

# ¿TODOS LOS POLLOS SON AMARILLOS?

## En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares: Fase II



Un Informe presentado a  
La Dirección General de Investigación Educativa

por

**J. Francisco Martínez Preciado**  
**Ma. Eugenia Linares**  
**Robert G. Myers**

Diciembre de 2003

## Agradecimientos

La Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no solamente nos ha ofrecido apoyo financiero sino ha contribuido a través de la discusión, el dialogo, el apoyo moral, y nos permitió el acceso a personas y oficinas al nivel estatal que nos ayudaron en la realización del estudio.

La DGPPP y la Dirección General de Evaluación de la SEP han proporcionado una invaluable ayuda a través del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia.

Agradecemos a UNICEF por su colaboración en el proyecto con apoyo financiero a uno de los investigadores principales.

Apreciamos mucho la ayuda de María Esther Rojano quien capacitó las personas que administraron el TEPSI y ayudó con el análisis de lo mismo.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a los recolectores de datos por su trabajo duro y comprometido: Margarita Mora, Rebecca Casillas, Leticia Rivas, Giovanna Escobar, Brenda Flores, Miguel Ángel Montes de Oca, Danú Hernández, Tania Paloma, Valentín Albarrán, Jahir Navalles, Ma.Teresa Flores, Rosa Isela Jiménez, Eusebia Montesinos, Mario Silva Morales, Claudia Morales, Eduardo Cruz, Paola González, Alejandro López, y Maribel Nájera, Nelida Padilla, Adriana Guzman, Julieta Briceño, Miriam Maldonado, Lourdes San Juan Zamora, Elizabeth Becerril, Marcia Rojas and Silvia Guerrero.

Esta investigación no hubiera sido posible sin la activa participación de las autoridades locales, maestras, maestros, niños y familias que nos dejaron entrar en sus vidas y que respondieron bien a gente de afuera de sus comunidades.

J. Francisco Martínez Preciado  
Robert G. Myers  
María Eugenia Linares Pontón

## **Tabla de Contenidos**

**Preámbulo**

### **Sección A: Introducción**

- I El Estudio en Contexto**
- II Bases Teóricas**
- III Objetivos, Diseño y Metodología**

### **Sección B: Resultados**

- IV La Evaluación de la Calidad a través de ECCP**
- V Las Educadoras, Sus Pedagogías y Sus Teorías de Aprendizaje**
- VI Percepciones de las Dificultades y Logros en Jardines de Niños**
- VII Los Niños y las Niñas: Su Desarrollo y Sus Opiniones**
- VIII El Contexto Familiar**

### **Sección C: Aprendizajes y Sugerencias**

- IX ¿Qué Hemos Aprendido?**
- X ¿Qué Podemos Hacer?**

**Referencias**

- Anexo 1. Notas sobre el Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI)**
- Anexo 2. Cuestionarios utilizados**
- Anexo 3. La Escala de Evaluación de la Calidad de Centros  
Preescolares**

## Preámbulo

### ¿De qué se trata?

Definir a la calidad educativa es parecido a atrapar a un pez con las manos, cuando parece que lo hemos logrado, da un salto y se escurre entre los dedos. El concepto de calidad educativa, entonces, es dinámico y relativo. En este trabajo realizaremos un esfuerzo por, siguiendo con la metáfora, tejer una red, que no sabemos que tan grande o pequeña en realidad es, para describir y evaluar la calidad educativa en centros preescolares.

En este documento el lector encontrará una descripción y evaluación del ambiente de aprendizaje que existe en los Jardines de Niños de algunos lugares de nuestro país. Nos interesa compartir lo que encontramos al tratar de conocer qué ocurre dentro de los centros dedicados a la educación de los niños y niñas preescolares, al escuchar los retos que viven cotidianamente los responsables de los Jardines de Niños y los supervisores, al indagar los procedimientos utilizados en el funcionamiento de estos centros y mirar con detenimiento la forma en que las educadoras realizan sus actividades con los niños y niñas. Pero, también, nos interesamos conocer algunas de las características de estos niños y niñas. Desde nuestro punto de vista, no es posible hablar de la calidad educativa en centros preescolares sin considerar a los principales beneficiarios del servicio educativo. Conversamos con madres de familia y los niños acerca de sus vivencias y experiencias en el Jardín de Niños.

