estoy enferma vengo triste y no quiero hacer nada.”

“Siento que un niño me está pegando.”

“Mal, me da flojera. Me levantan temprano.”

“Algo, como extrañar a mis papás.”

“Siento que hay mucho calor.”

“Me aburro.”

“Cuando no me trae el suéter mi mamá siento frío.”

Algunos de los niños y las niñas no pueden describir sus sensaciones o sentimientos y prefieren utilizar una metáfora.

Recuadro 7

Ejemplos de uso de metáforas.

“Que mi corazón se mueve, me gusta venir a la escuela.”
 “Siento que hay navidad, porque Santa Claus trae regalos.”
 “Siento que estoy creciendo mucho”.
 “Bonito, siento que voy en el aire.”
 “Que me hacen cosquillas.”
 “Que se me suben los chapulines.”

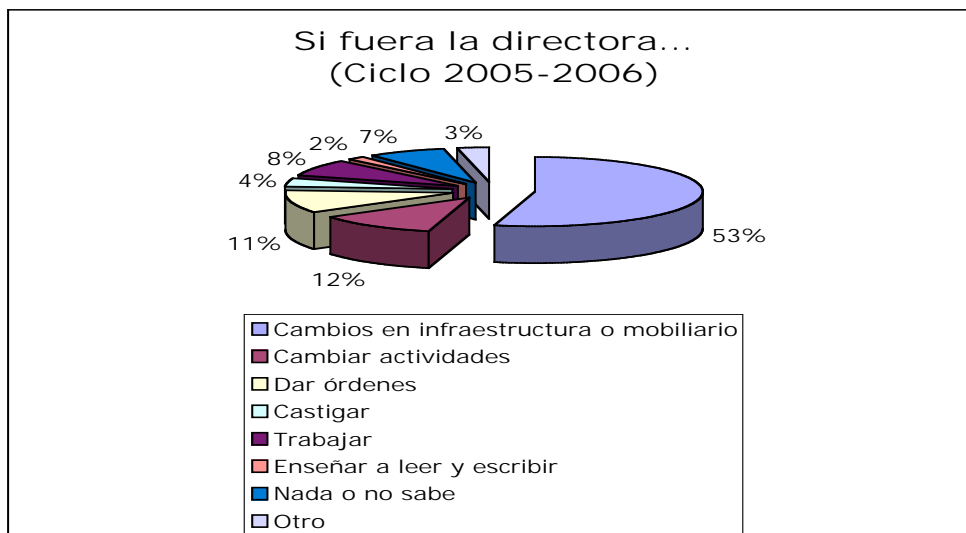
¿Qué cambios realizarían los niños y las niñas, si ellos(as) fueran la directora o director del Jardín de Niños?

Otra de las preguntas que generó respuestas significativas fue la de conocer los cambios que realizarían los niños y las niñas si fueran el director o directora de su Jardín de Niños.

Tabla 4. Niños y niñas que realizarían cambios en si Jardín de Niños, ciclo 2005-2006

Si fueras el director(a) ¿Qué cambios harías?	Número de niños y niñas
Cambios de infraestructura, mobiliario	368
Cambiar las actividades que se realizan	79
Dar órdenes	72
Castigar o regañar a los niños groseros	26
Trabajar	54
Enseñar a leer y escribir	11
Nada o no sabe	51
Otros	48

Gráfico 2. Cambios propuestos por los niños y niñas del Jardín de Niños, ciclo 2005-2006



Más de la mitad de las respuestas que ofrecieron los niños y las niñas (**53%**) se concentraron en hacer cambios relacionados a mejorar las condiciones del Jardín de Niños con pintura, arreglar el mobiliario, comprar más juguetes, cuidar el aseo. Solo 7% de los niños entrevistados no realizarían cambio alguno.

Las entrevistas realizadas a los niños y las niñas en el ciclo 2005-2006 refuerzan los hallazgos reportados en el ciclo educativo anterior. Poco más de la mitad de los niños y las niñas (**53%**) realizarían cambios a su Jardín de Niños vinculados con estrategias parecidas a las que dicta el sentido común para mejorar la calidad educativa; es decir cambios visibles y tangibles. Un porcentaje pequeño realizaría cambios relacionados con las actividades que se realizan en el centro (12%). También a algunos de los niños y las niñas les gustaría dar órdenes en el caso de que ellos y ellas fueran el director o directora (11%).

Los cambios que proponen son bastante claros y ofrecen pistas sobre la forma en que pasos realizarían para transformar su centro educativo.

Recuadro 8

Cambios en la infraestructura y mobiliario

“Pintaría los salones de otro color y arreglaría los baños.”

“Traería muchas cosas, hojas, lápices, juguetes, pintaría la escuela.”

“La pintaría, cambiaría todas las cosas y le pondría otras. Plantaría árboles o haría muchos juegos en el salón, plastilina para armar castillos, de esos bloques, nada más.”

“Pintaría de rosado, le pondría rayitas y un muñeco a la puerta, cambiaría los muebles.”

“Cambiaría todas las cosas que están viejas.”

“Cambiar los columpios, que los pinten. El piso que lo pinten de colores, que tenga dibujos.”

“Hacerlo limpiar, hacerlo bonito, barriendo con abanicos.”

“Comprar libros y otros juguetes.”

“Pondría más juegos como un brincolín.”

“Le pondría mucho perfume.”

“Que estuviera limpiecito.”

“Pondría más flores en todo el jardín para que se viera más bonito.”

“La haría grande con muchos niños y niñas.”

En las respuestas de los niños y las niñas se pueden distinguir un conjunto de sencillos principios para mejorar la calidad de los centros educativos: *1) es importante el sentido estético del centro, los colores, las flores son importantes; 2) el orden y la limpieza del centro; 3) espacios exteriores con mobiliario que promueve el movimiento; y 4) contar con materiales suficientes y diversos.*

Como hemos mencionado previamente, estos cambios se refieren principalmente a aspectos tangibles. Lo que no es evidente y que resulta más complejo de analizar son cambios que se refieran a los aspectos “intangibles” como lo son los procesos educativos. Muy pocos niños y niñas hacen referencia a este tipo de cambios.

Recuadro 9

Cambios en las actividades realizadas en el centro educativo

“Pondría más recreo, y poder pegar la plastilina en algunas partes del salón y no poner tareas difíciles.”

“Cambiaría la hora del recreo a las 5 y media.”

“Hacer boxeo y fútbol.”

“Hacer clases con muñequitos.”

“Que la escuela se acabe más pronto.”

“Inventaría clases de cocina o tendría clases de baile con la maestra y los niños.”

“Dejar las cosas como las dejan los niños porque vamos a venir otro día..”

“Que todo el tiempo sea recreo. Qué se pueda jugar con tierra, hacer sólo un trabajo, jugar plastilina todo el tiempo. Que pongan la bandera afuera. “

En las respuestas que ofrecen los niños y las niñas podemos apreciar la dificultad de proponer cambios en las actividades que se realizan en el centro educativo. En contraste con las respuestas relacionadas con los cambios en aspectos tangibles, los niños y las niñas no poseen, todavía, un conjunto de principios relacionados con los procesos educativos. Sin embargo, si han comenzado a construir una imagen sobre algunas de las tareas que realiza la figura de directora o director de un centro educativo. En donde predomina el ejercicio de la autoridad, el control y regaño o castigo a los niños y niñas “peleonas” o que rompen las reglas.

Recuadro 10

Ejemplos del tipo de órdenes que darían los niños y las niñas en su papel de directoras y directores de un centro educativo

“Regañar a los niños que se portan mal. Prestarle a las maestras lo que yo tengo.”

“Decirle a los niños que hagan su tarea.”

“Que los niños se porten bien, cambiaría la escolar, que hagan un ensayo mejor.”

“Le digo a los niños que no pisen las plantas.”

“Que no se porten mal, poner reglas para que las respeten y que tiren la basura en su lugar y que no peleen los niños.”

“Cambiaría a los niños que sean groseros y que molesten.”

“Regañar a los niños que pegan.”

“Cuando se portan mal (los niños) que les diera un chicle muy picoso.”

“Que no haya agua en la pila porque se mojan los niños.”

Los niños y las niñas ofrecen una descripción sencilla de las tareas que ellos perciben de las directoras, sin embargo, esta imagen se relaciona con acciones de control y ejercicio de la autoridad.

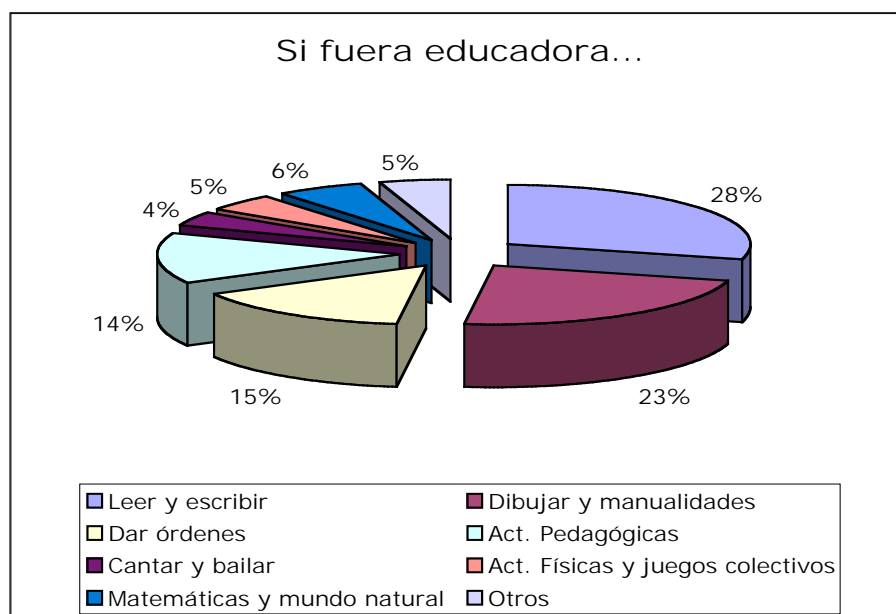
¿Qué cosas enseñarían a los niños y las niñas si ellos fueran la educadora o educador?

En la entrevista también se preguntó a los niños y niñas que cosas enseñarían a otros niños. Las respuestas más frecuentes se relacionan con actividades de la enseñanza de la lectura y escritura, actividades de dibujo o manualidades y de manera similar a las respuestas de la directora, también darían órdenes a los niños y niñas. Con menor frecuencia mencionan las actividades de canto y baile, juegos colectivos y matemáticas.

Tabla 5. Número de niños y niñas que enseñarían a otros niños, ciclo 2005-2006

Qué enseñaría a otros niños	Número de niños y niñas
Actividades de dibujo o manualidades	156
A leer y escribir	201
Daría ordenes	105
Actividades sencillas	95
Canto y baile	27
Actividades físicas y juegos colectivos	33
Matemáticas y mundo natural	40
Otros	32

Gráfico 3. Actividades que los niños y niñas enseñarían a otros si ellos o ellas fueran educadores



La gráfica nos muestra que el 28% de las respuestas de los niños y las niñas se refieren a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Recuadro 11

Ejemplos de la enseñanza de la lectura y escritura.

“Enseñarles a leer, les prestaría libros para leer.”
“A enseñar las letras, los números, hacer bonitos dibujos.”
“Como son las letras, como jugar.”
“Escribir, leer, hacer dibujos, escribir y colorear en libros.”
“Que aprendieran más a leer, escribir y a colorear.”
“El abecedario, muchas palabras y que hagan trabajos, a leer y que escriban.”
“Muchas cosas como leer, escribir y a nada más eso.”
“Escribir y a que hagan su tarea.”
“Les enseñaría a leer, las letras y a aprender a no aventar las cosas.”

Las respuestas de los niños y las niñas nos ilustran sobre algunas de las preocupaciones del sistema preescolar. Mencionan con frecuencia las actividades de leer y escribir. Pero también se relaciona con “hacer la tarea”. Desde temprana edad los niños y las niñas inician la construcción de lo que significa “ir a la escuela”.

Un 23% de las entrevistas relacionan la experiencia de enseñar a otros con las actividades de dibujar y elaborar manualidades.

Recuadro 12

Ejemplos de tareas relacionadas con el dibujo y las manualidades

“Recortar, pintar.”
“Hacer dibujos iluminados bonitos como yo.”
“Pintar, recortar, escribir, trabajar.”
“Trabajar en dibujitos, pintar, escribir.”
“Unos dibujitos. A mi papá le haría un dibujo.”
“Les enseñaría hacer florecitas de *fomy* y adornar el salón.”
“Dibujar, pegar flores en una hoja. Les prestaría los juguetes.”
“Hacer dibujos, hacer changuitos y torres grandes.”
“Las tijeras, los cuentos y nada más.”
“Haría dibujos y repartirlos a los niños. Enseñar a bailar y cantar.”
“Recortar y hacer dibujos.”
“Los ponía a pintar en unas hojas.”

Como se puede apreciar en los ejemplos, los niños y las niñas ofrecen una imagen sencilla sobre lo que significa ser educadora. Utilizan su experiencia en el centro educativo para interpretar aquello que se necesitaría enseñar a otros niños y

niñas. Nos ilustran de la importancia que se conceden a las actividades de representación gráfica, el iluminado y el uso de tijeras en las aulas de los centros preescolares. Todavía no podemos apreciar que los niños y las niñas vinculen su experiencia con la propuesta que presenta el Programa de Educación Preescolar 2004 basado en el desarrollo de competencias infantiles.

Si tuvieran la oportunidad de ser educadores o educadoras, los niños y las niñas aprovecharían para dar una serie de instrucciones y órdenes a otros niños y niñas

Recuadro 13

Ejemplos del tipo de órdenes

“Como jugar, como no pelear, como no aventar, como no golpear, como no picarse con los lápices.”

“Portarse bien y que no pelearan, que no carrereen a las niñas, no gritar porque una niña está mal.”

“Que no les peguen a los niños, que no se atraviesen en la carretera y que no se suban a los árboles los que están chiquitos porque se pueden caer.”

“A hacer unas cosas que si deben hacer y otras que no deben hacer.”

“No pelear, hacer caso, portarse bien y no travesuras.”

“Aprendiendo a que no hagan groserías que se dicen.”

“A que pusieran atención, si no les iba a decir a sus mamás.”

“Que se porte bien, compartir juegos. Que no peleen.”

Las frases de los niños y las niñas nos ilustran y describen muchas de las experiencias que viven en un centro educativo. Nos presentan la preocupación de las educadoras por el control de grupo y algunas de las estrategias que utilizan para lograrlo (muchas veces sin demasiado éxito). Estas formas cotidianas de trabajo constituyen el armazón con el cual los niños y las niñas construyen el sentido de “ir a la escuela”, lo que se espera de ellos y ellas, las actividades en las cuales se involucran. Pero también contribuyen a elaborar la imagen de la profesión de “maestra” o “educadora”. De manera simplificada esta imagen incluye el proporcionar a los niños y las niñas experiencias y situaciones relacionadas con el dibujo y coloreo, el aprendizaje de las letras para leer y escribir, y a mantener el control del grupo. Muy pocos mencionan que en su centro educativo existen proyectos de investigación. También desde el punto de vista de los niños y niñas el proceso de aprender ocurre frecuentemente dentro del salón de clase y se relaciona con actividades de lápiz (de color) y papel, mirando el pizarrón, en silencio, escuchando a la educadora.

V. ¿Cuál es el nivel de calidad educativa de los centros preescolares después de tres ciclos educativos?

En esta sección presentamos los resultados del nivel de calidad que alcanzaron los centros preescolares según la Escala de Evaluación de la Calidad de Centros Preescolares 3.0 (ECCP 3.0). Recordemos que este instrumento ofrece una definición amplia del medio ambiente de aprendizaje, evalúa aspectos del funcionamiento del centro, su organización y las actividades que se realizan dentro de las aulas. Igualmente describe y valora los aspectos que influyen en las actividades diarias de los niños y de las profesionales que trabajan en los centros.

La escala incluye cuatro dimensiones (Insumos, Gestión Educativa, Proceso Educativo y Relación al Entorno) y dos niveles (Centro y Aula). Cada una de las dimensiones se compone de varios indicadores. Cada indicador contiene un conjunto de aseveraciones que pueden ser puntuadas en una escala de cinco valores: 1 (Inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno), 5 (excelente). Se espera que todos los centros puedan alcanzar por lo menos un puntaje básico (3).

Los resultados que presentamos se refieren a las dos muestras de Jardines de Niños evaluados. La Muestra I (MI) inició su participación en la evaluación externa desde el ciclo educativo 2003-2004 y la Muestra II (MII) en el ciclo educativo 2004-2005. En algunos casos se presentan los resultados obtenidos en la evaluación del ciclo educativo 2002-2003 cuando todavía no se extendía el programa en el nivel preescolar, estos resultados pertenecen a lo que hemos denominado Muestra 0 (M0).

Resultados

1. Las evidencias recolectadas dan apoyo a la tesis de que el Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar contribuye a la mejora de la calidad de los Jardines de Niños.

A lo largo de los tres ciclos educativos, los centros preescolares manifestaron evidencias de mejora en su calidad. Esto ocurrió tanto en la Muestra I como en la Muestra II. En ambas muestras los centros alcanzan mejores puntajes al finalizar cada uno de los ciclos escolares.

Resultados obtenidos en la Muestra I

Al iniciar la evaluación externa de los Jardines de niños, encontramos que para la Muestra I; 28 % de ellos había obtenido un puntaje por debajo del nivel “básico” (menos de tres). Al finalizar el primer año el porcentaje de centros con puntajes

bajos disminuyó de 28% a 16%; después de dos años el porcentaje disminuyó a 12%. Al finalizar la evaluación externa, después de tres años el porcentaje quedó en 3%.

Al iniciar la evaluación externa se detectó en el primer año que 10% de los Jardines de Niños lograba un puntaje arriba de “bueno” (más de cuatro). Este porcentaje se incrementó a 31% al finalizar el segundo año y llega a 43% después de tres años.

El comportamiento de los porcentajes lo podemos observar en los siguientes gráficos.

Gráficos 4. Porcentaje de centros según el nivel de calidad en los ciclos 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006

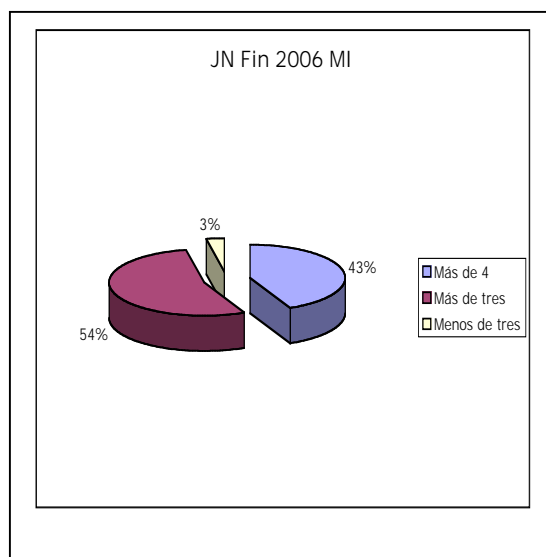
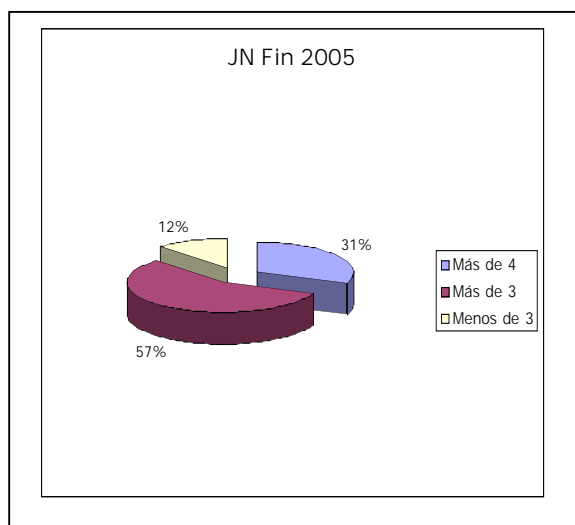
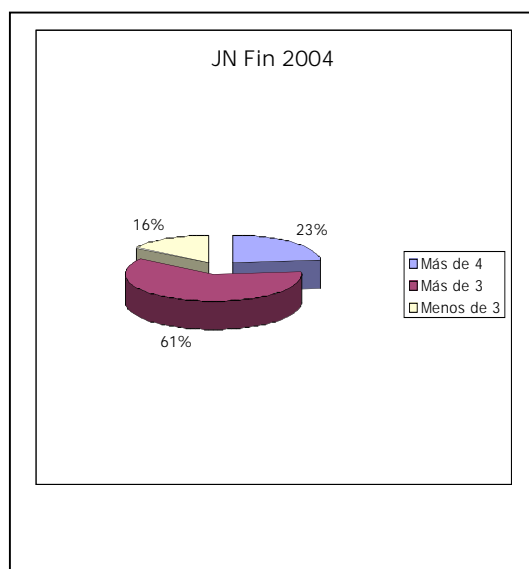
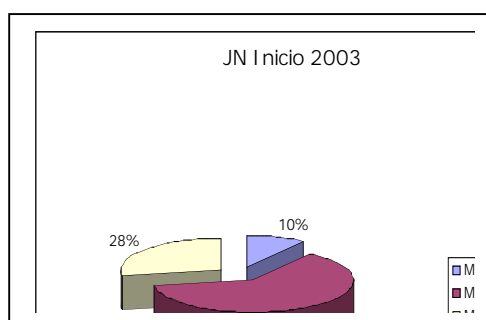
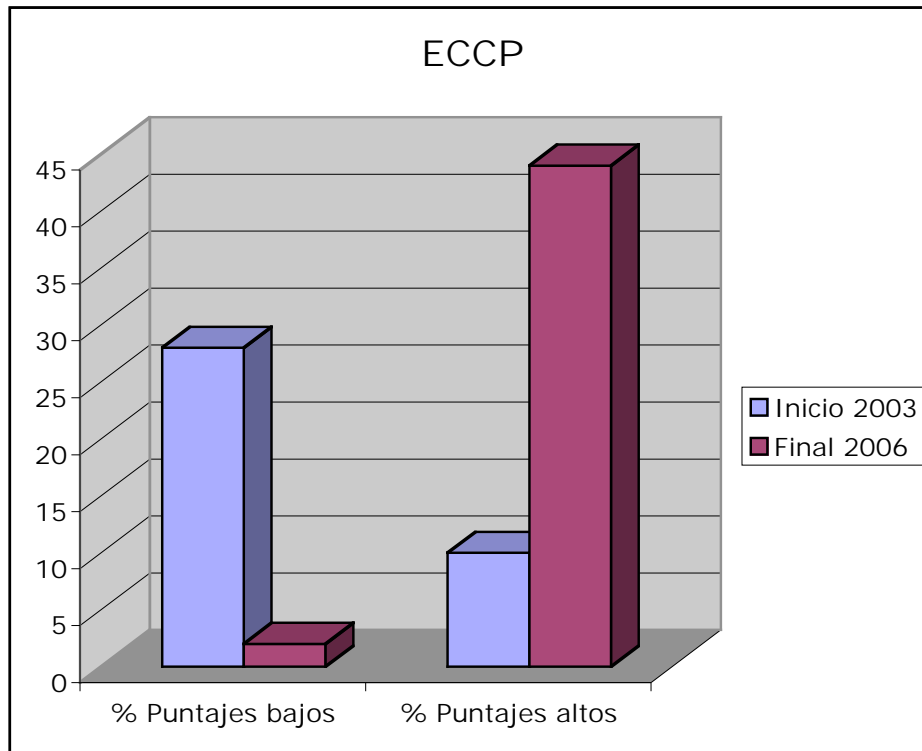


Gráfico 5. Porcentaje de centros con puntajes altos y bajos al iniciar y al finalizar la evaluación externa



3. Los avances en calidad ocurren al nivel del Centro y el Aula y en todas las dimensiones de calidad; no obstante, los avances son consistentemente más altos al nivel de Centro, tanto su aumento durante el periodo como su puntaje al final de los tres años.