Adelantamos que presentamos varias historias entrelazadas que tejen las percepciones y experiencias de los responsables de los Jardines de Niños, las educadoras, las familias, los niños y las niñas. El trabajo que observamos en estos Jardines de Niños describe dos historias. Una, que no debe sorprendernos, se refiere a los resultados desilusionados y pobres de varios centros. En esta historia, los supervisores y responsables de los Jardines de Niños consideran la gestión educativa como una tarea burocrática y de educadoras que ofrecen a los niños y niñas actividades poco interesantes y de aprendizaje meramente instructivo. Los niños son más pasivos. Es una historia en que “El pollo es amarillo” y no puede ser imaginado de otro color.

Pero, al mismo tiempo, existe otra historia que nos llena de esperanza, en donde, los supervisores y responsables trabajan con gusto y con miras hacia un futuro mejor para sus centros. Las educadoras ofrecen actividades constructivas, toman en cuenta los intereses de los niños y niñas, buscan resultados divergentes. En estos ambientes de aprendizaje los niños tienen oportunidades de llevar a cabo sus ideas y de reflexionar. Todo esto ocurre a pesar de las dificultades, sistemas anticuados de

administración, recursos mínimos o las distancias. Esperamos convencer a los lectores que estos resultados, malos o buenos, son producto de las complejas interacciones de múltiples factores que afectan la calidad educativa y no de una estrategia única o solución universal.

## **Organización**

Este documento está organizado en tres secciones grandes. En la primera describimos el contexto en que el estudio está enmarcado, las bases de investigación y la manera en que la llevamos a cabo: los objetivos, bases teóricas, organización y métodos. Los resultados de la investigación están presentados en la segunda sección. La tercera se dedica a una reflexión sobre que hemos aprendido y a unas implicaciones.

## **Sobre la lectura de este documento**

Finalmente, nos atreveremos a ofrecer algunas sugerencias que permiten varias lecturas a este documento, según los intereses y necesidades del propio lector. Una opción sería leer de corrido todas las secciones. Pero otra sería saltar los aspectos teóricos y metodológicos de Sección A para llegar a los resultados concretos de la investigación. Otros más interesados en aspectos técnicos y de detalle pueden comenzar por los diferentes anexos que presentan las características específicas de los instrumentos e indicadores. Algunos lectores ávidos pueden leer de atrás para adelante, partiendo de las conclusiones y recorriendo el sentido inverso como otra forma de hacer el viaje. Nuestra intención última es la de provocar reflexiones, queremos ser más sugerentes que pedagógicos; no deseamos presentar verdades absolutas.

# SECCIÓN A INTRODUCCIÓN

## I El Estudio en Contexto

Los cambios que México ha sufrido en su metamorfosis desde un país del “tercer mundo” hacia un país del “primer mundo” enmarcan el estudio cuyos resultados reportamos aquí. Estos cambios, y el contexto emergente y actual en que se llevó a cabo el estudio, no solamente sirven como marco general sino ayudan explicar su origen, interpretar sus resultados, y los posibles usos de las lecciones aprendidas.

En este apartado, empezamos con una descripción breve de cambios generales – demográficos, económicos, sociales y políticos -- que influyen la manera de concebir y organizar la educación preescolar. Sin embargo, nuestro énfasis será en ubicar nuestro estudio en relación a un nuevo ambiente de mucha efervescencia en el área de educación preescolar en México en el año 2003. Es un tiempo de acción y reflexión que abarca cambios legales y administrativos, reorganizaciones y nuevos programas, acompañado por una profusión de evaluaciones. No sabemos la manera en que este movimiento energético y vivo afectará el tono y la dirección de la educación preescolar, pero vislumbramos indicios de lo que se puede esperar en los próximos años. Y, queremos que este estudio servirá para informar el diálogo actual y las propuestas para el futuro.

### México en transición

Los cambios demográficos, económicos, sociales y políticos que se han registrados en México, y en el mundo en general, particularmente en las últimas décadas, tienen implicaciones importantes para la educación preescolar.

Cambios demográficos. Destacamos tres tendencias, dos relacionadas a la migración y una al cambio en la tasa de fertilidad.

El movimiento migratorio ha creado varias dificultades para el sistema educativo.