Resultados por nivel y dimensión de la Muestra I

En la Tabla 6 se presenta, para la Muestra I, el puntaje promedio y los resultados desglosados por nivel (centro y aula) y por las cuatro dimensiones de calidad.

En el nivel de centro:

- al iniciar en 2003, los puntajes de todas las dimensiones se encontraban en el nivel básico (3) mientras que al finalizar el ciclo 2005-2006, los puntajes se encuentran por arriba del nivel bueno (4).

- la dimensión que alcanzó el mayor puntaje fue la de *gestión educativa* (4,23), que se vincula a uno de los propósitos específicos del Programa Escuelas de Calidad.

la dimensión de *insumos* fue lo que aumento más durante los tres años y alcanzó (4,16) Este no debe sorprender dado que a la luz del análisis de

Tabla 6. La calidad educativa, por nivel y dimensión de la Muestra I

Ciclo	2003-2004		2004-2005	2005-2006	Diferencia 2003/4 a 2005/6
	Inicio	Fin	Fin	Fin	
Promedio Total	3,27	3,59	3,67	3,91	+ .64
Centro					
Total Centro	3,34	3,75	3,95	4,15	+ .81
Insumos	3,27	3,68	3,90	4,16	+ .89
Proceso Ed	3,35	3,77	4,01	4,18	+ .83
Gestión Ed	3,41	3,87	4,02	4,23	+ .82
Entorno	3,34	3,68	3,85	4,04	+ .70
Aula, Tercer Grado					
Total Aula 3º	3,12	3,47	3,54	3,80	+ .68
Insumos	3,20	3,55	3,49	3,70	+ .50
Proceso Ed	3,19	3,59	3,59	3,86	+ .67
Gestión Ed	2,97	3,26	3,26	3,58	+ .61
Aula, Segundo Grado					
Total Aula 2º	3,20	3,46	3,50	3,81	+ .61
Insumos	3,21	3,46	3,42	3,73	+ .52
Proceso Ed	3,27	3,45	3,54	3,87	+ .60
Gestión Ed	3,13	3,48	3,28	3,52	+ .39

- los gastos que mostró que 90% de los fondos proporcionados por el programa han sido aplicados a mejoramiento de infraestructura y materiales.
- la dimensión con puntajes menores fue la de *relación con el entorno*, que se refiere a los procesos de participación social que promueve el programa, quedó en (4,04).²⁶

En el nivel de las aulas:

- también podemos apreciar que los puntajes al nivel de aula, también muestran avances en todas las dimensiones. Sin embargo, los puntajes comienzan muy cercanos al nivel básico, y al terminar los tres años no alcanzan el nivel bueno de la escala (4).

²⁶ En la siguiente sección de resultados analizaremos con mayor detenimiento los resultados obtenidos, a través de entrevistas a los miembros de la comunidad educativa, sobre la participación de las familias y comunidad en el PEC.

- la dimensión de insumos muestra un ritmo de mejora mucho más lento que lo del centro (.50 y .52 en aulas vs. .89 para el centro); es decir, las mejoras al nivel de institucional no se traducen en mejoras inmediatas en el aula.
- La misma conclusión aparece para la dimensión del proceso educativo (aumentos de .67 y .60 en aulas vs. .83 para el centro).
- La dimensión de gestión educativa, que al nivel de aula se relaciona con el proceso de acompañamiento con que se cuenta, muestra el puntaje más bajo al final de los tres ciclos evaluados.

Los asimetrías descritos en los puntos anteriores se pueden apreciar en los gráficos 6 y 7 que presentan los puntajes por nivel y dimensión en los tres ciclos educativos evaluados.

Gráfico 6. Puntajes por nivel y dimensión de la ECCP en los tres ciclos educativos de la Muestra I.

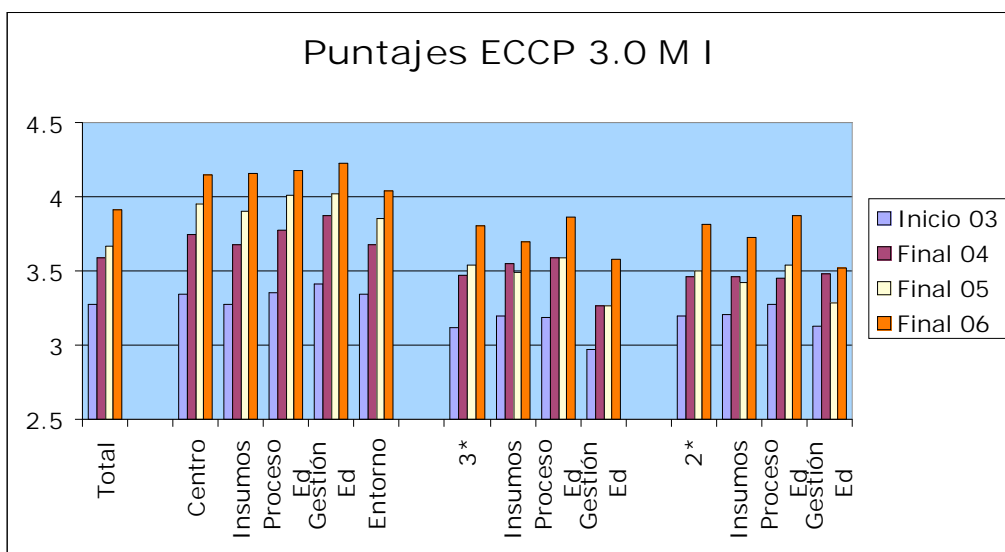
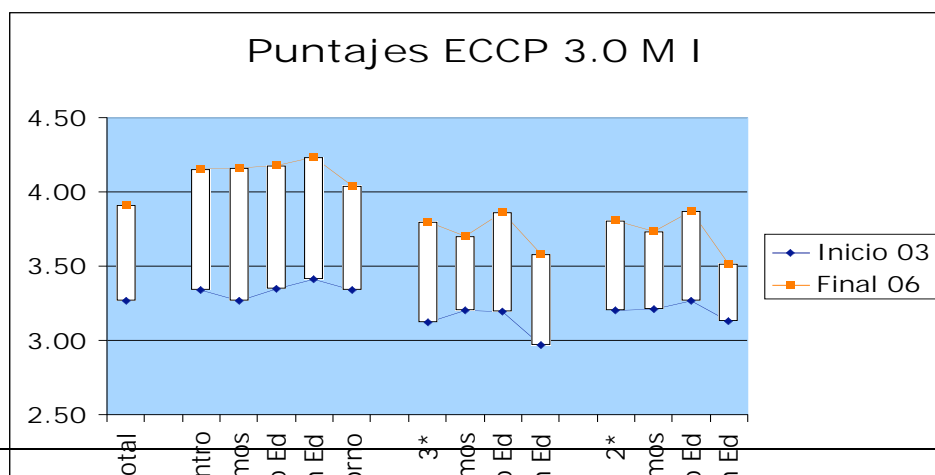


Gráfico 7. Comparación entre los niveles y dimensiones de la ECCP al iniciar el proceso de evaluación y al finalizar en el ciclo 2005-2006.



Resultados obtenidos de la Muestra II, por nivel y dimensión

Los puntajes de la Muestra II también muestra avances en los todos los niveles y dimensiones que valora la ECCP, con un patrón similar al de la muestra anterior. Estos Jardines de Niños se evaluaron en dos ciclos educativos. La tabla de resultados nos presenta los puntajes obtenidos por nivel y dimensión de la ECCP.

Tabla 7. La calidad educativa, por nivel y dimensión de la Muestra II.

Ciclo	2004-2005		2005-2006	Diferencia 2003/4 a 2005/6
	Inicio	Fin	Fin	
Promedio Total	3,03	3,48	3,83	+ .83
Centro				
Total Centro	3,09	3,70	4,06	+ .97
Insumos	3,10	3,66	4,05	+ .95
Proceso Ed	3,04	3,75	4,07	+ 1.03
Gestión Ed	3,25	3,71	4,17	+ .92
Entorno	3,04	3,65	3,96	+ .92
Aula, Tercer Grado				
Total 3º	3,14	3,46	3,77	+ .63
Insumos	3,04	3,39	3,66	+ .62
Proceso Ed	3,21	3,52	3,82	+ .61
Gestión Ed	2,80	3,03	3,53	+ .73
Aula, Segundo Grado				
Total 2º	3,06	3,22	3,72	+ .66
Insumos	3,11	3,36	3,65	+ .54
Proceso Ed	3,06	3,21	3,76	+ .70
Gestión Ed	2,67	3,03	3,51	+ .84

Los Jardines de Niños de la Muestra II presentan un aumento significativo en todas las dimensiones asociadas a la calidad educativa, sin embargo, es el nivel de centro el que manifiesta avances más amplios. Como en la Muestra I la dimensión con el mayor puntaje es la de *gestión educativa* a nivel centro con (4,17); las dimensiones de *proceso educativo* e *insumos* alcanzan puntajes de

(4,07) y (4,05) respectivamente. La dimensión más baja a nivel de centro fue la de *relación con el entorno* con (3,96).

En el nivel de aula, el tercer grado alcanzó un puntaje de (3,77) y el de segundo grado (3,72), siendo la dimensión de *proceso educativo* la que obtuvo el mayor puntaje en ambas aulas; (3,82) para tercero y (3,76) en segundo.

Los gráficos 8 y 9 presentan los puntajes por nivel y dimensiones.

Gráfico 8. Puntajes por nivel y dimensión de la Muestra II en los dos ciclos educativos evaluados.

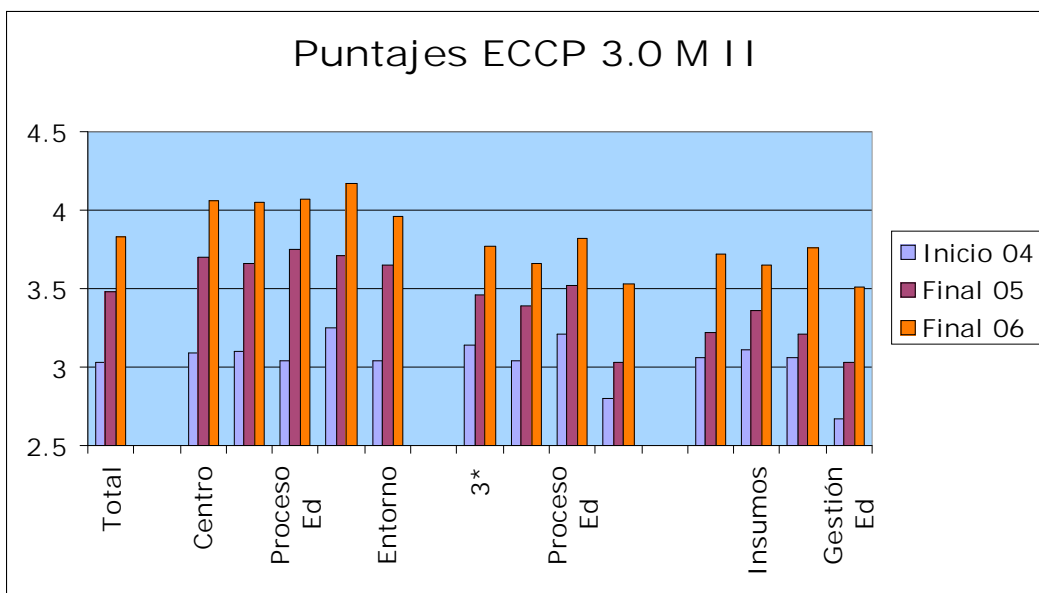
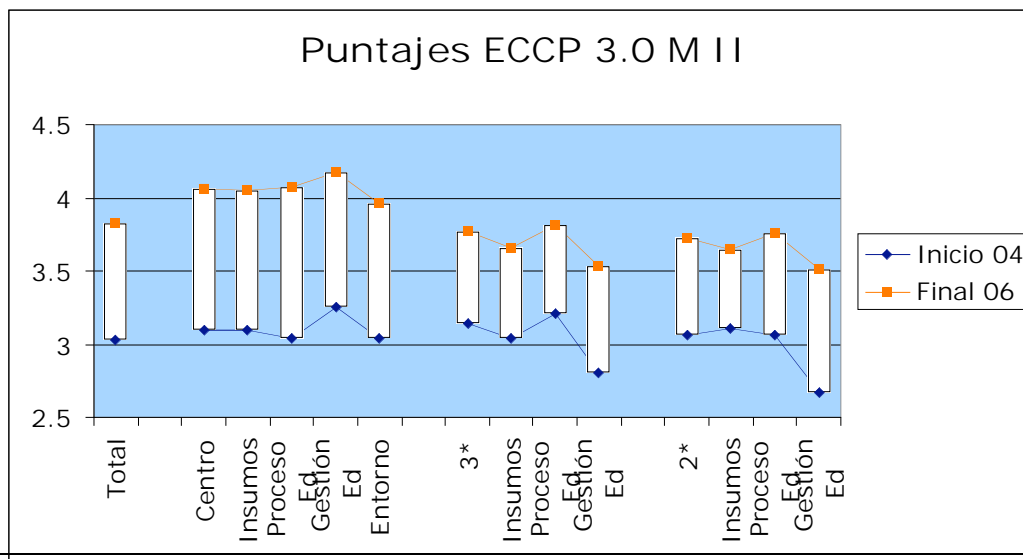


Gráfico 9. Comparación de puntajes por nivel y dimensión al inicio y finalización de la evaluación externa de la Muestra II.



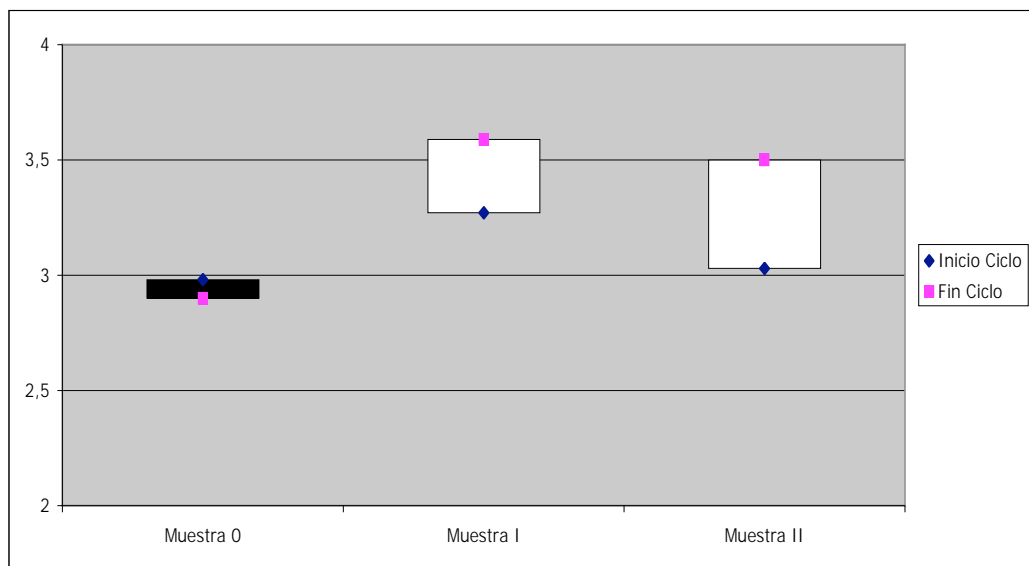
Comparación de Muestras I y II.

En comparación con la Muestra I los Jardines de Niños de la Muestra II inician con puntajes iniciales más bajos. Sin embargo, al finalizar el segundo año tienen puntajes muy similares en los niveles y dimensiones que valora la ECCP 3.0. Una interpretación de este logro es que el PEC se consolidó y fue más efectivo en su segundo y tercer año de operación.

3. El mejoramiento de la calidad de los centros aumenta significativamente en el primer año de su participación en el PEC, mejoran ligeramente y de manera constante sus logros durante el segundo año y tercer año.

Uno de los efectos más interesantes del proceso de evaluación y acompañamiento de PEC-Preescolar fue el de los avances significativos en el nivel de calidad que se presentan durante el primer año. Los Jardines de Niños de las dos muestras incrementaron de manera significativa sus puntajes con respecto a su línea base. Esto se presenta de manera más clara en la Muestra II como se puede apreciar en la gráfica 10.

Gráfico 10. Avance de los centros preescolares de la Muestra I y Muestra II en el primer año de su participación en la evaluación externa.



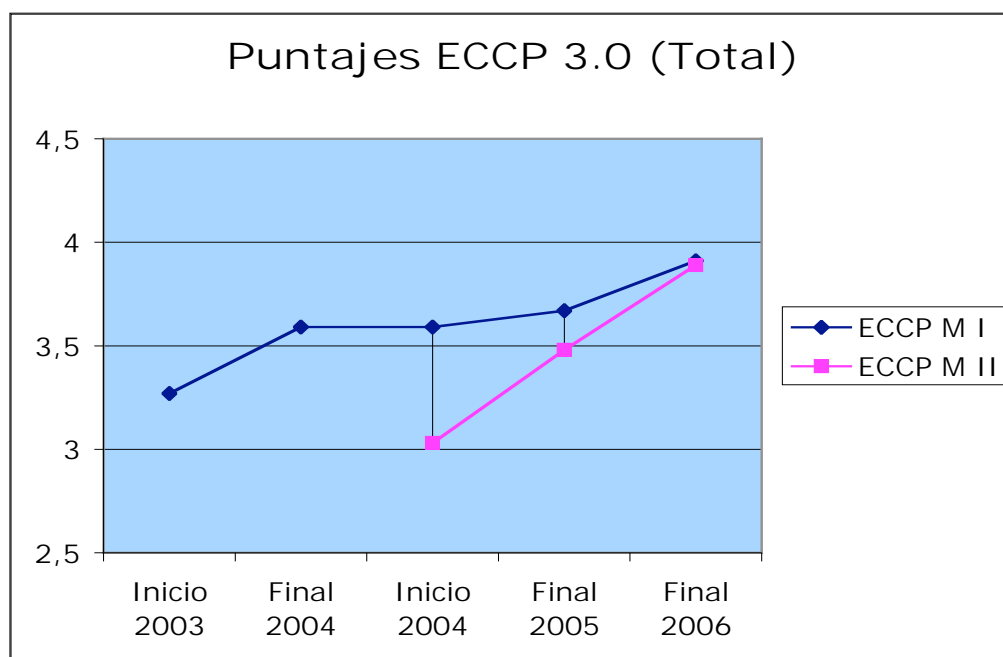
En la gráfica 10 se ha incluido los puntajes obtenidos en el ciclo educativo 2002-2003 de un grupo de centros preescolares (Muestra 0) que todavía no participaban en el PEC, como se puede apreciar, a diferencia de las dos muestras de jardines de niños que participan en el PEC, no se observó un avance importante en el nivel de calidad, más bien un leve descenso en el puntaje general de calidad (ilustrado con el recuadro negro).

4. El avance del nivel de calidad del primer año permite disminuir la brecha entre los centros participantes en las dos muestras de la evaluación externa de PEC.

Uno de los efectos no deseados del Programa Escuelas de Calidad es que genera mayor inequidad, al menos temporalmente, dentro del sistema educativo. Esto se debe principalmente a una de las características del programa: *es un programa de carácter voluntario*. Los beneficios que se obtienen del programa: recursos adicionales, capacitación para fortalecer la gestión educativa y la posibilidad de participar en una evaluación externa, solamente pueden ser aprovechados por los centros preescolares que se inscriben al programa.

Este efecto se puede observar con mayor claridad si comparamos los puntajes obtenidos por ambas muestras a lo largo de las evaluaciones realizadas en estos tres años.

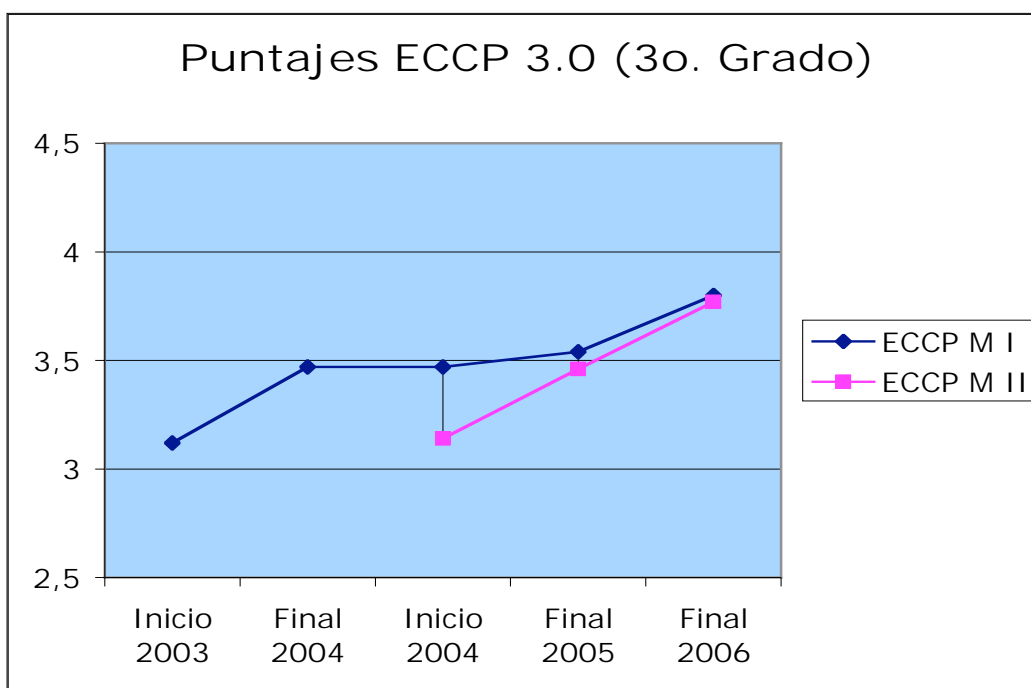
Gráfico 11
Evolución de los puntajes de la ECCP 3.0 en los tres ciclos evaluados



El gráfico 11 nos muestra el comportamiento de los puntajes totales de la ECCP 3.0. Como mencionamos anteriormente, los puntajes de la Muestra I aumenta significativamente en el primer año. Este avance hace que la brecha con los centros educativos que comienzan en el ciclo 2004-2005 sea muy amplia. Sin embargo, se puede observar que al terminar el ciclo educativo, la brecha es mucho más reducida.

El arranque en el ciclo 2005-2006 es mucho más parejo, y al terminar el ciclo educativo se observa que los puntajes en ambas muestras son muy próximos. Este comportamiento es similar si analizamos los puntajes obtenidos en el aula de tercer grado, presentados en el Gráfico 12.

Gráfico 12. Evolución de los puntajes de la ECCP 3.0 a nivel del tercer grado



A pesar del avance, los puntajes en el nivel de aula no logran elevarse en la misma proporción que los puntajes en el nivel de centro.

5. Los efectos de PEC dependen de las condiciones iniciales de los centros educativos.

Uno de los principales hallazgos de la evaluación fue observar que los efectos del Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar dependen de las condiciones

iniciales de los centros educativos. Si comparamos el grupo de 20 centros que obtuvieron los puntajes más altos en la ECCP con el grupo de 20 centros con los puntajes más bajos al iniciar su participación en PEC en el ciclo 2003-2004, observamos una brecha muy amplia entre los dos grupos. Presentamos los puntajes para los dos grupos en la tabla 8.

Si observamos con detalle los datos de la tabla 8 podemos observar los cambios en la brecha en el nivel de calidad de los dos grupos. La línea base mostró la existencia de una brecha amplia de 1,66 puntos, esta brecha aumentó al finalizar el primer año de participación en el PEC, la diferencia alcanzó a ser de 1,77 puntos. En el segundo año la brecha disminuye ligeramente al ser de 1,68 puntos. Las mejoras de los dos grupos continúan pero persiste una brecha amplia. Es hasta el tercer año en su participación en el PEC que la diferencia entre ambos grupos se reduce más claramente al establecer la brecha en 1,35 puntos.

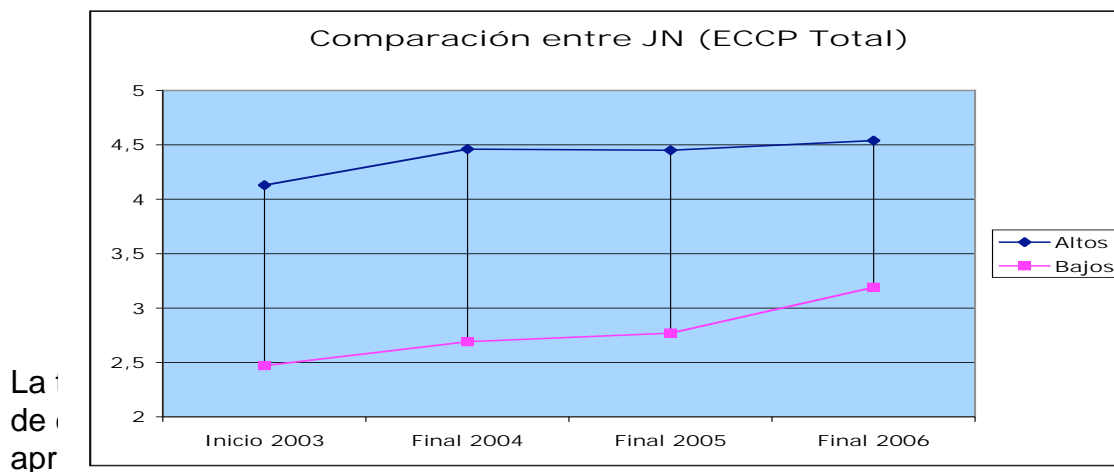
Tabla 8. Puntajes por nivel y dimensión de los centros de la Muestra I, con niveles altos y bajos de calidad al inicio del ciclo 2003-2004

Centros que inician con puntajes altos					Centros que inician con puntajes bajos				
ECCP	Inicio 2003	Fin 2004	Fin 2005	Fin 2006	ECCP	Inicio 2003	Fin 2004	Fin 2005	Fin 2006
Total	4,13	4,46	4,45	4,54	Total	2,47	2,69	2,77	3,19
Centro					Centro				
Total,Centro	4,38	4,40	4,68	4,65	Total,Centro	2,77	3,00	3,00	3,44
Insumos	4,27	4,45	4,43	4,60	Insumos	2,62	2,82	3,20	3,43
Proceso Ed	4,46	4,43	4,78	4,73	Proceso Ed	2,70	2,96	2,97	3,39
Gestión Ed	4,54	4,38	4,70	4,68	Gestión Ed	2,70	3,18	2,86	3,44
Entorno	4,23	4,32	4,78	4,55	Entorno	3,05	3,02	2,95	3,54
Aula, 3º Grado					Aula, 3º Grado				
Total, 3º	3,94	4,45	4,31	4,59	Total, 3o	2,17	2,35	2,47	3,07
Insumos	3,77	4,42	3,91	4,20	Insumos	2,43	2,81	2,83	3,32
Proceso Ed	4,14	4,62	4,45	4,76	Proceso Ed	2,09	2,56	2,36	3,02
Gestión Ed	3,90	4,32	4,67	4,30	Gestión Ed	2,00	1,67	2,00	2,50
Aula, 2º Grado					Aula, 2º Grado				
Total, 2º	3,80	4,39	4,41	4,36	Total, 2o	2,36	2,64	2,90	3,09
Insumos	3,63	4,07	4,02	3,90	Insumos	2,40	2,85	2,90	3,28
Proceso Ed	3,78	4,43	4,57	4,58	Proceso Ed	2,38	2,31	2,97	3,08
Gestión Ed	4,00	4,67	4,43	4,00	Gestión Ed	2,30	2,75	2,00	2,20

El gráfico 13 nos permite apreciar los cambios en la brecha entre los dos grupos a lo largo de los tres años evaluados y observar el comportamiento de los puntajes en el nivel general de calidad. Los puntajes de los dos grupos mejoran al pasar los ciclos educativos, pero el movimiento es dinámico, ninguno de los grupos se

rezaga de manera significativa. Sin embargo, los puntajes de los centros con puntajes altos inician el proceso de mejora muy cerca del nivel bueno, y rápidamente alcanzan los máximos puntajes. Por el contrario los centros con

Gráfico 13. Comparación entre los puntajes de la ECCP (total) de los Jardines con niveles altos y bajos de calidad.

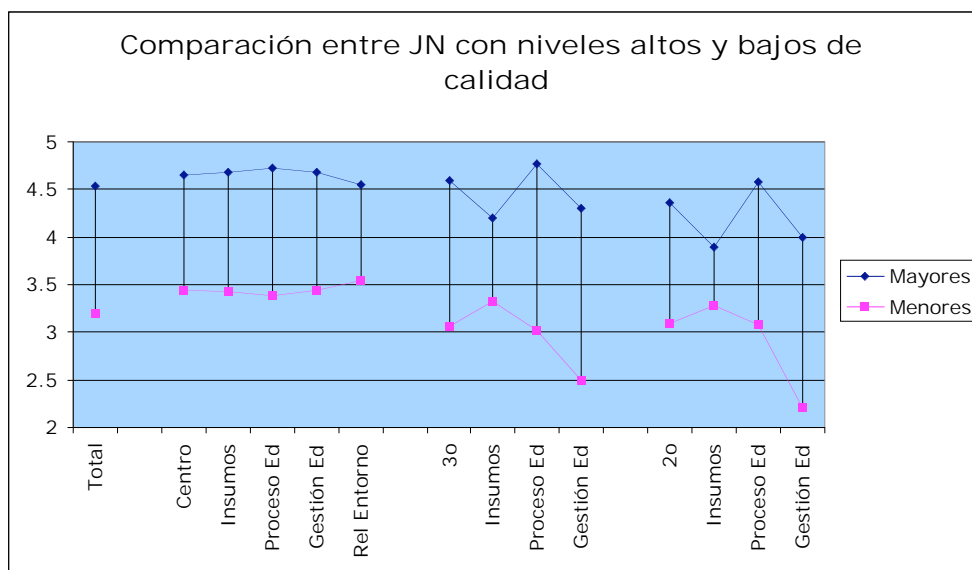


- Existe una mayor reducción en la brecha en los puntajes de calidad en el nivel de centro que en el nivel de aula. (con la excepción de los insumos disponibles en las aulas).
- En el nivel de aula, la diferencia en los puntajes relacionados con la gestión educativa permanecen estables a lo largo de los tres años (con excepción del 2º grado que aumenta ligeramente). Este indicador se refiere al tipo y grado de acompañamiento con que se cuenta.
- En el segundo grado, la brecha entre los puntajes en la dimensión proceso educativo se incrementa ligeramente durante los tres años.

Nótese que a pesar de que la brecha en el nivel de calidad comienza a reducirse entre los centros con niveles altos y bajos de calidad después de tres años, la diferencia entre ellos continua siendo de más de un punto; mientras que los centros con puntajes altos se acercan al nivel “excelente,” (4.54), los centros con puntajes bajos apenas alcanza n el nivel “básico” (3.19).

El Gráfico 14 nos permite identificar la gran diferencia que queda entre los dos grupos al finalizar el tercer ciclo de participación.

Gráfico 14. Comparación entre los Jardines de Niños de la Muestra I con niveles altos y bajos de calidad, al finalizar el ciclo 2005-2006.



Como se puede observar las brechas más amplias se encuentran en el nivel de aula y especialmente en las dimensiones de proceso educativo y de gestión educativa. Con base a este análisis podemos añadir las siguientes conclusiones:

6. *Después de tres años la brecha en el nivel de calidad ha disminuido entre centros que entraron con los puntajes más altos y con los puntajes más bajos.*
7. *Sin embargo, los centros que inician su participación con niveles altos de calidad aprovechan más rápidamente los beneficios del programa; mejoran su calidad general y el nivel de calidad en el proceso educativo del aula a partir del prime año.*
8. *Los centros con puntajes más bajos, después de tres años, continúan con niveles bajos en la dimensión de proceso educativo de sus aulas; por lo tanto requieren de una capacitación más profunda, más visitas de acompañamiento y de un tiempo más prolongado para observar una mejora importante en su nivel de calidad especialmente en el nivel de aula.*

VI. ¿Quiénes y cómo participan los actores de un centro preescolar en el Programa Escuelas de Calidad?

Una de las estrategias más importantes que plantea el PEC es la de promover en los centros educativos la participación social. El modelo propuesto por el programa considera que los Jardines de Niños y el hogar son ambientes de aprendizaje complementarios y corresponsables del logro educativo. Los centros educativos se conciben como espacios comunitarios que se abren a la sociedad y le rinden cuentas. El PEC promueve la participación de la comunidad escolar a través de la elaboración de un proyecto, que se conoce como el *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Este plan tiene el propósito de mejorar la calidad educativa y el ambiente de aprendizaje de niños y niñas.

Una de las innovaciones que plantea el PEC consiste en que el proyecto o plan de mejora de la calidad debe ser el producto de negociaciones entre los miembros de la comunidad educativa par definir las necesidades prioritarias del centro. La idea fundamental es la de crear una conjunto novedoso de relaciones de colaboración mutua entre los actores del proceso educativo, que obliga a la institución a negociar y establecer acuerdos para: determinar las prioridades del centro por medio de la elaboración de un diagnóstico, y para establecer las actividades que les permitan alcanzar los objetivos que se han propuesto en su proyecto o plan de transformación. Otra innovación consiste en el aprovechamiento de los Consejos Escolares de Participación Social, figura institucional creada desde 1993 en los centros educativos públicos pero que no tenía funciones específicas para su funcionamiento. El PEC trata de impulsar esta figura para potenciar y encauzar la participación de la familia y miembros de la comunidad. Este Consejo Escolar debe participar de manera activa en la ejecución del proyecto o plan de transformación. En cada centro educativo, el Consejo Escolar tiene además otras funciones entre las que destacan: supervisar el uso de los recursos financieros que se reciben del PEC, aprobación del proyecto o plan de transformación y la supervisión del cumplimiento de los objetivos y metas de dicho plan.

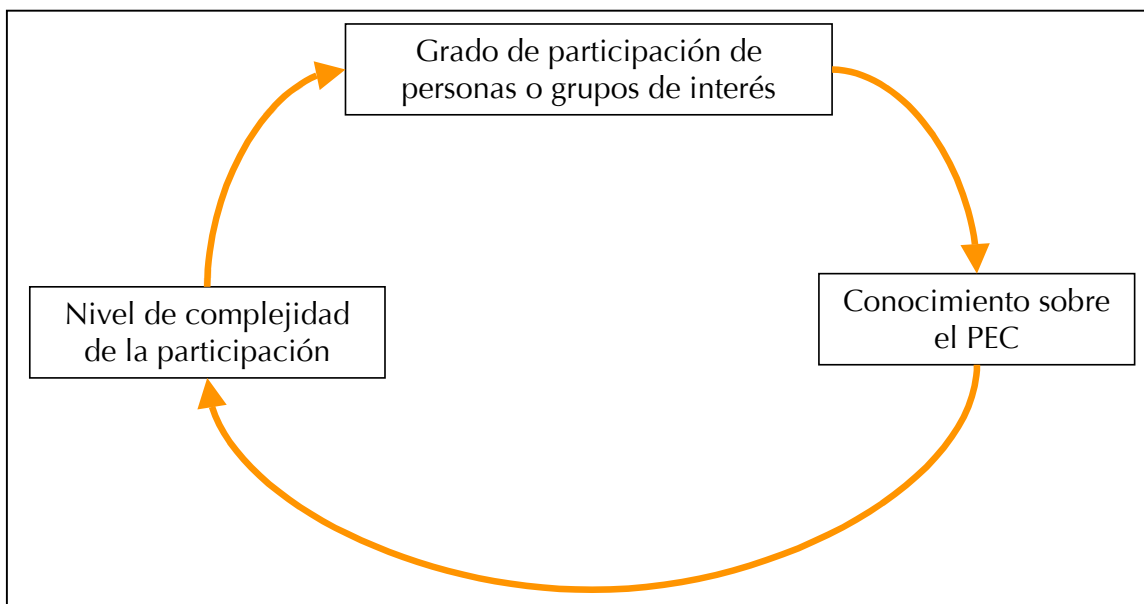
Mapa sistémico de la participación de la comunidad educativa

Es necesario considerar algunos aspectos sobre la participación social que se impulsa en el PEC. El primero considera que la intensidad y dinamismo de las negociaciones en las comunidades educativas dependen del grado de participación o involucramiento de los actores. Este factor se relaciona con la emergencia de grupos de líderes o grupos de interés (ya sean de docentes, o familias) que juegan un papel fundamental en la toma de decisiones para la implementación del PEC.

El segundo factor consiste en la información y el conocimiento de los actores del proceso educativo en lo general, y del PEC en lo particular. El conocimiento abarca diversos aspectos como las Reglas de Operación del PEC, las obligaciones o contratos adquiridos al incorporarse al programa, las habilidades y competencias necesarias para elaborar el PETE, el diseño de un diagnóstico institucional, elaboración de un documento escrito para los objetivos y metas del centro educativo, la creación y establecimiento de indicadores y maneras de darles seguimiento, etc.

Y el último factor, se relaciona con el nivel de complejidad de la participación de la comunidad educativa. Sea una participación de una persona o de un grupo de líderes o de interés. De esta forma, el grado de participación, el conocimiento sobre el PEC y la complejidad de la participación crean un mapa sistémico (Figura 6).

Figura 6. Mapa sistémico de participación social



Este mapa nos permite ilustrar que el nivel de participación se relaciona en gran medida con el nivel de conocimiento del Programa Escuelas de Calidad. Esto explica la razón por la cual la participación de la comunidad educativa presenta una asimetría importante. Son las directoras y educadoras las que participan más activamente dentro del programa. El trabajo que realizan las personas encargadas de implementar el programa se relaciona específicamente con las supervisoras, directoras y educadoras. Los talleres y sesiones de capacitación se dirigen a las profesionales de la educación; por lo tanto, son las directoras y educadoras las responsables de difundir y fomentar la participación de la familia. Las familias entonces reciben de manera indirecta la información y no existen mecanismos

para la inclusión de madres y padres de en el trabajo que necesita para la aplicación del PEC en los centros preescolares.

¿Cómo fue la participación social en el PEC?

Con el propósito de valorar la participación de la comunidad educativa y la evaluación del programa que realiza la propia comunidad educativa, se diseñó una entrevista. Esta entrevista se aplicó a los diversos actores de los centros educativos: directoras, educadoras, madres, padres y miembros de la comunidad.

Al finalizar el ciclo educativo 2005-2006 se realizaron 594 entrevistas sobre la participación y evaluación del PEC. Correspondiendo a 49 directoras, 179 educadoras, 11 de padres, 298 a madres de familia y a 57 miembros de la comunidad. Con esta cifra se han obtenido un total de 1547 entrevistados. La siguiente tabla nos muestra el número de personas que participaron en los tres ciclos educativos.

Tabla 9. Entrevistas sobre participación realizadas en los tres ciclos educativos

Entrevistado	En 2004	En 2005	En 2006
Directora	58	55	49
Educadora	171	183	179
Madres de familia	121	261	298
Padre de familia	15	13	11
Miembro de la comunidad	23	51	57
Total	389	564	594

De las 594 personas entrevistadas en el ciclo 2005-2006, 443 declararon tener una participación activa que corresponde al 75% de la muestra, este porcentaje es ligeramente menor al porcentaje que se consiguió en el ciclo 2004-2005 que fue de 77%. La tabla 10 nos muestra el número de personas que declararon tener una participación en el PEC y el porcentaje con relación al número de personas que se entrevistaron.

Tabla 10. Porcentaje de participación en el PEC en los tres ciclos educativos

Participación PEC	2004	2005	2006
Personas entrevistadas	389	564	594
Participantes en PEC	283	437	443
%	72	77	75

Asimetría en la participación del Programa Escuelas de Calidad

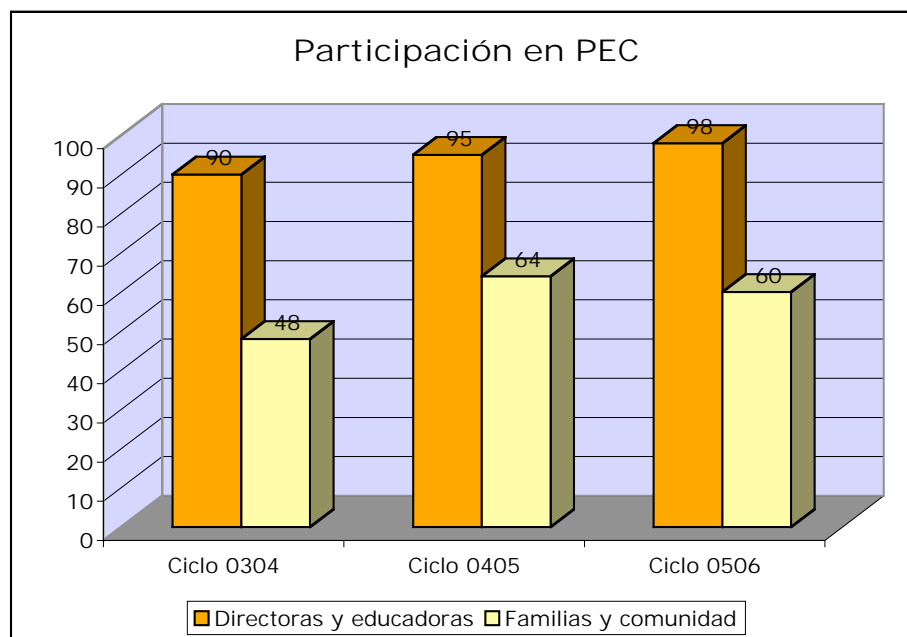
Sin embargo, la participación es diferenciada; depende del papel que se tiene en la comunidad educativa. La participación más activa corresponde a las directoras y educadoras, aumentando levemente en cada ciclo. En el ciclo 2003-2004 la participación de las directoras y educadoras fue de 90%, para el ciclo 2004-2005 se alcanzó una participación del 95%. Para el 2005-2006 se logró un 98%

Con relación a la participación de las familias y miembros de la comunidad es más baja; en el ciclo 2003-2004 se alcanzó una participación de 48% y para el ciclo 2004-2005 se incrementa la participación al 64%, al finalizar el ciclo 2005-2006 termina en 60%.

Tabla 11. Participación en PEC según el papel de la comunidad educativa

Participación PEC	2004		2005		2006	
Directoras y educadoras	207	90%	227	95%	223	98%
Familias y comunidad	76	48%	209	64%	220	60%

Gráfico 15. Participación de las personas entrevistadas, en los tres ciclos educativos evaluados



¿Qué tipo de participación se obtiene en el PEC?