- Por un lado, la migración ha resultado en una concentración en asentamientos de más de 2,500 personas (75% de la población está clasificada así como “urbana” hoy). En términos logísticos, esto hace más fácil la entrega de servicios, pero también ha creado dificultades en las grandes ciudades con la necesidad de trabajar con poblaciones en áreas marginadas con niños de familias con escasos recursos en condiciones poco favorables. Al mismo tiempo, la despoblación de áreas rurales ha resultado en un incremento de grupos aislados y pequeños donde es difícil llegar. Requiere formas innovadoras de responder a culturas locales, seleccionar educadoras, hacer llegar recursos, programar tiempos, y trabajar con padres, madres y miembros de las comunidades. Este

fenómeno hace más difícil superar inequidades entre áreas urbanas y rurales.

- El incremento en frecuencia de la migración temporal para trabajo ha creado dificultades para el sistema educativo. En algunos casos, resulta en la división de familias en donde el padre es ausente durante periodos largos. Esto, a su vez, crea presiones en el hogar que pueden afectar asistencia, comportamiento y logros de los niños en la escuela. En otros casos, cuando los niños migran con sus familias, la discontinuidad afecta la continuidad de la participación educativa y requiere programas nuevos de educación preescolar ajustados a las condiciones en que se encuentran los niños de trabajadores temporales. En su mayoría este problema está tratado en relación al sector agrícola, pero tiene una dimensión relacionada a la migración de mujeres para trabajar en la industria maquiladora donde no tienen opciones adecuadas que combinan una necesidad de cuidado diario con atención preescolar enfocada en el aprendizaje.
- La tasa de natalidad (el número de nacidos vivos por cada mil habitantes de un año determinado) bajo rápidamente a partir de los años 70's. Como resultado, el número absoluto de niños menores de 6 años ha bajado ligeramente año por año. Esto implica una reducción en la demanda potencial para la educación preescolar. Así, un incremento en los servicios de educación preescolar tiene el efecto de incrementar el porcentaje de la población servida. También, como consecuencia, se encuentra menos familias con números grandes de niños y niñas, hecho que no solamente afecta las interacciones dentro de la familia, sino las posibilidades de participar en la educación.

En el estudio, incorporamos en la muestra de Jardines de Niños, centros en áreas aisladas y programas dirigidos a estas áreas. No incluimos un centro creado para niños de trabajadores migrantes.

Cambios Económicos. Durante las últimas décadas, los cambios vinculados a un proceso de ajuste económico dentro de un proceso de globalización han sido espectaculares, en el mundo en general y en México. En el caso mexicano se ha instalado, desde los primeros años de la década de los 80, un modelo denominado neoliberal que reduce el papel del Estado como "motor y protector" del crecimiento y lo convierte cada vez más en un Estado gestor y normativo. Entre los resultados de este proceso se puede registrar lo siguiente:

- Reducción en la tasa de inflación, con un crecimiento económico lento y fluctuante, caracterizado por momentos repetidos de crisis.

- Gran concentración de beneficios económicos para un grupo selecto, con un cambio desfavorable en la distribución de ingresos. Ahora, el 10% más rico de la población controla 60% de los ingresos<sup>1</sup>.
- Incremento del número de personas ubicadas en los rangos de pobreza y pobreza extrema hasta alcanzar un estimado de poco más de 40 millones de habitantes reconocidos oficialmente<sup>2</sup>.
- Reducción en el poder adquisitivo entre los más pobres debilitando seriamente la capacidad de millones de familias de alimentar, proteger, cuidar y educar a sus hijos.
- Incremento del sector informal y del nivel de sub-empleo. Según algunos estimados, el 50% de la fuerza de trabajo se encuentra en el sector informal por lo que no goza de los mismos beneficios que el sector de trabajadores ubicados en el sector formal; no tienen derecho a inscribir a sus hijos en centros de desarrollo integral operados o subsidiados por los organismos del Sistema de Seguridad Social del Estado.
- Una reducción, en términos reales, de la inversión social del parte del estado.

¿Cuáles son las implicaciones de estos cambios en la atención a la niñez? Dificulta la inversión pública en programas sociales en general y de educación preescolar en específico. Como veremos, esto crea un reto especial para el gobierno actual frente a cambios políticos y legales relacionados a la educación preescolar. El alto nivel de pobreza hace difícil para muchas familias proporcionar los recursos necesarios para comprar la ropa y materiales que sus niños necesitan para la escuela y para las cuotas que piden los Jardines.