Es necesario realizar un examen más preciso para determinar el tipo y nivel de participación en el PEC, especialmente para observar si la participación se puede considerar una verdadera participación social como el propio programa establece. Para el análisis de esta participación utilizaremos el esquema propuesto por María

Victoria Peralta. Esta investigadora considera que existen diversos niveles de participación dentro de una comunidad educativa (Figura 7). Estos niveles están determinados por la complejidad de la participación en el proceso educativo.

El primer nivel es *informativo*, la participación en este nivel consiste en recibir información acerca de lo que se realizará en el programa educativo. Un segundo nivel es *colaborativo* en donde no sólo se informa a la comunidad educativa sino que se solicita el apoyo en determinadas actividades. Estas actividades usualmente se limitan a la realización de tareas en casa relacionadas con los objetivos que se persiguen en el programa educativo, participación en diversos eventos y actividades, ayuda en acciones de mantenimiento del centro educativo, etc.

El tercer nivel es *consultivo*, en este nivel se solicita a la comunidad educativa ofrecer información, dar sugerencias e ideas para apoyar o mejorar los servicios educativos. Las actividades se relacionan con encuestas, entrevistas, buzón de sugerencias, asistencia a reuniones, etc. Un cuarto nivel se relaciona con la *participación en la toma de decisiones* con respecto a los objetivos, metas y tareas que se desean alcanzar y realizar en los programas educativos. Este nivel implica que la comunidad educativa forma una parte activa dentro del proceso educativo. Las metas, las expectativas y las formas de alcanzarlas son discutidas por la comunidad educativa. El nivel de mayor complejidad se relaciona con el *control de la eficiencia*. En este nivel las familias no sólo participan activamente en la toma de decisiones, sino también en la forma de evaluar los logros y resultados del programa educativo.

Figura 7. Niveles y complejidad de la participación en una comunidad educativa



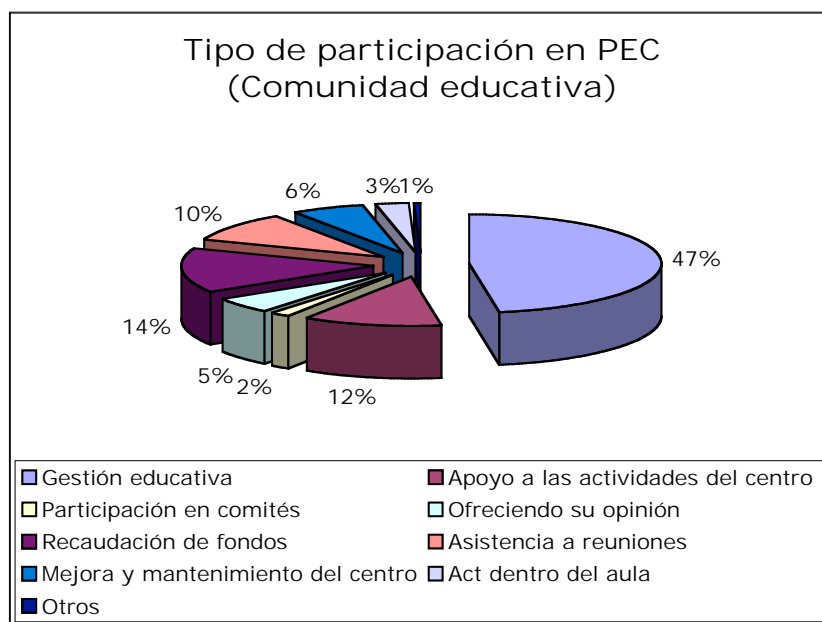
El análisis de la participación social de los ciclos 2003-2004 y 2004-2005 había mostrado diferencias en el tipo y nivel de complejidad de la participación. El trabajo

realizado por las directoras y educadoras se relaciona directamente con la elaboración del diagnóstico, encuestas, entrevistas a madres, padres, niños y niñas. También se detectó una mayor participación en la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). Estas actividades inician en el nivel consultivo y pueden llegar hasta el nivel de mayor complejidad que se refiere al control de la eficiencia (evaluación). Por otra parte, la participación de madres y padres se concentro en ofrecer sus opiniones (a través de las encuestas y entrevistas realizadas durante el proceso de diagnóstico del Jardín de Niños) que alcanzó el mayor porcentaje de las menciones con el 40%. Otras actividades que se mencionan con mayor frecuencia son las de realizar tareas para la mejora del Jardín de Niños (pintura, aseo, arreglar mobiliario) y la de recaudación de fondos. El nivel de complejidad que alcanzan estas actividades es el colaborativo, Las tareas que tienen un nivel más alto de complejidad (consultivo, toma de decisiones o control de la eficiencia) son mencionadas con una baja frecuencia (8% participación en comités o elaboración de PETE 2%).

En este tercer ciclo educativo dentro de PEC el análisis de las entrevistas nos presenta la persistencia de una participación diferenciada; las directoras y educadoras tienen una participación con un nivel mayor de complejidad que la participación que realizan madres, padres y miembros de la comunidad.

El gráfico 16 nos presenta el tipo de participación de la comunidad educativa en su totalidad (directoras, educadoras y familias), se puede apreciar que las tareas relacionadas con la gestión educativa alcanzan el 47% de las menciones.

Gráfico 16
Participación en PEC de la comunidad educativa, ciclo 2005-2006



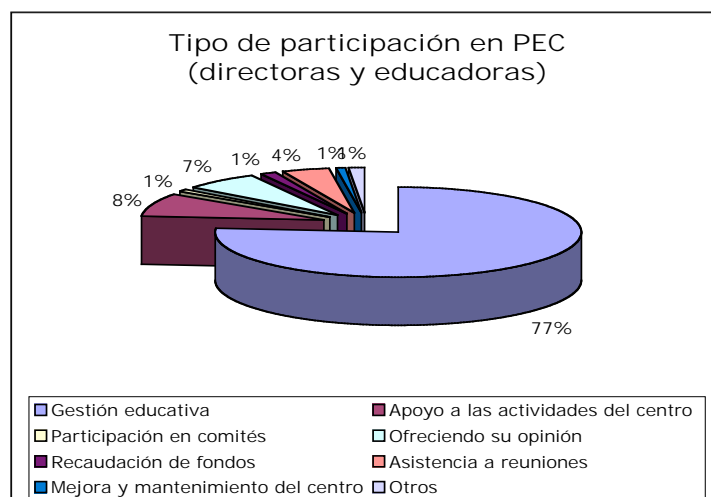
Si separamos las actividades según el papel que se tiene en la comunidad educativa observamos que las directoras y educadoras juegan un papel más importante en los niveles de mayor complejidad de participación. Las actividades realizadas por las directoras y las educadoras se concentran en tareas relacionadas con la gestión educativa y en el apoyo de las diferentes acciones que realizó el centro educativo a lo largo del ciclo 2004-2005. En cambio las actividades que realizaron las familias se distribuyen en la recaudación de fondos, la asistencia a reuniones de trabajo, apoyo a las actividades promovidas por el centro y en actividades de mejora y mantenimiento del Jardín de Niños. La tabla 12 muestra las menciones de las actividades realizadas en el ciclo educativo dentro del PEC.

Tabla 12. Participación en PEC, ciclo 2005-2006

Actividades	Directoras y educadoras	Familias
Gestión educativa	77%	18%
Apoyo a las actividades del JN	8%	15%
Participación en comités	1%	2%
Ofreciendo su opinión	7%	4%
Recaudación de fondos	1%	29%
Asistiendo a reuniones	4%	16%
Mejora y mantenimiento del JN	-	11%
Actividades dentro del aula	-	5 %
Otro	1%	-

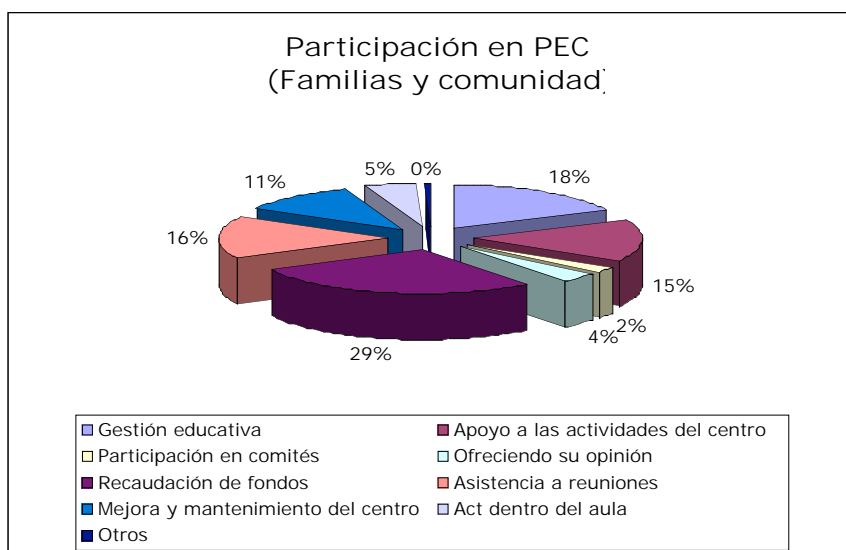
El gráfico 17 nos muestra que el 77% de las directoras y educadoras se concentraron en actividades relacionadas con la gestión educativa. Entre las tareas que se mencionan frecuentemente están la elaboración del PETE, ajustes al PAT, seguimiento de metas y evaluación. Estas tareas indican los niveles de mayor complejidad de participación (toma de decisiones y control de la eficiencia). El apoyo a las actividades alcanza 8%, ofrecer su opinión 7%, y asistiendo a reuniones 4%.

Gráfico 17. Participación de directoras y educadoras en PEC, ciclo 2005-2006



El gráfico 18 nos presenta el tipo de participación que tienen las familias y miembros de la comunidad. 29% de los entrevistados mencionan que participaron en la recaudación de fondos, 18% participa en acciones relacionadas con la gestión del centro, 16% asistiendo a reuniones de trabajo, 15% en apoyo de las diferentes actividades que realizó el centro educativo, 11% en actividades de mejora y mantenimiento del Jardín de Niños, 14% en comités. Las actividades con porcentajes más bajos fueron: ofreciendo su opinión 4%, actividades en el aula 2%.

Gráfico 18. Tipo de participación familia y comunidad en PEC, ciclo 2005-2006

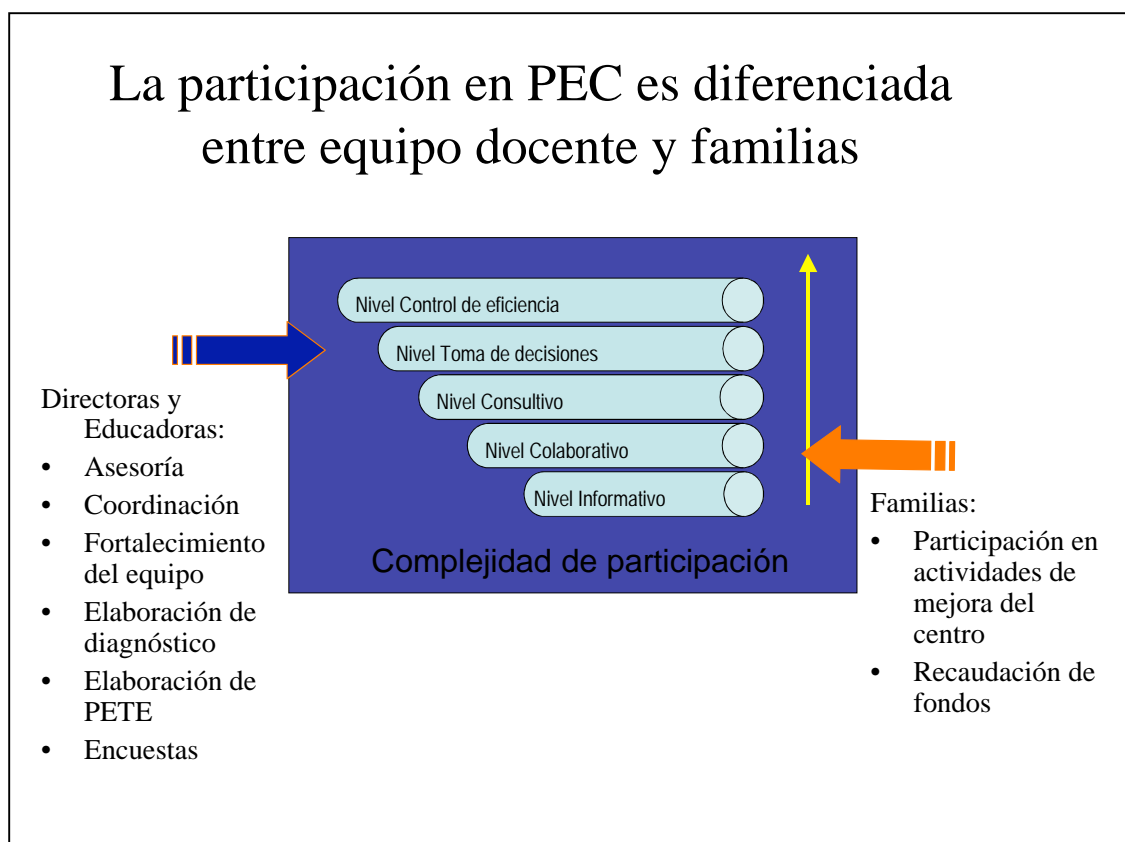


El nivel de complejidad de las tareas que se realizaron en los tres ciclos evaluados 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006 sigue siendo diferenciado.

En este sentido, las tareas realizadas por las directoras y educadoras tienen un nivel más complejo de participación (del nivel consultivo hasta el control de la eficiencia) y además sus respuestas muestran un nivel mayor de comprensión del PEC y de la dimensión de gestión educativa.

Por otra parte, la participación de las familias sigue mejorando pero en un nivel bajo de complejidad, incrementándose la participación en actividades de recaudación de fondos y mejora o mantenimiento del centro educativo, y baja de manera importante la toma de opiniones de las familias.

Figura 8. Complejidad de la participación de la comunidad educativa



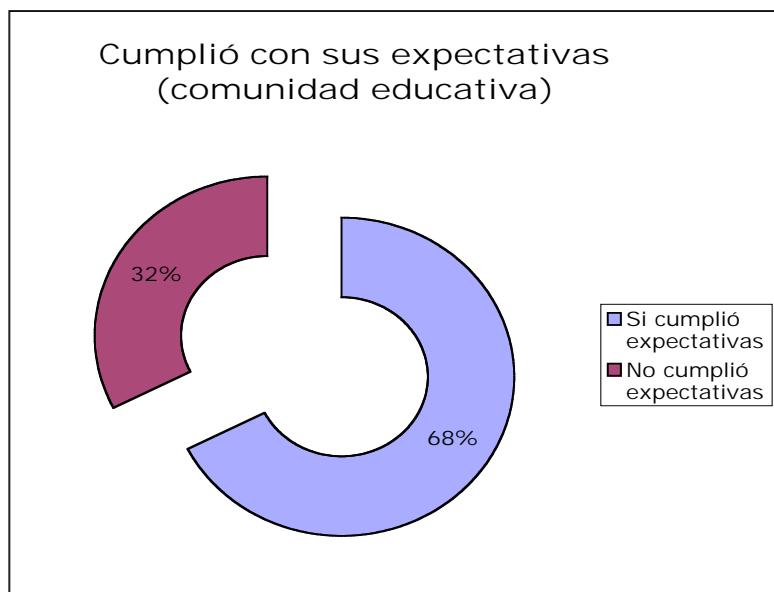
VII. La evaluación del PEC según la comunidad educativa

Esta sección presenta la evaluación del PEC en el ciclo 2005-2006 según la percepción de la propia comunidad educativa, analizando el cumplimiento de sus expectativas del programa en este tercer año, cuáles son los logros más importantes conseguidos en este ciclo educativo y qué es lo que consideran más valioso del programa.

¿Se cumplieron las expectativas de PEC en ciclo 2005-2006?

Al finalizar el ciclo educativo los evaluadores realizaron una entrevista para conocer si se cumplieron las expectativas de la comunidad educativa. Los resultados nos presentan que la mayoría de los entrevistados declararon que se cumplieron sus expectativas en el último ciclo educativo (68%).

Gráfico 19. Expectativas cumplidas según la comunidad educativa, ciclo 2005-2006



La tabla 13 nos presenta las respuestas y porcentajes alcanzados en las entrevistas.

Tabla 13. Porcentaje de expectativas cumplidas en PEC, 2005-2006

Cumplió expectativas	Comunidad educativa	Directoras y educadoras	Familias y comunidad
----------------------	---------------------	-------------------------	----------------------

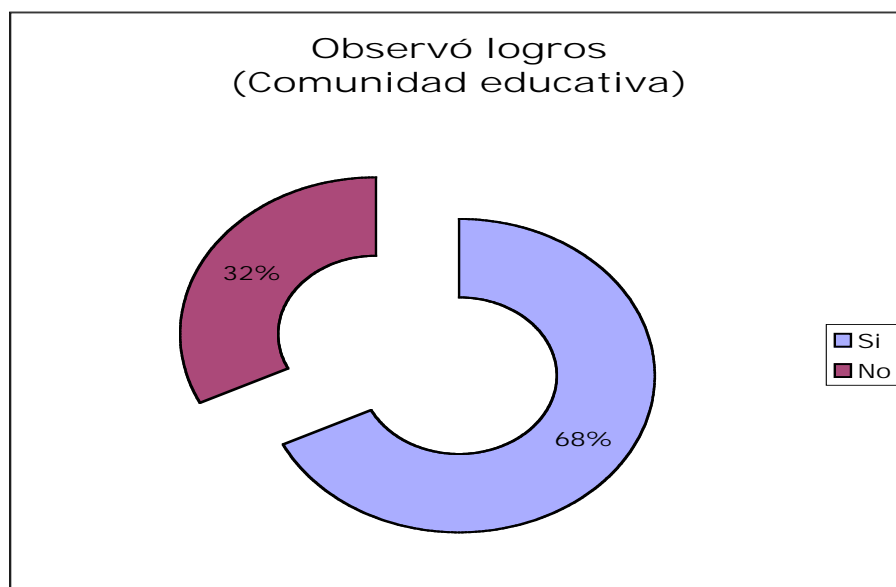
Si	401	68%	187	82%	214	58%
No	193	32%	41	18%	152	42%

La tabla nos muestra que para la mayoría de los entrevistados si se cumplieron las expectativas del programa (68% de la muestra), sin embargo, se observa que este nivel de cumplimiento de expectativas es diferenciado. El 82% de las directoras y educadoras manifiestan un cumplimiento de sus expectativas, mientras que 18% que no, por otra parte, las madres, padres y miembros de la comunidad tienen un nivel de satisfacción más bajo; 42% de los entrevistados manifestó que no se habían cumplido sus expectativas, mientras que el 58% consideró que si se habían cumplido.

¿Cuáles fueron los logros alcanzados en el ciclo 2005-2006?

Las expectativas de la comunidad educativa se relacionan de una manera directa con los logros alcanzados en el ciclo educativo. La mayoría de los entrevistados si observó logros en el centro educativo (68%), mientras que para el 32% de los entrevistados no perciben cambios en el centro educativo.

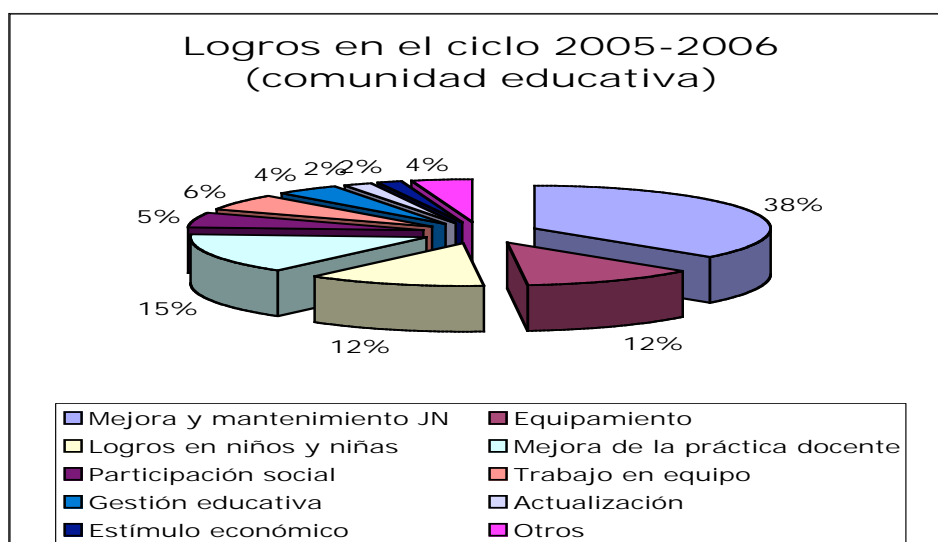
Gráfico 20. Porcentaje de entrevistados que percibieron logros en el ciclo 2005-2006



La comunidad educativa percibió logros en el P.E.C. entre los que destacan: mejoras y mantenimiento de los centros (**38%**), mejora en la práctica docente (**15%**), el equipamiento de los centros (**12%**). En el trabajo

menor medida se encuentran: la participación social (5%), la gestión educativa (4%) y la actualización de las docentes (2%).

Gráfico 21. Logros percibidos por la comunidad educativa en el ciclo 2005-2006



Los logros percibidos en los centros educativos:

en las

práctica docente. Los aspectos que no se perciben como logros son los relacionados con: 1) Participación social; 2) La gestión educativa; 3) La actualización de las docentes.

Tabla 14. Logros alcanzados, comparación en los ciclos 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006

Logros alcanzados	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Mejora y mantenimiento del JN	25%	32%	38%
Mejor aprendizaje en niños y niñas	21%	21%	12%
Equipamiento del centro	6%	14%	12%
Mejora de la práctica docente	14%	10%	15%
Participación social	8%	6%	5%
Gestión educativa	3%	4%	4%
Actualización de las docentes	3%	2%	2%

Resulta significativo que dos de estos aspectos se vinculan directamente con las estrategias del PEC: la mejora de la gestión educativa y la participación social. Tenemos dos comentarios al respecto, el primero con relación a la participación social. Como presentamos en la sección dedicada a la participación, existe una asimetría en el nivel de complejidad, las familias tienen una participación más activa, pero con un nivel bajo de complejidad. Las familias colaboran con el centro pero no tienen una verdadera participación en la *toma de decisiones* o en el *control de la eficiencia*. La baja percepción del logro en este aspecto es consistente con el tipo de participación que todavía tienen las familias en los centros educativos.

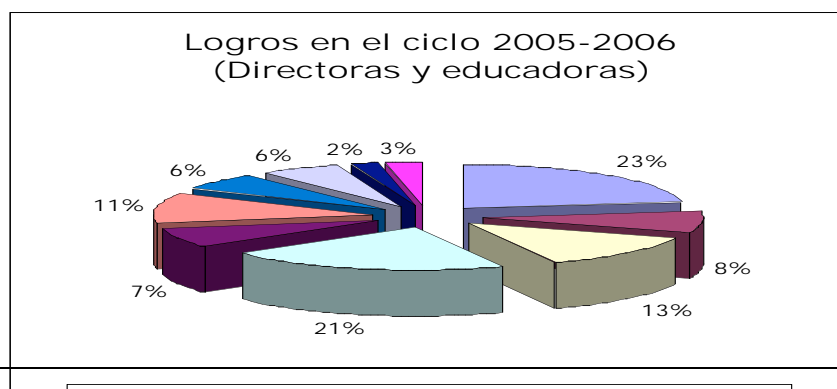
El segundo comentario se refiere al aspecto de la gestión educativa, desde el punto de vista de la comunidad educativa no se perciben logros tangibles; sin embargo, como presentamos en la sección dedicada a los niveles de calidad educativa de los centros, los evaluadores encontraron evidencias positivas de una mejora continua en esta dimensión asociada a la calidad educativa. Esta dimensión tuvo avances significativos en el primer año de trabajo en el PEC que se fortalecieron en los dos ciclos siguientes. El proceso de la mejora de la gestión educativa es todavía “invisible” a la mirada de las comunidades educativas, sin embargo en la evaluación de esta dimensión es el área que tiene avances importantes.

Las directoras y educadoras perciben logros en mejoras del centro y su práctica docente

También el análisis de las entrevistas nos permite establecer distinciones entre los logros percibidos por las directoras y educadoras y los percibidos por las familias y miembros de la comunidad.

Los logros percibidos por las directoras y educadoras se concentran en: 1) mejora y mantenimiento del centro (23%); 2) mejora de la práctica docente (21%); 3) un mayor aprendizaje en los niños y niñas (13%); y 4) trabajo en equipo (11%). Los logros menos percibidos son: 1) gestión educativa (6%) y 2) actualización (6%).

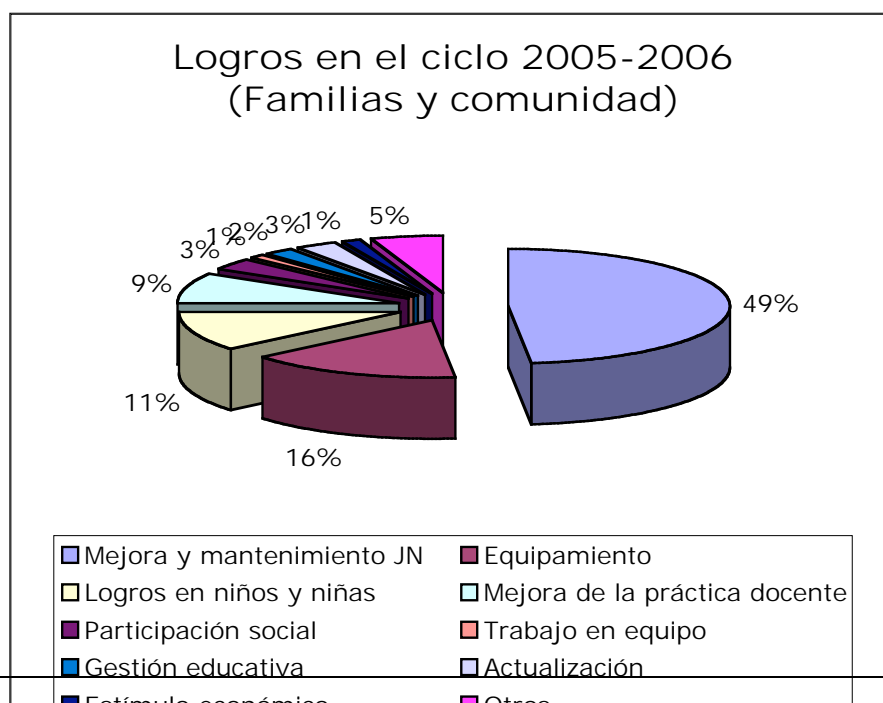
Gráfico 22. Logros percibidos por las directoras y educadoras en el ciclo 2005-2006



Las familias perciben en logros en la mejora y mantenimiento de los centros educativos

Los logros percibidos por las familias se concentran en: 1) Mejora y mantenimiento del centro educativo (**49%**); 2) equipamiento del JN (**16%**); 3) Mejor aprendizaje en niños y niñas (11%). Los aspectos menos visibles son: 1) mejora de la práctica docente (9%); 2) la gestión educativa (3%); y 3) la participación social (3%). En la percepción de las familias y comunidad educativa aparece la mejora y mantenimiento del centro educativo como el mayor logro alcanzado en el ciclo 2005-2006. Y con relación a percibir mejor aprendizaje en niños y niñas se comparte la opinión con las directoras y educadoras. De manera similar los aspectos menos percibidos son los de gestión educativa y participación social.

Gráfico 23. Percepción de logro en las familias y comunidad

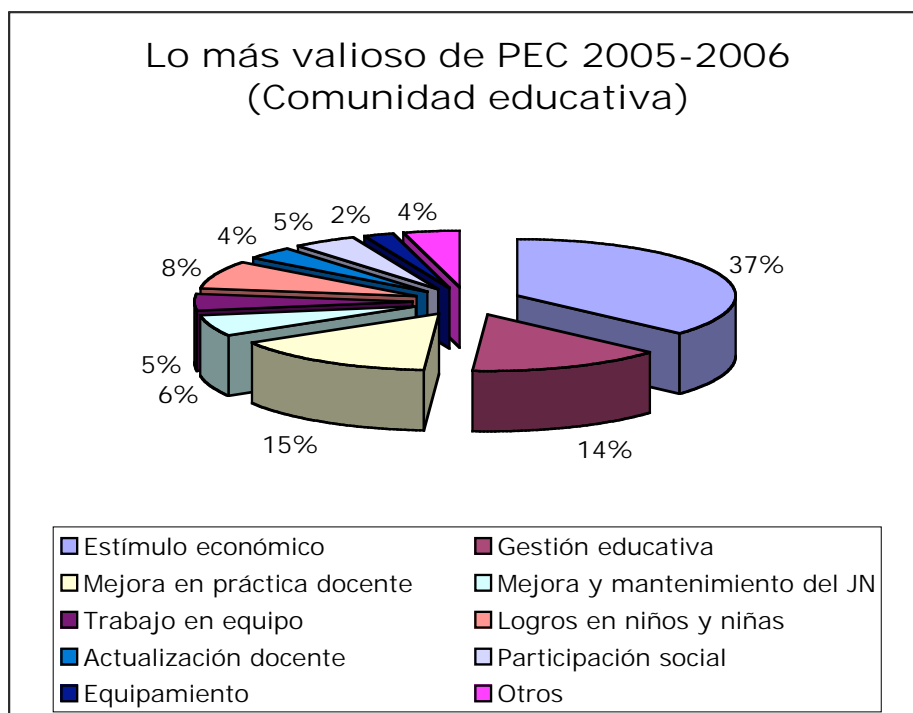


¿Qué fue lo más valioso de PEC en el ciclo 2005-2006?

Desde el punto de vista de la comunidad educativa, los aspectos que se consideran como los más valiosos del PEC son: el estímulo económico que otorga el programa (**37%**), mejoras en la práctica docente (**15%**) o en la gestión educativa (**14%**). El aspecto relacionado con los recursos financieros continúa siendo el que tiene mayor relevancia en la opinión de las comunidades educativas.

Entre los aspectos menos mencionados se encuentran el mejoramiento de los aprendizajes en niños y niñas (8%) y la participación social (5%). Estos dos aspectos no son plenamente visibles en la percepción y comprensión del programa por parte de las comunidades educativas.

Gráfico 24. Los aspectos más valiosos del PEC desde el punto de vista de la comunidad educativa



Estos porcentajes son similares a los reportados en los ciclos anteriores. La tabla 15 nos presenta los porcentajes en los tres ciclos evaluados. Como se puede apreciar el aspecto más importante en los tres ciclos educativos es el estímulo económico que ofrece el programa que pasa del 30% el primer año a 37% en el tercero. La mejora de la gestión educativa permanece en 14% y la mejora en la práctica docente alcanza el 15%. Sin embargo, el trabajo en equipo, la participación social y el mejor aprendizaje en niños y niñas obtiene porcentajes muy bajos.

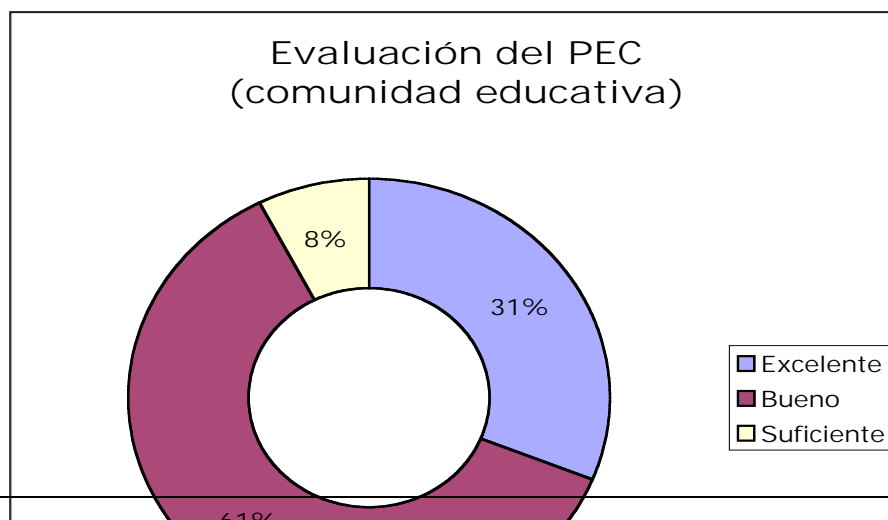
Tabla 15. ¿Qué es lo más valioso de PEC? Una comparación de percepciones, Ciclos 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006

Lo más valioso del PEC	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Estímulo económico	30%	34%	37%
Mejora en la gestión educativa	11%	14%	14%
Mejora en la práctica docente	17%	12%	15%
Trabajo en equipo	11%	7%	5%
Participación social	6%	3%	5%
Mejor aprendizaje en niños y niñas	4%	5%	8%

¿Cómo califica el PEC la propia comunidad educativa?

También se solicitó a los entrevistados que valoraran al PEC en términos de excelente, bueno, suficiente e incipiente. Los resultados de esta valoración son bastante positivos, la mayoría de los entrevistados ubicó al programa en los niveles de excelente y bueno. Sólo una minoría calificó al programa en los niveles de suficiente o incipiente.

Gráfico 25. Evaluación de PEC desde el punto de vista de la comunidad educativa, ciclo 2005-2006



La valoración del PEC es muy satisfactoria; en realidad muy pocas de las personas que se entrevistaron calificaron con niveles bajos el programa.

En resumen:

- La participación en PEC de la comunidad educativa es diferenciada:
- Las directoras y educadoras participan de una forma muy activa
- La participación de las familias y la comunidad ha mejorado. Sin embargo, esta participación es todavía limitada; todavía falta un largo trecho para hablar de una verdadera participación social
- Los avances más evidentes, del primer año, desde el punto de vista de la comunidad educativa se refieren a la mejora en la infraestructura y equipamiento de los JN.

SECCIÓN C
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

VII. Conclusiones e implicaciones: Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar: Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas

En este apartado examinaremos los resultados alcanzados por el Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar en los tres ciclos educativos. Para este análisis utilizaremos una matriz de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atiende a familias que poseen pocos recursos para la educación de niños y niñas preescolares. ▪ Fortalece la dimensión de gestión de los centros educativos. ▪ Crea un escenario para promover y fortalecer el liderazgo de las directoras de los centros educativos. ▪ Crea condiciones para fortalecer el trabajo colegiado. ▪ Los recursos adicionales permiten crear espacios de trabajo más dignos. ▪ Abre a la sociedad las instituciones escolares., Promueve la evaluación externa y hace públicos sus resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El concepto de calidad educativa es limitada y limitante con su énfasis en la gestión educativa. ▪ Utiliza estrategias uniformes en vez de estrategias diferenciadas. ▪ Usa la capacitación en cascada como única estrategia de formación. ▪ Carece de una capacitación profunda sobre la elaboración de los PETE, especialmente, en la construcción de indicadores y su evaluación. ▪ Limita la participación de las familias y de los miembros de la comunidad. Ésta es de bajo nivel de complejidad ▪ Carece de articulación con otros programas, proyectos y recursos, por ejemplo, con el de Reforma de Preescolar o el de participación social. ▪ Hay ausencia de métodos e instrumentos para dar seguimiento al desarrollo de las competencias en niños y niñas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puede promover una auténtica participación social activando y capacitando a los comités de participación social ▪ Puede transformar la función de la supervisora de un enfoque de inspección a un enfoque de acompañamiento. ▪ Puede utilizar la información de la evaluación externa como insumo para las propuestas de mejora del sistema y de cada centro educativo. ▪ Puede documentar las experiencias de innovación y mejora continua de la calidad educativa. ▪ Puede fortalecer el sistema de indicadores nacionales ▪ Puede utilizar a la gente capacitada en la evaluación externa para extender el proceso de evaluación y acompañamiento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podría aumentar al mediano y largo plazo la inequidad en el sistema educativo. ▪ Podría fomentar la continua incorporación de centros educativos sin fortalecer a los equipos estatales para dar capacitación, seguimiento y acompañamiento. ▪ El programa podría limitarse a ser un mecanismo para conseguir recursos para la construcción y mantenimiento de los centros educativos. ▪ Si el programa se vuelve obligatorio, podría perder parte del entusiasmo de los equipos y convertirse en una actividad burocrática.
Oportunidades	Amenazas

Figura 9. Matriz FODA del Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar

Fortalezas detectadas por la evaluación externa (2003-2006) del PEC en el nivel preescolar

i. Atiende a familias que poseen pocos recursos para la educación de niños y niñas preescolares.

El Programa Escuelas de Calidad se creó como un programa estratégico del gobierno federal (2000-2006) bajo la premisa de mejorar la calidad educativa con equidad. Al iniciar el programa en el ciclo educativo 2001-2002 se dio prioridad a centros educativos ubicadas en las zonas urbanas con alta marginalidad, con el avance de la operación del programa las reglas de operación han ampliado su población objetivo para incorporar otros centros educativos que requieran mejorar su calidad educativa. De tal forma que las Reglas de Operación (2005) incluyen como población objetivo a escuelas que atienden a: a) estudiantes indígenas; b) estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad; c) escuelas multigrado; d) campamentos que atiendan a estudiantes migrantes y, e) centros comunitarios de CONAFE.

Los resultados obtenidos muestran que los centros preescolares que participaron en la evaluación externa atienden a niños y niñas que provienen de familias que poseen pocos recursos educativos. En sus hogares existen pocos libros o medios tecnológicos que pudieran fortalecer los procesos de aprendizaje infantil (Ver Anexo 2). Un porcentaje moderado de estos hogares es mantenido exclusivamente por jefas de familia, y en un importante número de hogares la madre contribuye a la economía familiar.

ii. Fortalece la dimensión de gestión de los centros educativos.

El PEC forma parte de la política nacional que busca reformar la gestión institucional y escolar así como superar diversos obstáculos, tales como:

- el estrecho margen de los centros educativos para tomar decisiones,
- el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación,
- la ausencia de evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de información para mejorar su desempeño,
- la escasa vinculación real de los actores educativos y
- el uso poco eficaz de los recursos disponibles en los centros educativos.

El PEC busca instalar en cada centro educativo una dinámica de transformación de la gestión educativa, a través de la provisión de recursos y métodos para la planeación estratégica y evaluación.

Las evidencias obtenidas en la evaluación externa muestran un avance significativo en la dimensión de gestión educativa. El avance en esta dimensión es constante y sostenido a lo largo de los tres ciclos educativos. La mayoría de los centros educativos estudiados han mejorado en los aspectos de planeación, organización, evaluación y seguimiento de las acciones de mejora.

iii. Crea un escenario para promover y fortalecer el liderazgo de las directoras de los centros educativos

El sistema educativo mexicano se ha caracterizado por ser centralizado y vertical, en donde las decisiones se han tomado de arriba hacia abajo y con criterios universales para todos los centros educativos. Así, las responsables de los centros educativos, en realidad han tenido un estrecho margen de decisión, pues solo pueden acatar las órdenes de las autoridades superiores. Esto ocasiona que las directoras no hayan asumido un liderazgo académico y su tarea se haya reducido cada vez más a dar seguimiento y cumplimiento de los excesivos requerimientos administrativos que consumen su tiempo y atención.

La participación de un centro educativo en el PEC crea un escenario para transformar el papel tradicional de las directoras pues deben realizar un proceso de diagnóstico del centro educativo y de planear un proyecto de mediano plazo. El trabajo que se requiere para ello hace necesario que la directora asuma tareas de coordinación, articulación y de fortalecimiento del trabajo en equipo.

La evaluación externa detectó que la figura a quien más cambios se demandan al participar las escuelas en el PEC es la directora. Su participación directa se relaciona con tareas de coordinación, formación y capacitación de su personal docente. Son ellas las que tienen un mayor conocimiento del programa y del Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (PETE), de los objetivos y metas que se persiguen. Las tareas y responsabilidades que plantea el PEC les ofrece la oportunidad de realizar tareas que no son exclusivamente de carácter administrativo. Por otra parte, al ser ellas las responsables directas de la aplicación del PEC en su centro educativo, rindiendo cuentas a las familias y el PEC estatal, no es necesario contar con el visto bueno de su supervisora. Éste fenómeno rompe el tradicional esquema de relaciones verticales facilitando la operación de nuevos esquemas de relaciones transversales y horizontales con otras autoridades.

iv. Crea condiciones para fortalecer el trabajo colegiado

El PEC afirma que una Escuela de Calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento

escolar. Es una escuela que procura la operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores.

Para que un centro educativo pueda incorporarse al PEC es necesario elaborar un documento denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE o equivalente). En el PETE se sintetizan los resultados de un proceso sistemático de auto-evaluación y planeación así como del diseño de estrategias y acciones a mediano plazo (cinco años) para intervenir en la mejora de la gestión de la escuela. En este proceso participan la directora, los docentes y los miembros de la comunidad de la que es parte el centro. En él se presentan los resultados de la auto-evaluación inicial de la gestión escolar; la visión y misión de la escuela en su entorno comunitario; la función del director y del equipo docente. Igualmente se describen los objetivos, estrategias, metas, acciones e indicadores que el equipo se propone realizar para mejorar la gestión del centro educativo en cuatro dimensiones: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y participación social.

La elaboración del PETE requiere que la comunidad educativa trabaje de forma coordinada para realizar la auto-evaluación, planeación y las tareas de seguimiento. El trabajo que exige el PEC requiere que las educadoras discutan y reflexionen sobre los propósitos que persiguen, que elaboren metas sobre los aspectos pedagógicos que van a fortalecer, y traten de construir indicadores para su evaluación. Las evidencias de la evaluación muestran que las directoras y educadoras han colaborado activamente en estas tareas.

El trabajo en equipo es un prerrequisito para que el PEC obtenga buenos resultados. En la comparación que realizamos entre los centros educativos con altos niveles de calidad y los centros con bajos niveles de calidad detectamos que estos últimos tienden a tener una comunidad educativa con un ambiente poco favorable para el trabajo en equipo, favoreciendo su desintegración y fragmentación. Por el contrario, en los centros con altos niveles de calidad el trabajo en equipo y la colaboración ha sido una de sus principales características.

v. Los recursos adicionales permiten crear espacios de trabajo más dignos

Una de las estrategias que utiliza el PEC consiste en proveer recursos financieros adicionales administrados directamente por el centro educativo. Estos recursos son complementarios a los programas federales, estatales y municipales vigentes destinados a infraestructura y operación de los planteles educativos. Los recursos financieros se asignan a dos bloques principales: a) para la rehabilitación, construcción, ampliación de espacios educativos y adquisición de mobiliario y b) para la adquisición de equipo técnico, libros, útiles, materiales didácticos, así como

otros componentes que enriquezcan el proceso de aprendizaje de los alumnos y/o fortalezcan las competencias de docentes, directivas y padres de familia.

Los resultados de la evaluación muestra que una gran porcentaje de los recursos financieros se utilizaron para la rehabilitación y construcción de los centros preescolares. Las mejoras realizadas en este aspecto, no han tenido un impacto directo en una mejor calidad en el proceso educativo o en los resultados de los niños y las niñas. Sin embargo, presentan una serie de ventajas a los centros preescolares. Desde el punto de vista de las familias, de los niños y miembros de la comunidad, los centros mejoran de una manera tangible: tienen un aspecto estético, se perciben mejoras en el mantenimiento, reparación de aulas, bardas, vidrios, etc. También corroboran la existencia de mobiliario nuevo, materiales didácticos que aprovechan los niños y las niñas.

Tal vez el efecto más positivo se presenta en la percepción de las directoras y educadoras que estaban acostumbradas a trabajar en centros educativos que con el paso del tiempo se deterioran y a pesar de sus peticiones y demandas a las instancias responsables reciben escaso mantenimiento, materiales o mobiliario. Al recibir financiamiento directo y que administra la propia comunidad educativa, pueden realizar obras y trabajos que han resuelto problemas específicos del centro educativo. Los efectos de estas mejoras se traducen no en aulas, techos, pintura o materiales, sino en la percepción de que se cuenta con un nuevo lugar para trabajar, digno, que responde a sus expectativas. En cierto sentido, consideran que el *sistema educativo* reconoce y valora su trabajo.

vi. Abre a la sociedad las instituciones escolares. Promueve la evaluación externa y hace públicos sus resultados

Una de los aspectos más importantes del PEC es que requiere y permite la evaluación externa. El sistema educativo mexicano ha tenido la característica de ser un sistema endogámico, el acceso a la sociedad civil o instituciones externas ha sido limitado. El aislamiento del sistema educativo mexicano ha favorecido la ausencia de evaluación externa y de retroalimentación de información que fomente la mejora de la práctica docente, la gestión u organización de los centros educativos. El proceso tradicional de rendición de cuentas del sistema educativo se ha reducido a la presentación de indicadores de cobertura y rendimiento escolar en el nivel macro y a la entrega de boletas de calificación a las familias en el nivel micro.

Las Reglas de Operación del PEC establecen al menos dos mecanismos de evaluación de los centros educativos. Una interna, a través del proceso de auto-evaluación y diagnóstico que debe incluir la participación de las familias y comunidad. Otra externa, que realizan equipos de evaluadores que provienen de distintas entidades educativas. Las evaluaciones se articulan con el proceso de

rendición de cuentas ya que se presentan en diversos foros: dentro de los sistemas educativos, con el poder legislativo (cámara de diputados), y ante los miembros de la comunidad educativa.

Debilidades detectadas en la implementación del PEC-Preescolar

i. El concepto de calidad educativa es limitada con su énfasis en la gestión educativa

El PEC forma parte de la política nacional de transformación de la gestión institucional. Busca mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje a través de una reorientación de la gestión escolar con un enfoque estratégico. Este se define como el conjunto de acciones que despliega el centro educativo para orientar su proyecto educativo y planear su desarrollo y desempeñarse. Para ello es necesario establecer, en conjunto con la comunidad escolar, una clara misión y visión. Reconoce la capacidad de la institución escolar para definir sus bases filosóficas, valores y objetivos que impulsen sus acciones orientadas al logro de sus propósitos de mediano o largo plazo. Así mismo se asume que la comunidad educativa puede planear e implementar los mecanismos que promueven la organización del trabajo de los actores involucrados así como la optimización de los recursos disponibles. (Reglas de Operación, 2006).

Las evidencias recopiladas en la evaluación externa nos muestran que los centros educativos han mejorado a lo largo de estos tres años, especialmente en la dimensión de gestión educativa. Estos resultados son consistentes con los objetivos del PEC. Sin embargo, los avances no se han relacionado directamente con una mejora en la calidad del proceso educativo que tiene lugar en el aula. Los avances en esta dimensión han sido más modestos. Mejorar la gestión educativa no garantiza que se obtengan niveles de calidad más altos en el proceso educativo dentro del aula.

El énfasis que el PEC otorga a la mejora de las tareas de gestión ha obligado a la comunidad educativa a concentrar su atención y esfuerzos a desarrollar sus capacidades de planeación y trabajo en equipo. Las reglas de operación y los indicadores del PEC también han favorecido la focalización de aspectos como la construcción, mantenimiento y equipamiento del centro educativo. La mayoría de los recursos de PEC se han dirigido a fortalecer estos aspectos y no a otros componentes que puedan enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, o fortaleciendo las competencias de docentes, directivas y padres de familia, que son los propósitos más importantes que el PEC promueve.

El PEC no ha considerado ampliar su marco de referencia, lo que podría contribuir al logro de sus objetivos primordiales. Una estrategia fundamental, nos parece, podría ser el uso del concepto de calidad educativa como eje articulador de las acciones y recursos del programa. Esto permitiría considerar a la gestión educativa como un componente más de un complejo conjunto de dimensiones dinámicas. Puede ser atractivo vincular la calidad educativa con un *enfoque de bienestar* de los niños y las niñas, o inclusive desde un enfoque de *protección y fomento de los Derechos de los Niños*, o basar la calidad en la *formación de comunidades de aprendizaje*. Esta necesidad de considerar la calidad educativa de una forma más compleja requiere abrir la discusión y reflexión sobre la forma en que todos los participantes del proceso piensan respecto de los objetivos y estrategias que usa la escuela preescolar.

ii. Utiliza estrategias uniformes en vez de estrategias diferenciadas.

El PEC parte de la premisa de que los centros educativos son la unidad básica del sistema educativo, sin embargo, como lo muestran los resultados de la evaluación externa, las necesidades y las capacidades de centros preescolares son muy distintas. Existe en el sistema educativo mexicano una predilección por establecer estrategias y procesos uniformes, criterios universales y procedimientos idénticos para todo el sistema. Esto se observa en los procesos de selección de los centros que desean incorporarse al programa.. En primera instancia aquellos centros que requieren de un programa como el PEC, debido a que tienen niveles muy bajos de calidad, no pueden acceder a él; ya que estos centros no tienen la capacidad de diseñar un plan de trabajo con una visión a largo plazo y ejecutado colegiadamente. Estos centros requieren de un proceso de capacitación y acompañamiento más intenso y profundo para poder acceder al programa.

Por otra parte, los efectos del PEC dependen de las condiciones iniciales de los centros educativos. Aquellos centros con niveles de calidad más bajos se enfrentan a un reto más complejo. La obtención de una mejora en su calidad depende de contar con un acompañamiento más profundo, continuo y en un periodo largo de tiempo. Esto implica que el programa establezca estrategias diferenciadas para: la selección de los centros y para el acompañamiento una vez están inscritos en el programa.

iii. El uso de la capacitación en cascada como única estrategia de formación

La evaluación externa pone de manifiesto una recurrente falta de conocimiento de los participantes respecto del PEC. Pocas personas entrevistadas expresaron que habían participado de una capacitación directa del programa, su conocimiento, en la mayoría de los casos, provenía de fuentes indirectas. Esto responde a la lógica

de formación y capacitación del sistema educativo mexicano. Como respuesta a los limitados presupuestos y tiempo con que cuentan los programas federales y estatales, se ha utilizado comúnmente la “*capacitación en cascada*”. Esta estrategia considera al conocimiento como un bien tangible e inmutable, el cual puede trasladarse de un lugar a otro, de una persona a otra. Así los creadores y diseñadores del programa forman a un grupo pequeño de capacitadores o multiplicadores que “trasladan o comunican” el conocimiento u otros grupos de tal manera que en un relativo corto plazo se capacita y forma al personal del sistema educativo. Pero, las evidencias de la evaluación externa nos muestra que este tipo de estrategias se parece más al juego infantil “*el teléfono descompuesto*”. La diferencia en la comprensión del programa entre sus creadores y diseñadores respecto de las directoras y educadoras es muy amplia. El conocimiento que llega a las educadoras pasa por una gran cantidad de intermediarios, lo que favorece que su conocimiento sea superficial y fragmentado.

Este enfoque no considera que lo que aprenden las personas depende de su conocimiento previo y su experiencia. Si un programa desea crear nuevas habilidades y capacidades en las personas necesita considerar más profundamente los procesos de aprendizaje de una persona adulta o un profesional.

iv. Carece de una capacitación profunda sobre la elaboración de los PETE, especialmente, en la construcción de indicadores y su evaluación

Este punto se articula con los dos anteriores. La revisión de los Planes Estratégicos de Transformación Escolar (PETEs) mostró grandes limitaciones para su uso como herramienta de trabajo. La mayor parte de los planes presentaban serias dificultades en la formulación de indicadores y en la planeación de su evaluación. Para que los PETE sean de utilidad es necesario desarrollar e impulsar un proceso de capacitación (no en cascada) sobre la elaboración de este documento, sus metas e indicadores y procedimientos para su evaluación. De otra forma el documento puede presentar serias limitaciones en la tarea de elevar la calidad de las escuelas.

Los resultados de la evaluación externa muestra que el PEC ha contribuido a mejorar las capacidades de planeación y organización de los centros educativos. Sin embargo, las comunidades educativas no han desarrollado plenamente las capacidades necesarias para identificar los aspectos que pueden evidenciar si se están cumpliendo las metas o las circunstancias que obstaculicen dicho cumplimiento. El limitado desarrollo de habilidades para valorar sus acciones limita su propia capacidad de reflexión y creación de planes de acción para modificar la realidad preexistente. Esto puede provocar una dependencia de la evaluación externa como herramienta para la mejora de la calidad, pero en un sistema educativo que adolece crónicamente de falta de financiamiento y personal

capacitado ésta no es una solución ni a corto, ni a largo plazo. Se requiere invertir en la formación y actualización permanente de las comunidades educativas en procesos de auto-evaluación.

v. La participación de las familias y de los miembros de la comunidad tiene un nivel de complejidad limitado

El PEC busca establecer estrategias que promuevan la participación social a fin de fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el co-financiamiento, la transparencia y la rendición de cuentas. El programa requiere la creación del Consejo Escolar de Participación Social y establece para ellos actividades novedosas. Entre ellas destacan: validar y firmar el PETE; apoyar a las directoras; supervisar la administración y comprobar del uso de los recursos; buscar financiamiento; participar en la auto-evaluación y seguimiento, así como conocer y opinar sobre los resultados de las evaluaciones externas.

Sin embargo, los resultados de la evaluación muestran que si bien ha aumentado la participación de las familias, esta es limitada y de bajo nivel de complejidad. Las tareas más frecuentes se vinculan al apoyo y búsqueda de financiamiento, mejoras en el mantenimiento y limpieza de los centros. Al iniciar la evaluación externa en el 2003 se observó que se consideró la opinión de los miembros de las familias en el diagnóstico inicial del centro educativo, sin embargo, esto fue menos importante al finalizar la evaluación en el 2006. La participación en aspectos de evaluación y seguimiento son muy poco frecuentes. Todavía falta un largo trecho para hablar de una verdadera participación social en la vida cotidiana de los centros preescolares. El programa no tiene actividades específicas para la formación de las familias en las tareas que el PEC propone.

vi. Carece de articulación con otros programas, proyectos y recursos, por ejemplo, con el de Reforma de Preescolar o el de participación social.

Otra de las debilidades detectadas consiste en la ausencia de articulación del PEC con otros programas, proyectos y recursos, como otros equipos técnicos. Al arrancar el nuevo gobierno en el 2000 se crearon grandes expectativas de cambio y renovación. Se realizó un diagnóstico nacional que generó las bases para el Programa Nacional de Educación 2001-2006. De manera simultánea se instrumentaron varias iniciativas relacionadas con el nivel preescolar. Se iniciaron los trabajos de Renovación Curricular, se promulgó la Ley de Obligatoriedad del Preescolar, extendió el PEC a la participación de centros preescolares y se presentó el Programa de Educación Preescolar 2004.

Cada una de estas iniciativas requirió de la formación de cuadros y equipos de trabajo, todos ellos con el propósito de mejorar la calidad educativa. Sin embargo, los cuadros y equipos han tenido poca comunicación entre ellos. Esta falta de

coordinación y colaboración podría resolverse en cierta medida a nivel federal o estatal, ya que cada uno de ellos responde a sus autoridades y tienen facultades independientes. La fragmentación de trabajo hace que un equipo se concentre en la mejora de la gestión, otro más en el papel de la supervisoras, otro en la implementación del nuevo programa de educación preescolar, algunos más con el fomento a la lectura, etc.

Sin embargo, todos estos programas y sus efectos convergen en los centros educativos. Desde la perspectiva de las comunidades educativas, dicha fragmentación ha generado confusiones y conflictos, ya que cada programa elabora demandas específicas a las directoras, educadoras y madres o padres de familia. Los cuadros y equipos de los programas pueden tener claro cuáles son los objetivos que persiguen y la manera de lograrlo, pero establecen una disputa por el tiempo y atención limitada que tienen los miembros de una comunidad educativa. Todos estos esfuerzos en financiamiento, capacitación, e investigación pueden diluirse en los centros educativos, pues exigen que los miembros de una comunidad educativa realicen la tarea compleja de organizar y coordinar cada uno de los programas. Tarea que debería corresponder a los cuadros y equipos responsables de tales programas. Lo que para los responsables de los programas consiste en una única tarea y responsabilidad, es entendida por los miembros de una comunidad educativa como tareas y acciones repetidas, duplicadas y extenuantes.

Es necesario pensar formas, estrategias y mecanismos para que los programas se articulen entre sí, y crear condiciones para que los cuadros y equipos responsables de cada uno de ellos tengan espacios de comunicación y aprendizaje mutuo con la finalidad de aligerar la carga de coordinación y organización en los centros educativos.

vii. Hay ausencia de métodos e instrumentos para dar seguimiento al desarrollo de las competencias en niños y niñas.

Esta es una debilidad que se ha creado dentro del sistema preescolar y que tiene que articularse con el PEC. El nuevo Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) tiene como base conceptual el desarrollo de competencias en niños y niñas. Sin embargo, hasta el momento de la redacción del presente informe no se han presentado los métodos e instrumentos para evaluar las competencias que el PEP 2004 pretende promover. Esta situación hace difícil conocer los efectos de ambos programas (PEC y PEP 2004) pues no existen criterios o normas para evaluar a los niños y las niñas. En este sentido los dos programas tendrán que articular sus propuestas: el nivel preescolar desarrollar los métodos e instrumentos para evaluar las competencias y el PEC establecer estándares en el nivel de preescolar con base a la propuesta del nivel preescolar.

Amenazas al PEC-Preescolar

i. Podría aumentar al mediano y largo plazo la inequidad en el sistema educativo

El PEC puede fortalecer varias de las dimensiones asociadas a la calidad educativa. La evaluación externa obtuvo evidencias de que los centros han tenido avances positivos que se mantienen por lo menos hasta el tercer año de participar en el programa. Sin embargo, el éxito del programa puede convertirse en una amenaza para el logro del objetivo de aumentar la calidad con equidad.

La evaluación externa de los centros detectó una gran diversidad entre los niveles de calidad de los centros que participan en el PEC así como la existencia de una brecha significativa entre centros con niveles altos y centros con niveles bajos de calidad. Además, los datos muestran que los efectos del PEC se relacionan con el nivel inicial de calidad de los centros educativos participantes. Los centros con niveles altos aprovechan más rápidamente los beneficios del programa y tienen resultados más significativos que aquellos que inician con niveles bajos de calidad. El cierre de la brecha entre los centros de alta y baja calidad ocurre después de tres años. Los centros con bajos niveles de calidad requieren de más capacitación, más acompañamiento por un periodo más largo.

Los efectos de PEC se perciben desde el primer año. Esto significa que los centros que se han incorporado al programa rápidamente comienzan a crear una brecha con respecto a los centros que no se inscriben al programa, especialmente aquellos que poseen un bajo nivel de calidad y que verdaderamente necesitan participar en un programa con las características del PEC. Sugerimos que el programa debería establecer estrategias y mecanismos para que los efectos positivos no agudicen la inequidad existente en el sistema educativo mexicano.

ii. Podría fomentar la continua incorporación de centros educativos sin fortalecer a los equipos estatales para dar capacitación, seguimiento y acompañamiento

El PEC inició su trabajo siendo un programa relativamente pequeño, al avanzar el tiempo ha tenido un incremento exponencial en la incorporación de centros educativos. Sin embargo, el número de las personas responsables no ha sufrido un incremento proporcional. Este crecimiento en la incorporación de centros tiene como consecuencias mayor carga de trabajo para los comités dictaminadores, la entrega de recursos financieros, etapas de capacitación, etc. Esta mayor carga de trabajo tiene efectos en los centros educativos, que resienten una menor atención por los cuadros responsables del programa en tareas de capacitación, seguimiento y acompañamiento.

El programa debe contemplar estrategias y mecanismos para que los procesos de capacitación, dictaminación, entrega de recursos y acompañamiento no replique los problemas crónicos, de los programas federales; falta de recursos y excesiva burocracia.

iii. El programa podría limitarse a ser un mecanismo para conseguir recursos para la construcción y mantenimiento de los centros educativos

El énfasis que el programa otorga a las tareas de construcción y mantenimiento de los centros preescolares crea la percepción en las comunidades educativas que el objetivo primordial del PEC es precisamente ese, dejando en segundo plano la mejora de la calidad del proceso educativo. Deja la imagen una gran parte de la comunidad educativa que calidad = instalaciones más bonitas. El programa debería considerar diseñar estrategias y mecanismos para comunicar de manera correcta su objetivo mejorar la calidad educativa.

iv. Si el programa se vuelve obligatorio, podría perder parte del entusiasmo de la comunidad educativa y convertirse en una actividad burocrática

Otro de los riesgos que podemos avizorar tiene que ver con el carácter voluntario del programa. Esta característica crea un conjunto de prerrequisitos en la comunidad educativa, tiene que trabajar en equipo, tiene que realizar tareas de evaluación y planeación, debe permitir y aprovechar la evaluación externa. Estos mecanismos previos a su entrada al programa ofrecen un espacio propicio para la reflexión y participación de la comunidad educativa. Pero si el PEC se convierte en obligatorio, es muy probable que se transforme en un programa burocrático más, y las comunidades educativas realicen las tareas que les solicitan como un trámite administrativo. Los beneficios y aprendizajes que obtiene la comunidad educativa no se obtienen “por decreto”. Los efectos de PEC provienen de los mecanismos que ha implantado en su diseño. Si se eliminan estos mecanismos no se obtendrán los mismos resultados.

Oportunidades del PEC-Preescolar para mejorar la calidad educativa

Finalizaremos el análisis del PEC explorando una serie de áreas de oportunidades que puede aprovechar el programa para extender sus fortalezas y contribuir de una manera significativa para el mejoramiento integral de la calidad educativa en el sistema educativo mexicano.

i. Puede promover una auténtica participación social activando y capacitando a los comités de participación social

El programa ha avanzado lentamente en fomentar una participación social en los centros educativos y para convertir esa debilidad en fortaleza sería conveniente involucrar a los Comités de Participación Social. Esto no puede lograrse sin una planeación clara en el nivel nacional. El PEC necesita de diseñar estrategias y mecanismos para la formación y capacitación de los comités, especialmente en tareas de un nivel complejo de participación, esto es en tareas de auto-evaluación del centro, planeación y evaluación de la calidad. Esto no significa que se sustituyan las tareas que realizan las directoras, educadoras y otros actores del sistema educativo, o que ellos intervengan en el diseño curricular; significa inventar y crear nuevos socios para la mejora de la calidad educativa de los centros, estableciendo claras líneas de acción, permitiendo un margen amplio en la toma de decisiones.

ii. Puede transformar la función de la supervisora de un enfoque de inspección a un enfoque de acompañamiento

La evaluación externa ofreció la oportunidad de impulsar un proceso de acompañamiento a los centros educativos. Este proceso no puede ser sostenido por largo tiempo por los equipos de evaluación externa, especialmente si aumentan rápidamente los centros que participan del programa. Pero se tiene la oportunidad de incorporar a otros actores como las supervisoras y Apoyos Técnicos Pedagógicos en tareas no de inspección sino de acompañamiento a los centros. Esto tiene al menos dos ventajas: a) se puede dar acompañamiento de manera continua ya que estas figuras forman parte del sistema regular y b) el aprendizaje que obtengan las supervisoras y ATPs puede ser aprovechado para acompañar a centros que no han podido o han decidido no participar en el programa.

El PEC tiene la oportunidad de diseñar estrategias y mecanismos para compartir, formar y capacitar supervisoras y ATPs en tareas de acompañamiento.

iii. Puede utilizar la información de la evaluación externa como insumo para las propuestas de mejora del sistema y de cada centro educativo

Los resultados positivos de la evaluación externa y la devolución de resultados a la comunidad educativa crea un área de oportunidad en el programa. Las reglas de operación de PEC exigen la evaluación externa. El programa debe de aprovechar estas evaluaciones para nutrir a los centros educativos de los resultados de tales evaluaciones. Se sugiere crear y diseñar mecanismos para que los resultados de

la evaluación externa alimenten más decididamente los procesos de auto-evaluación y planeación de los centros educativos de manera permanente.

iv. Puede documentar las experiencias de innovación y mejora continua de la calidad educativa

Es indudable que en muchos centros educativos se están creando formas innovadoras, cambios positivos, estrategias sencillas y efectivas para mejorar la calidad educativa. El programa tiene la oportunidad de documentar estas experiencias, creando una serie de menús, herramientas y otros artefactos que puedan ser compartidos por todo el sistema educativo.

Se sugiere crear y diseñar mecanismos de documentación de estas experiencias con el propósito de crear una memoria histórica e institucional de los procesos de innovación y mejoramiento de la calidad educativa.

v. Puede fortalecer el sistema de indicadores nacionales

Una de las innovaciones del programa más atractivas es que ha elaborado un conjunto de indicadores de calidad para los centros educativos. A pesar de que éstos pueden ser mejorados y fortalecidos con instrumentos que permitan a las comunidades educativas utilizarlos con mayor claridad constituyen un avance sustantivo que puede fortalecer el sistema nacional de indicadores con una visión más allá de rendimiento educativo o cobertura.

Si estos indicadores se establecen con cierto nivel de rigor, diseñando instrumentos para su correcta valoración, estableciendo mecanismos para su inclusión en la evaluación del sistema educativo puede contribuir a crear un sistema nacional más confiable e integral sobre la calidad educativa.

vi. Puede valerse de la gente capacitada que participó en la evaluación externa para extender el proceso de evaluación y acompañamiento

A lo largo de los tres años del proyecto de evaluación y acompañamiento, los evaluadores de cada entidad federativa tuvieron la oportunidad de capacitarse en un método de evaluación y acompañamiento. Su experiencia en evaluar la calidad educativa, aplicando una gran variedad de instrumentos, analizando los resultados, el escribir y redactar reportes para los centros participantes, y sobre todo en el desarrollo del proceso de un acompañamiento técnico especializado, les ha permitido desarrollar capacidades y habilidades que pueden ser utilizadas en los años próximos para extender el proceso de evaluación y enriquecer el

acompañamiento de los centros que participan en el PEC, e incluso para procesos de evaluación y mejoramiento de la calidad del sistema general de educación preescolar aprovechando el conocimiento y experiencia que ha adquirido el PEC en los últimos años.

Referencias

- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. USA: Harvard University Press.
- Corona Caraveo, Y. Morfín Stoopan M. (2001): *Diálogo de Saberes sobre Participación Infantil*. México: UAM.
- Dahlberg, G., P. Moss y A. Pence. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ. [Título original: *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press, 1999.]
- Delfos, M. (2001): *¿Me escuchas?: Cómo conversar con niños de cuatro a doce años*. Ámsterdam: Bernard Van Leer Foundation.
- Diamondstone, J. (1991): *Talleres para Padres y Maestros: Diseño, conducción y evaluación*. México: Trillas, 1996.
- Eisner, E. (1998): *La Escuela que Necesitamos: Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- Fullan, F y S. Stiegelbauer (1991): *El Cambio Educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 1997.
- Forrester, J. (1971): *World Dynamics*. USA.: Productivity Press.
- Glaser, B. G. Strauss A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. USA: Aldine Publishing, 1980.
- Goodman, N. (1978): *Maneras de Hacer Mundos*. Madrid: Visor, 1990
- Greene, M. (2005): *Liberar la Imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: GRAÓ.
- Hart, R. (1993): *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Colombia: Gente Nueva/UNICEF.
- Lave, J. y E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Boston: Cambridge University Press.
- Malaguzzi, L. (1998): History, Ideas, and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini. En: Edwards, C. Gandini, L. Forman, G. (Ed.) (1998): *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach, advanced reflections*. EUA: Ablex

Martínez, F. y R. Myers (2003) “¿Todos los Pollos son Amarillos: En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares: Fase II”, Un informe presentado a la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Investigación Educativa. México, D. F.

Michel, A. (1996): La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10 – Enero Abril 1996. p. 13 – 36. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a01.pdf>

Morin, E (1999): *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

Myers, R, F. y Martínez (2003) “En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares,” Un informe presentado a la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Investigación Educativa. México, D.F.

Peralta, M. y Salazar, R (comp.) (2000). *Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial*. Bolivia: MAIZAL.

Schank, R. (1997): *Aprendizaje Virtual: Un enfoque revolucionario para formar equipos de trabajo altamente capacitados*. México: McGraw-Hill, 1997.

Schön, D. (1983): *El Profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001) Programa Nacional de Educación, 2001-2006. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2005) *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: Fondo de Cultura Económico, Colección Editorial del Gobierno del Cambio.

Senge, P. (Ed.) (1994): *La Quinta Disciplina en la Acción: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje..* Barcelona: Gránica, 1999.

Senge, P. (Ed.) (2000): *Escuelas que Aprenden*. Bogotá: Norma, 2002.

Stake, R. (1973): Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. Conferencia presentada en el Institute of Education at Göteborg University, octubre, 1973.

Simons, H (1987): *Evaluación Democrática de Instituciones Escolares*. Madrid: Morata, 1999.

Stagliano, A. A. (2005): *Herramientas Avanzadas de Six Sigma*. México: Panorama.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1985): *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados/MEC, 1987.

Tiana, A. (1996): La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10 – Enero Abril 1996. p. 37 – 61. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>

Tonucci, F. (1974) : *La Escuela como Investigación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.

Tonucci, F (2003): *La Ciudad de los Niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Vygotsky, L. S. (1978): *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalvo, 1988.

Anexo 1. Participantes de los equipos estatales y de los talleres nacionales

Adán Corona López	Dulce Elena Sánchez López
Adriana Guadalupe Márquez Díaz	Edith Lyons López
Alejandra Rodríguez Tovar	Elba Portillo Pérez
Alejandra Romero Moyano	Elda Osuna Martínez
Alfa Rafaela Barrón de la Vega	Elena Isabel Negrete Toledo
Alicia Flores Yruegas	Elia Matilde Pantoja Rivera
Amada Martínez Cervantes	Elizabeth Margarita Tapia Herrera
Ana Luisa Landa Piña	Eloy Pacheco Ocegueda
Ana Sofía Perea Pozos	Elvia Arellano Ojeda
Anahí Cristal Pino Velasco	Enedina Ortega Orozco
Anastasio Amancio Nieto Guzmán	Eugenia Domínguez Estrada
Angélica María López Reyna	Eunice Montaña Hernández
Angelina Osiris Casas García	Fatima Maribel Pavón Pavón
Araceli Colmenares Velázquez	Felipa de Jesús Carballo Arce
Araceli del Rosario Cardozo Aguilar	Felix Hernández Díaz
Armando Aguilera Aguilera	Fidencio de Jesús Arzápalo Aguilar
Arturo Landero Izquierdo	Flor de María Hernández Morales
Arturo Santana Sandoval	Flor de María Parada Figueroa
Beatriz Licón Paz	Flor Icela Jasso Juárez
Berta Alicia Barajas Chávez	Francisco Javier Vázquez Ortiz
Carlos Cruz Calderón	Franklin Javier López
Catalina Acosta Soto	Gabriela Patricia Alonso Williams
Catalina Perea Vilches	Georgina García Gaona
Cecilia Adalid Ríos Quintero	Gildardo Parada Daza
Cecilia Patricia Mendiola Gómez	Gladis del Carmen Vázquez Rueda
Celia Ortega Castro	Gladys Vázquez Rueda
Celia Reyes Anaya	Gloria Patricia García Betancourt
Clotilde Juárez	Gloria Ruiz Corona
Concepción Alejandra Herrera Álvarez	Guadalupe Cristina Murillo Navarrete
Concepción Grimaldo González	Graciela Judith Rodríguez Delgado
Concepción López Velador	Guadalupe Dinorah Cruz Gaona
Consuelo Lozano Pérez	Guadalupe Eréndira Ortega Salgado
Dalila López López	Guadalupe Escamilla
Delia Flores	Guadalupe Sarlat Ancona
Diana Antares Quiróz	Guillermo Alejandro Sánchez Herrera
Diana González	Isihola Susana Molina Kury
Diana Guadalupe Vela Leyva	Jesús Arturo Fonseca
Dolores Alicia Leza González	Jesús Vidal Ponce

Jethzabel Corona Farias
José Antonio Alvarado Ramírez
Josefina Madrigal Luna
Juan Rodríguez Tapia
Juana Carrera Casas
Juana Elvira De la Fuente Pérez
Juana María Estrada Jiménez
Julia del Socorro Tucudn
Klena Isabel Negrete Toledo
Laura Montalvo Díaz
Leda Belinda Excelente Toledo
Leticia Aguirre Escamilla
Leticia Rosales Velasco
Leticia Sánchez Tetumo
Lizbeth Mercedes Canul Manzanero
Lizeth Cecilia Rico González
Luz del Carmen Contreras Alarcón
Ly Aysén Abrego Fuentes
Manuel Sepúlveda Morales
Marcela Marrufo Arrieta
Marco Esteban Mendoza Rodríguez
Margarita Limón Ortega
Margarita López Toledo
María Antonieta Anabel Valencia García
María de Jesús Leyva Alvarado
María de Jesús Salazar Muro
María de la Luz Martínez Hernández
María de la Paz Merino Hernández
María de Lourdes Lobato Alarcón
María de Lourdes Miranda Piña
María de Lourdes Spirito Labonne
María del Carmen Astrid Maraboto Martínez
María del Carmen de la Huerta
María del Carmen Hernández
María del Carmen Hoil Puc
María del Carmen Lamadrid Marín
María del Carmen Rodríguez de la Huerta
María del Rosario Beltrán Heras
María del Socorro Ipiña Aguilar
María Elena Orta Sánchez
María Georgina Madrigal Romero
María Guadalupe Chacón Aguilar

María Guadalupe Escamilla Hernández
María Guadalupe Román Espadas
María Guadalupe Sarlat Ancona
María Lucina Trejo Velázquez
María Neri Salgado
María Ninfa Viveros Villa
María Rosa López Riva
María Rosa Quiñones Menéndez
María Victoria Aguilera Zapata
Marianela Jácome Romero
Mario Baltazar Hernández
Martha Emma Licea Ferreira
Martha Ofelia González Centurión
Martha Olivia Téllez Valencia
Martha Patricia Barrón Coria
Martha Remedios Rivas González
Martina González Huerta
Martina Rodríguez García
Mary Mireile de la Cruz Ascencio
Mayra Janeth Rendón López
Miriam Soraida Cerda Flores
Mónica de los Dolores Barba Morales
Nardy Plateros Hernández
Nicolás Tlalpachícatl Cruz
Nieves Huacuja Betancourt
Noemí Cobarrubias Dávila
Noemí Méndez Leyva
Nora Dávila Lomelí
Norma A. Castillo Guzmán
Norma Luz García García
Olga Noemí Orta Pérez
Olga Porras Villareal
Oscar Ulises Villa Aguilar
Patricia Sosa Moreno
Patricia Zapata de la Cerda
Ramón de Jesús Quintanar Moreno
Raquel Martínez Valdivia
Roberto Román Acuña
Rosa Elena Ehuan Uc
Rosa Eréndira Fernández
Rosa Evelia Carpio Dominguez
Rosa Isela Ángeles Campos
Rosa María Higuera Ruíz

Rosalba Olvera
Rosalinda M. Orta Sánchez
Rosalío Barajas Rodríguez
Rosálva Olvero Campos
Rubicela Castillo Altamirano
Sandra Romero Gaytan
Selma Gabriela Sigales Chicas
Silvia Auristela Vacio Viveros

Socorro Santana Paniagua
Susana Patricia Borja Tavizón
Teresa Guadalupe Alvidrez martín
Teresa Martínez Moctezuma
Verónica Rodríguez
Yazmina León Ávila
Yolanda López Contreras

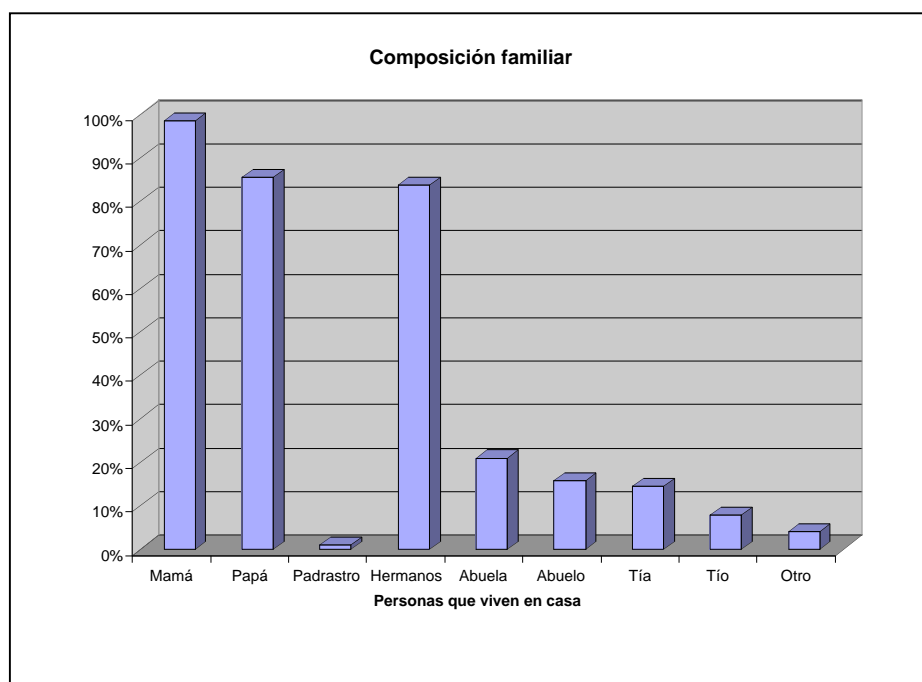
Anexo 2. ¿A quién atiende el Programa Escuelas de Calidad?

El Programa Escuelas de Calidad responde a una política educativa que pone énfasis en el concepto de equidad. El programa tiene como objetivo primario atender a centros educativos que se encuentran en zonas de alta marginación ¿El programa PEC se dirige al grupo para el cual fue diseñado? ¿Atiende a niños y niñas de familias de bajos recursos? Para acercarnos a respuestas de estas preguntas utilizamos la información proveniente de un cuestionario de contexto familiar. Este cuestionario nos permite conocer la composición familiar, las personas que aportan a la economía familiar, el acceso a medios de comunicación, actividades que realiza la familia con niños y niñas, formas de ejercer la disciplina en casa.

La composición familiar y aportación a la economía familiar

La información obtenida sobre las personas que habitan en el hogar nos muestra que existe un predominio de la familia nuclear; el hogar se forma por la pareja con pocos hijos y pocos familiares.

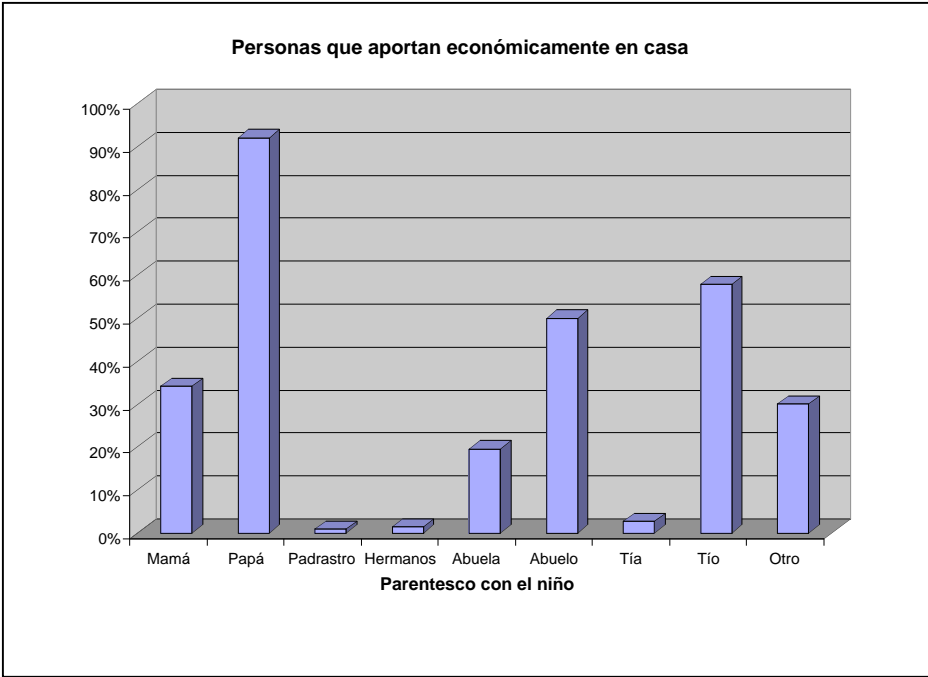
Grafica 1. Personas que viven en el hogar



Esta composición se genera fundamentalmente por el énfasis del PEC de concentrar sus esfuerzos en zonas urbanas, y por la dinámica de migración del campo hacia las ciudades que se ha acentuado en México en las últimas décadas. Solamente en 2 de cada 10 hogares persiste la imagen de los abuelos y abuelas.

Otro efecto de la transformación de la dinámica familiar se puede observar en la participación económica de la mujer a la economía doméstica. En la mayoría de los hogares es el padre quien aporta el dinero para el gasto familiar (90%). Cuando en el hogar vive un abuelo, en el 50% de los casos, este contribuye para el gasto. Sin embargo, en el 30% de los hogares la mujer realiza aportaciones a la economía familiar. También en el 20% de los hogares en donde todavía viven las abuelas, ellas también realizan aportaciones para el gasto familiar.

Gráfica 2. Aportación a la economía familiar



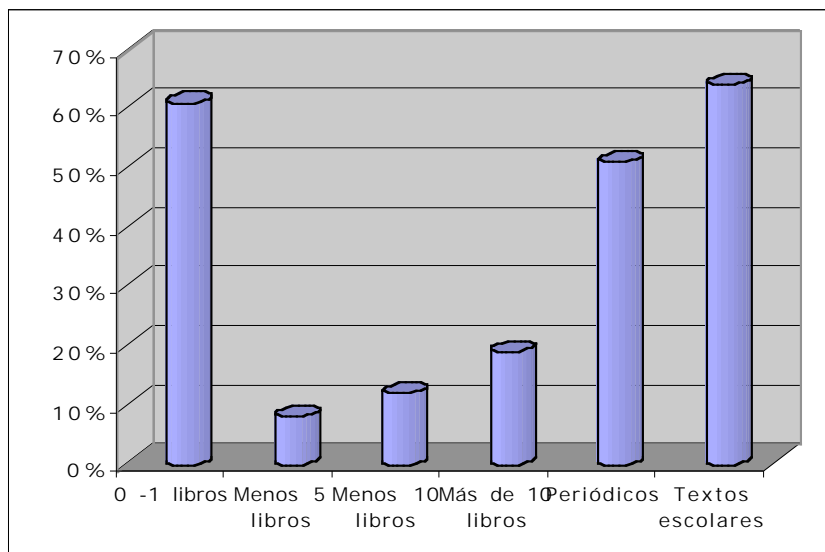
Acceso a medios de comunicación

Otro de los factores analizados en el contexto familiar es el acceso que tienen los hogares a diversas fuentes de comunicación, información y conocimiento. Los datos nos permiten observar que las familias que son atendidas en el PEC en realidad tienen un acceso más limitado que familias con un nivel socioeconómico alto.

El primer aspecto se refiere al acceso a medios impresos en el hogar. Medios relacionados a libros (literatura, escolares) y periódicos. De la gráfica 3 se puede

apreciar que en la mayoría de los hogares se cuenta con menos de 5 libros; 60% de los hogares cuentan con sólo un libro o ninguno.

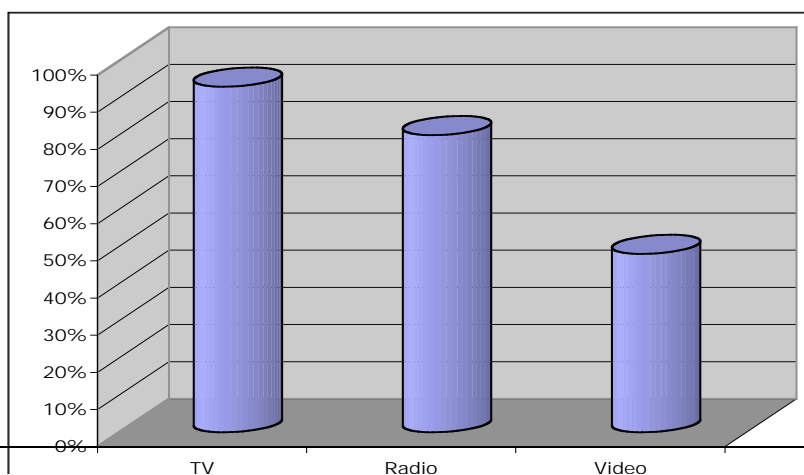
Gráfico 3. Acceso a medios de comunicación



Si tomamos como referencia al libro de texto el porcentaje se eleva al 60%, estos textos dependen de la existencia de un hijo o hija mayor que se encuentre dentro del sistema educativo. Solamente en el 50% de los hogares se tiene acceso al periódico.

Un segundo aspecto se refiere al acceso en el hogar a los medios electrónicos (Gráfica 4). A diferencia del acceso a medios que dependen de la lectura, encontramos que en el 90% los hogares cuentan con televisión como el medio electrónico predominante. La televisión ha desplazado a la radio, en el 84% de los hogares se tiene radio. Y cerca de la mitad de los hogares posee reproductora de video.

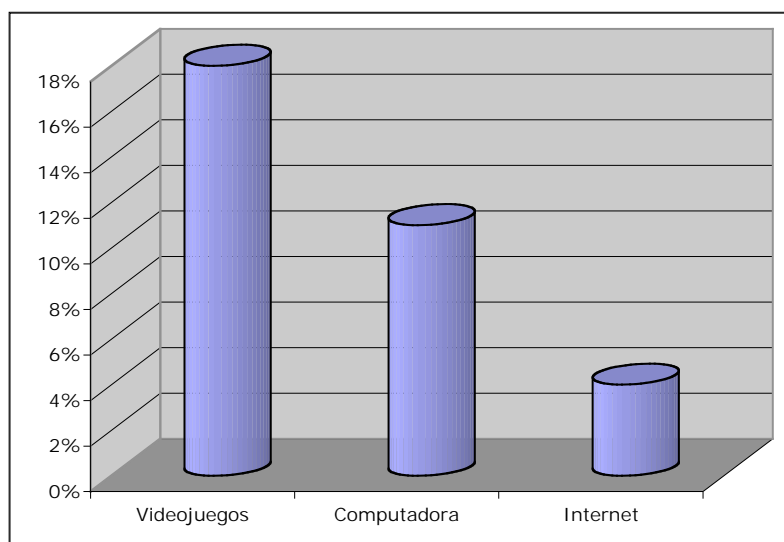
Gráfica 4. Acceso a medios electrónicos en el hogar



Estos resultados nos llevan a pensar que los medios de comunicación e información que existen en los hogares son pasivos, la televisión y la radio tienen una influencia más clara que aquellos medios que requieren de un proceso más activo como la reproductora de video y especialmente, la lectura. Estas aseveraciones son apoyadas por un último aspecto.

El tercer aspecto se relaciona con aquellos medios electrónicos que demandan un proceso interactivo con el usuario, a diferencia de la televisión o la radio. Estos medios son el producto de la revolución tecnológica de finales del Siglo XX y se vinculan a lo que algunos autores denominan las sociedades del conocimiento.

Grafica 5. Acceso a medios interactivos



El gráfico nos muestra que solamente el 18% de las familias posee videojuegos. Si consideramos a la computadora disminuye al 12% de los hogares. Y la conexión a Internet baja hasta el 5% (todos en centros en la ciudad). Estos hogares se encuentran, por un lado alejados de una cultura basada en el texto, y por otro, sin acceder a las nuevas tecnologías interactivas que integran: la imagen, la voz y el texto. Estos hogares se sitúan en una cultura del consumo de los medios electrónicos.

Anexo 3. El Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 Años (TEPSI)

Este instrumento evalúa a niños y niñas preescolares, de dos a cinco años, en una manera individual. El test se compone de 52 reactivos o situaciones, que evalúa tres áreas del desarrollo. Estas son:

- *Motricidad*: Mide *movimiento y control del cuerpo* o partes del cuerpo en un acto breve o largo, o en una secuencia de acciones, y también equilibrio. Evalúa en 12 ítems la habilidad del niño para manejar su propio cuerpo a través de actividades como coger una pelota, saltar en un pie, caminar de puntitas, pararse en un pie un cierto tiempo.
- *Lenguaje*: Mide lenguaje *expresivo y comprensivo*: capacidad de comprender y ejecutar ciertas órdenes, manejo de conceptos básicos, vocabulario, capacidad de describir y verbalizar. Evalúa en 24 ítems aspectos de comprensión y de expresión de éste, a través de acciones tales como nombrar objetos, definir palabras, verbalizar acciones, describir escenas representadas en laminas.
- *Coordinación*: Mide básicamente *motricidad fina* en situaciones variadas donde incide el control y la coordinación en la manipulación de objetos, y también incluye factores perceptivos y de representación. Evalúa en 16 ítems la habilidad del niño para coger y manipular objetos y para dibujar, a través de acciones como construir torres con cubos, enhebrar una aguja, reconocer y copiar figuras geométricas, dibujar una figura humana.

Las observaciones resultan en puntajes que se transforman en puntajes escala y su interpretación se efectúa en términos de desviaciones en torno al promedio esperado para cada edad. Se obtiene información necesaria para conocer el nivel de desarrollo en relación al universo de sujetos de su misma edad. Si el niño evaluado no alcanza el nivel que le corresponde, se el instrumento permite caracterizar la magnitud de riesgo o insuficiencia.

Esta prueba fue diseñada y estandarizada en Chile y ha sido aplicada en diversos estudios de evaluación en Latinoamérica. Se utiliza como una herramienta de tamizaje para detectar niños y niñas en riesgo o con retraso en su desarrollo. Algunas de sus ventajas son: 1) es una prueba estandarizada y normalizada; 2) es una prueba desarrollada para Latinoamérica; 3) es fácil de aplicar y relativamente rápida; y 4) es de bajo costo. Sin embargo, a pesar de que este instrumento Chileno tiene un gran valor y ayuda entender el desarrollo de los niños y niñas, hay que destacar su base conceptual considera el desarrollo como un proceso esencialmente de maduración.

B. Resultados, inicio del ciclo 2003-2004

Presentamos en Tabla 1 los resultados para:

1. 463 niños entre 4 y 5 años de edad que participaron en la evaluación en Jardines de Niños del **PEC**,²⁷ cerca del inicio del ciclo escolar 2003-2004. Los Jardines PEC son principalmente urbanas y todos oficiales. **Las cifras para los niños PEC se presenta en negrito en la tabla.**

2. 1173 niños de la misma edad que participaron en una evaluación (de la Dirección General de Evaluación) en una muestra representativa de Jardines de Niños. El estudio se llama: La Primera Evaluación en Escuelas Preescolares (PEEP). El PEEP evaluó niños y niñas en centros urbanos y rurales, centros oficiales (generales, indígenas y del CONAFE) y algunos centros privados.

Tabla 1. Una comparación entre Niños-PEC y Niños PEEP en Resultados del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI)

Edad (años)	Insuficiente* (%)		Riesgo* (%)		Normal* (%)		Total (Número)	
	PEC	PEEP	PEC	PEEP	PEC	PEEP	PEC	PEEP
<i>Evaluación Global</i>								
4.0 – 4.5	2.5		8.8		88.7		408	
4.5 – 5.0	1.8		3.6		94.6		55	
<i>Coordinación (Motricidad fina)</i>								
4.0 – 4.5	1.2	2.8	6.1	10.8	92.7	86.4	408	351
4.5 – 5.0	1.8	3.8	9.1	10.7	89.1	85.5	55	822
<i>Lenguaje</i>								
4.0 – 4.5	3.7	3.1	8.8	12.0	87.5	84.9	407	351
4.5 – 5.0	3.6	3.6	3.6	10.5	92.7	85.9	55	822
<i>Motricidad (Gruesa)</i>								
4.0 – 4.5	1.0	3.7	9.7	12.5	89.3	83.8	401	351
4.5 – 5.0	0.0	5.1	3.6	12.5	96.4	82.4	55	822

*Se clasifica un niño como "insuficiente" si su puntaje, ajustado por edad, es dos desviaciones estándar o más debajo del promedio en la distribución de puntajes, como "en riesgo" si es entre uno y dos desviaciones estándar debajo del promedio, y como "normal" si es arriba de una desviación estándar de bajo del promedio.

De la tabla 1 se destaca lo siguiente:

1. La gran mayoría de los niños y niñas PEC (casi 90%) están en la categoría de desarrollo "normal", según el TEPSI. Existen muy pocos niños (entre 0.0 y 3.8%

²⁷ La información proviene de 21 de las entidades federales y para un total de 483 niños y niñas. De estos 463 (96%) eran de 4 años de edad (408 entre 4 años y 4 años seis meses y 55 de cuatro años seis meses hasta 5 años de edad). En 20 casos los niños eran de 3 o 5 años de edad, pero hemos excluidos estos niños del informe de resultados porque los pequeños números hace más difícil interpretar los resultados.

según la área y edad) en la categoría de “insuficiente” en su desarrollo y algunos más (entre 3.6% y 9.1%) en “riesgo” de atrasarse en su desarrollo.

2. Los niños PEC entre 4 años 6 meses y 5.0 años de edad muestran mejor desarrollo (con la excepción de la categoría de coordinación) que los niños de 4 años a 4 y media.

3. El porcentaje de los niños PEC clasificados como “normales” (entre 87.5% y 96.4%) es siempre más alto que el porcentaje de los niños PEEP (entre 82.4% y 86.4%). Esto es el caso a pesar de que los niños PEC son nuevos entrantes la evaluación fue hecha cerca del inicio del año escolar mientras que los niños PEEP cuentan con uno o más años de experiencia preescolar y la evaluación fue hecha al final del ciclo escolar.

C. Resultados, al finalizar el ciclo 2003-2004

¿Cómo terminaron los niños y las niñas?

Se presentan los resultados en Tabla 2 para el grupo de 447 alumnos, comparado con los resultados para el grupo de 463 al inicio del ciclo.

Tabla 2. Resultados del TEPSI, fin del ciclo 2003-2004

	% Insuficiente	% En Riesgo	% “Normal”
Total			
PEC 2003	2.3	8.1	89.6
PEC 2004	2.2	5.8	91.9
Coordinación (grueso)			
PEC 2003	1.2	6.2	92.5
PEC 2004	1.3	2.5	96.2
Lenguaje			
PEC 2003	3.5	8.1	88.4
PEC 2004	3.6	8.3	88.1
Motricidad (fino)			
PEC 2003	1.1	8.8	90.1
PEC 2004	3.6	9.6	86.8

Se observa que en los totales que hubo una mejora ligera durante el ciclo escolar pero que esta mejora se debe principalmente de aumentos en el área de coordinación mientras las áreas de lenguaje y motricidad parece haber bajado durante el ciclo.

Estos resultados son difíciles de interpretar y nos parece que un análisis más detallado es necesario, con más atención a diferencias en las dos muestras, al inicio y al final del año.

Más confiable es una comparación al inicio y fin del ciclo para los mismos 338 niños que aparecen en los dos momentos. La tabla 3 muestra los casos que se mantuvieron su nivel de desarrollo durante el ciclo y los casos de retrasos y mejoras. Los cambios se miden en términos del número de desviaciones estándar del puntaje en el TEPSI hacia arriba o hacia abajo durante el ciclo.

**Tabla 3. Cambios en los resultados del TEPSI para los estudiantes
A quien se aplicaron el TEPSI al inicio y final del ciclo**

Cambios 2003-2004	-2	-1	0	+1	+2
Total	0	3.0	90.2	5.6	1.2
Coordinación	0	1.2	92.6	5.3	0.9
Lenguaje	0.9	2.7	88.5	6.2	1.8
Motricidad	2.1	7.4	85.2	3.8	1.5

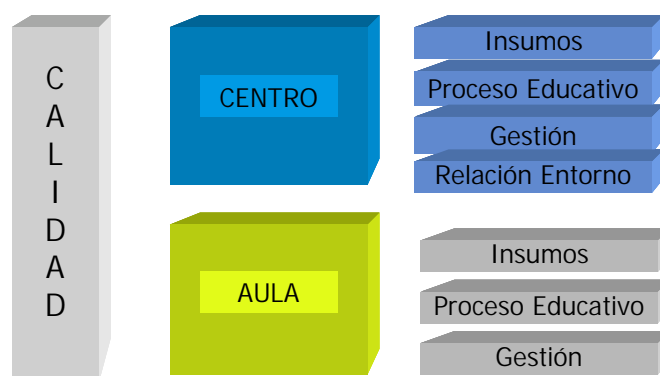
N = 338

Se puede notar que hubo avances importantes en el desarrollo global relacionados a avances en coordinación y lenguaje. Las bajas en motricidad para esta muestra corresponden a los resultados para la muestra total en 2004 al fin del ciclo. En el caso de lenguaje, los resultados para este grupo son mas alentadoras que para la muestra general.

Anexo 4. Organización y características de la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares V.3.0 (ECCP V.3.0)

La Eccp V 3.0 incluye una definición amplia del medio ambiente de aprendizaje, tanto para el funcionamiento del centro en general como para la organización y actividad dentro de las aulas. Pretende ofrecer una descripción y evaluación de los aspectos que influyen en las actividades diarias de los niños y profesionales de la educación que trabajan en un centro.

La Eccp V 3.0 está conformada por dos partes y cuatro dimensiones:



La evaluación y la Eccp V. 3.0 se divide en dos partes: la primera evalúa las características generales del centro y el trabajo realizado por los responsables de la gestión educativa. La segunda evalúa las características generales del aula y el trabajo realizado por las educadoras en el interior del aula. Las dimensiones son las siguientes:

- a) **Insumos.**- Esta dimensión se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales suficientes para cumplir con los objetivos del programa educativo
- b) **Proceso Educativo.**- Esta dimensión tiene su centro en la noción de aprendizaje activo y del desarrollo integral de los niños y las niñas
- c) **Gestión Educativa.**- La noción de gestión educativa está entendida como un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y niñas, y como una acción para proyectar a los centros al mediano y largo plazo

d) Relación con el Entorno.- Observa la comunicación y promoción de asuntos educativos de parte de la escuela con la familia y en la comunidad, y el nivel de la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo

Cada dimensión está compuesta por varios indicadores. Cada indicador contiene un conjunto de aseveraciones que puede ser puntuadas en una escala de cinco valores:

1 (inadecuado), 2 (Incipiente), 3 (Básico), 4 (Bueno), 5 (Excelente).

En total la Eccp V 3.0 tiene 48 ítems; 26 para evaluar el trabajo del centro y 22 ítems para evaluar el trabajo en el aula, como se puede observar en la siguiente sección:

Vista rápida²⁸ de la ECCP V. 3.0

La Eccp V. 3.0 se divide en dos partes. La primera evalúa las características del centro, y la segunda las características del aula

Centro Educativo (Primera parte)			
Insumos	Proceso educativo	Gestión Educativa	Relación con el entorno
A.1 suficiencia de aulas, mantenimiento, luz y ventilación	B.3 Detección de necesidades de los niños(as)	C.1 Procedimiento de canalización oportuno	D.1 Detección de expectativas de la familia
A.2 Servicio sanitario	B.4 Detección de habilidades de los niños(as)	C.2 Diagnóstico del centro	D.2 Comunicación y participación permanente con la familia
A.3 Equipo y procedimientos de prevención de desastres	B.5 Registro de necesidades y habilidades de los niños(as)	C.3 Plan anual administrativo del centro	D.3 Participación activa de la familia en el proceso educativo
A.4 Espacios de aprendizaje exteriores	B.6 Formulación escrita de misión	C.4 Proceso de mejora continua de calidad	D.4 Evaluación se satisfacción familias
B.1 Currículum integral	B.7 Planeación de actividades académicas	C.5 Acompañamiento	D.5 Participación de la comunidad en actividades conjuntas
B.2 Currículum promoción salud	B.8 Proceso colegiado de planeación		D.6 Participación comunidad en mejora del servicio
	B.9 Evaluación y seguimiento de desarrollo		
	B.10 Registro de evaluación		
	B.11 Higiene y valor nutricional de los alimentos		

²⁸ La vista rápida presenta los nombres resumidos de cada uno de los indicadores y no presenta el conjunto de aseveraciones que contiene cada indicador, para una revisión completa es necesario consultar el manual de aplicación de la ECCP 3.0 y el instrumento en su versión completa.

Aula (Segunda parte)		
Insumos	Proceso educativo	Gestión Educativa
A.1 Suficiencia, mantenimiento, luz y ventilación	E.1 Detección de intereses de los niños	I.1. Acompañamiento
B.1 Áreas de trabajo	E.2 Planeación de actividades del aula	
C.1 Materiales suficientes, ordenados y al alcance	F.1 Jornada consistente	
C.2 Materiales que reflejan la diversidad cultural	F.2 Actividades equilibradas (indv/grup)	
D.1 Proporción educador/niños	F.3 Actividades iniciadas educador/niño	
D.2 Entrenamiento del educador(a)	G.1 Niños y educador(a) involucrados en actividades de aprendizaje	
	G.2 Act. Propician el aprendizaje activo	
	G.3 Estrategias de conversación	
	G.4 Uso de diversas formas de comunicación	
	G.5 Atención al aula	
	G.6 Sistema efectivo de solución de conflictos sociales	
	G.7 Relaciones afectivas y respetuosas	
	G.8 Equidad	
	G.9 Interacción positiva entre niñas(os)	
	H.1 promoción de la salud en niños y niñas	

Los indicadores que conforman la escala tiene estas características:

- ▶▶ Los descriptores están escritos como indicadores individuales en frases cortas
- ▶▶ Aparecen algunas notas de clarificación con la idea de ofrecer una mejor descripción de los indicadores o dar información específica sobre ellos
- ▶▶ En caso de que no se observaran algunos de los indicadores de forma directa, es necesario realizar una entrevista con el responsable del centro o educadora para completar la evaluación.

Anexo 5. Características y dinámica de los Talleres Nacionales

A lo largo de los tres ciclos de la evaluación (2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006) se realizaron ocho Talleres Nacionales de formación y reflexión de evaluadores, y un Encuentro Nacional de Evaluadores en noviembre de 2005. Cada uno de estos talleres se diseñaron con base a las necesidades iniciales de formación de los participantes, especialmente en los tres primeros, y transformándose con el avance del proyecto de evaluación y acompañamiento a los centros educativos.

Esta transformación se observa en el paso gradual de una participación inicial intensa por parte de los diseñadores y conductores de los talleres (equipo técnico nacional) en los primeros talleres, a una participación más intensa, en los cuatro siguientes, por parte de los equipos estatales en las actividades de presentación de resultados, discusión y reflexión de los resultados logrados, intercambio formal e informal de estrategias y experiencias en el campo. La figura 1 presenta de una manera gráfica el nivel de participación del equipo técnico responsable del diseño y conducción de los talleres nacionales y el nivel de participación de los equipos estatales.

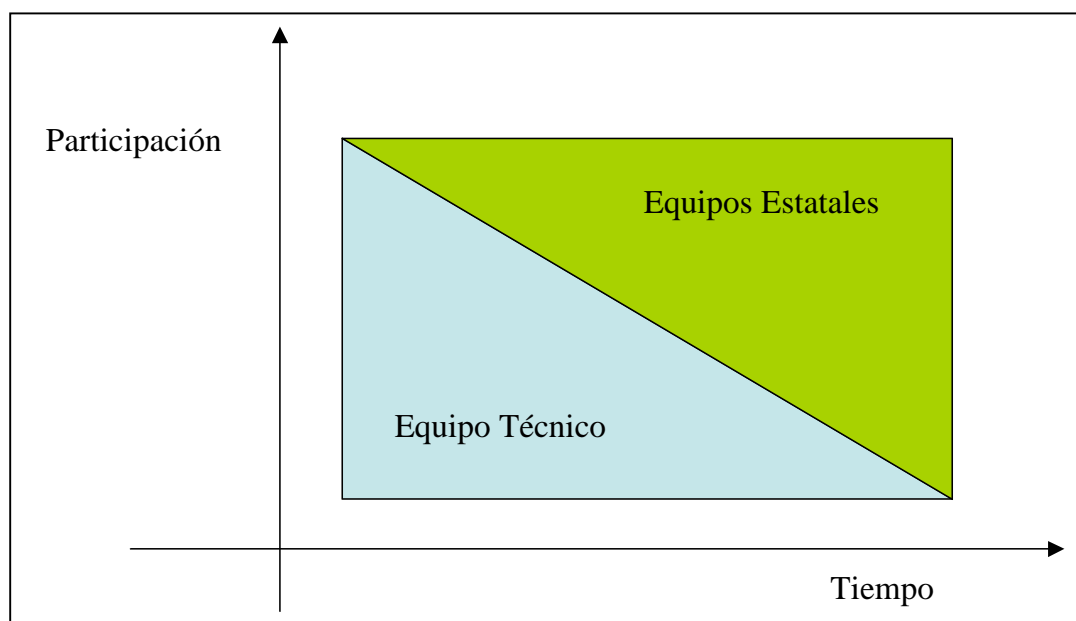


Figura 1. Transferencia de la participación en los talleres de formación de evaluadores de la calidad educativa

El propósito del proceso de formación consistía en apropiarse de las ideas guía, enfoque metodológico y técnicas de la evaluación y acompañamiento para su puesta en marcha en cada uno de los contextos estatales de cada uno de los equipos. Al avanzar el proyecto, los equipos estatales tendrían cada vez mayor responsabilidad y participación en los talleres, contribuyendo de forma activa en la formación de todos los participantes.

Los talleres contemplaban varios tipos de modalidades de trabajo: sesiones de trabajo en plenaria, sesiones de trabajo en grupos más pequeños, sesiones de práctica, sesiones de presentación de resultados y discusión de los mismos, sesiones de revisión de documentos.

Estructura básica de los talleres nacionales

La estructura básica de los talleres consistió en dos días de trabajo que contemplaban las siguientes actividades:

- a) Bienvenida a los participantes
- b) Sesión plenaria para presentar las actividades, procesos y resultados de la evaluación de la calidad educativa, y el acompañamiento a los centros
- c) Sesiones en grupos pequeños con alguna de las siguientes actividades:
 - i. Introducción de aspectos metodológicos y herramientas de trabajo (guías e instrumentos de evaluación).
 - ii. Sesiones de presentación de avances del proceso y resultados de la evaluación o acompañamiento a los centros.
 - iii. Sesiones de lectura, diálogo y reflexión.
 - iv. Preparación y entrega de materiales para la evaluación y/o acompañamiento de los centros educativos.
 - v. Preparación y coordinación del trabajo, elaboración de plan de trabajo y cronograma de actividades de los equipos estatales
- d) Sesión plenaria para conclusiones y siguientes pasos

Los ocho talleres realizados fueron diseñados para cumplir con los objetivos del proyecto, pero se ajustaban a las características y necesidades que emergían con el avance del trabajo de los equipos estatales y los resultados obtenidos. Con el avance del proyecto las sesiones dirigidas por el equipo técnico nacional se reducían en tiempo y responsabilidad, al mismo tiempo que las sesiones de presentación de resultados de la evaluación y acompañamiento a nivel estatal, y las sesiones de discusión y reflexión aumentaban. En estas sesiones los integrantes de los equipos estatales tenían una participación más activa. Para la organización de estas sesiones se utilizaban un conjunto de preguntas guía para

las presentaciones. Estas preguntas se enviaban por correo electrónico para que los equipos llegaran preparados a las sesiones de trabajo.

A lo largo de los talleres, las sesiones de trabajo se vinculaban directamente con los resultados y procesos de evaluación o del acompañamiento (siempre con apoyo con las evidencias recolectadas) que cubría el aspecto técnico de la evaluación. Los problemas se relacionaban directamente con el entendimiento del enfoque metodológico del proyecto, aspectos técnicos de los instrumentos, elaboración de reportes de calidad o diseño de sesiones de acompañamiento. Pero también se abordaban aspectos del proceso de implementación del proyecto en cada uno de los estados, problemas y limitaciones sistémicas que derivan del apoyo obtenido por parte de autoridades estatales, formas de comunicación entre instituciones, conflictos de intereses de diversos actores a en el contexto estatal, formas de interpretación de l proceso, etc. Aspectos que trascienden el nivel técnico pero que se relacionan directamente con el avance o estancamiento del proceso de evaluación o acompañamiento de los centros que participan en el proyecto. La tabla 1 presenta el esquema de cada uno de los talleres y algunos de los objetivos y propósitos que perseguía cada uno de ellos.

Evaluación externa y acompañamiento al Programa Escuelas de Calidad, nivel preescolar		
Ciclo 2003-2004		
Taller I (octubre 2003) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a las ideas guía y enfoque metodológico del proyecto ▪ Estrategias e instrumentos de evaluación externa ▪ Plan general del proyecto 	Taller II (febrero 2004) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados de la evaluación externa a nivel nacional ▪ Introducción al proceso de acompañamiento ▪ Introducción de las guías de acompañamiento ▪ Elaboración de reporte escrito de calidad educativa ▪ Diseño de sesiones de presentación de resultados 	Taller III (mayo 2004) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profundización en la reflexión del proceso de acompañamiento ▪ Recepción de los resultados de la evaluación por parte de los centros educativos ▪ Discusión y resultados del proceso de acompañamiento ▪ Preparación para la segunda evaluación de los centros preescolares
Ciclo 2004-2005		
Taller IV (julio 2004) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profundización en la reflexión del los resultados de la evaluación externa a nivel nacional y 	Taller V (diciembre 2004) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profundización en el proceso de acompañamiento a los centros ▪ Reflexión y 	Taller VI (abril 2005) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profundización en el proceso de acompañamiento de los centros ▪ Preparación para la

<p>estatal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión sobre los resultados de la evaluación externa ▪ Preparación para el acompañamiento de los centros ▪ Preparación para la evaluación de una nueva muestra de centros preescolares 	<p>discusión sobre la evaluación de los centros educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción al proceso de autoevaluación de los centros educativos 	<p>tercera evaluación de los centros</p>
Ciclo 2005-2006		
<p>Taller VIII (septiembre 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profundización en el proceso de evaluación ▪ Reflexión y discusión de los resultados de la evaluación externa a nivel nacional y estatal ▪ Preparación del plan de trabajo para el ciclo 2005-2006 	<p>Taller VII (abril 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar y reflexionar sobre los resultados y conclusiones de la evaluación del ciclo 2004-2005 a nivel federal ▪ Socializar la experiencia de acompañamiento del ciclo 2005-2006 ▪ Reflexionar sobre los aprendizajes y limitaciones del proceso de evaluación y acompañamiento a los centros educativos ▪ Preparar la evaluación externa final del ciclo 2005-2006 y el informe estatal final 	

Tabla 1 Objetivos de los Talleres Nacionales en cada ciclo educativo