*Cambios sociales y culturales.* Cabe señalar que las tendencias demográficas y económicas anotadas conllevan cambios importantes en la estructura y funcionamiento de familias. En México, al igual que otros países, se observa un desplazamiento lento pero persistente desde el modelo de la familia “extensa” hacia familias nucleares, con un incremento también en el porcentaje de familias encabezadas por mujeres, muchas veces solteras. Según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) 20.6 por ciento de las familias tenían una mujer como jefa de familia en el año 2002.<sup>3</sup>

Al mismo tiempo, ha habido un incremento en la participación de la mujer en la fuerza de trabajo, producto de su necesaria salida del hogar para realizar

---

<sup>1</sup> Mejía y Monroy, p. 24.

<sup>2</sup> La Jornada, 1 de agosto de 1998

<sup>3</sup> Encuesta Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), 2002

trabajos remunerados, pero también de una mayor escolaridad, de la reducción en la tasa de fecundidad y de los cambios en sus percepciones acerca de si mismas, de los papeles que deben y quieren desempeñar en la sociedad, así como de la valoración de sus tiempos y actividades. El porcentaje de la fuerza de trabajo que son mujeres ha incrementado a 35 por ciento, casi el doble del porcentaje en 1970. La mayoría de las mujeres registradas como empleados están en el sector no agrícola de la economía, y la mayoría en trabajos donde ganan menos de dos salarios mínimos.<sup>4</sup> En áreas urbanas y en ciertas edades, el porcentaje acerca o sobre pasa una participación de 50 por ciento.

*Cambios políticos.* Con la toma de posesión de un nuevo gobierno en el año 2000 se rompió la continuidad de control por un partido durante 70 años. El cambio fue consistente con la tendencia de una transición a la democracia en México.

De este complejo proceso de cambio, destacamos dos elementos de la nueva política que pensamos han influido mayormente en los programas de la educación preescolar y que dieron bases para nuestro proyecto de investigación. El primero es un énfasis que el nuevo gobierno ha puesto en la **calidad y equidad** como dimensiones centrales de programas públicos. Esto resulta evidente desde el título con que se presenta el Programa Nacional de Educación, 2000-2006: *Por una Educación de Buena Calidad para Todos, Un enfoque educativo para el siglo XXI*. En el programa nacional se advierte que: “La educación mexicana será: equitativa con buena calidad, pertinente, incluyente y formativa en sentido integral.” (p. 72). A diferencia de los Programas Nacionales anteriores, en dónde el acento se colocaba en la cobertura y el acceso a la educación, este Programa hace un esfuerzo para integrar a la calidad como un componente esencial del Sistema Nacional de Educación. Sin embargo, ¿cómo definir y lograr la calidad? ¿Cómo sabemos si nuestros esfuerzos apuntan en la dirección elegida? La búsqueda de respuestas a estas interrogantes ha contribuido al debate y a las iniciativas al nivel de la educación preescolar que describiremos más adelante.

Un segundo elemento en la nueva política, consistente con la transición hacia la democracia, es el énfasis en el proceso de la **rendición de cuentas**. En el Programa Nacional de Educación, 2000-2006, se hace referencia a la importancia del “...seguimiento de avances que, en una concepción democrática, se relacionan de manera estrecha con el componente rendición de cuentas.” (p. 77). Este proceso para ser operativo exige: a) definir los avances o metas que se desean alcanzar; b) crear formas operacionales para evaluar y dar seguimiento a ellos; y c) diseñar nuevas formas para a dar a conocer los resultados, al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto.

---

<sup>4</sup> ENIGH, 2003, segundo trimestre.

Un reconocimiento de la importancia de la educación preescolar. Aunque la educación preescolar experimento una expansión importante a partir de los años 70, no había recibida la misma atención que otros niveles del sistema educativa. Al contraste de educación primaria, no fue percibido como esencial y no logró, hasta noviembre de 2002, el estatus legal de obligatorio.

En parte, el reconocimiento de la importancia de la educación preescolar refleja una tendencia mundial. Durante los últimos 15 o 20 años el mundo parece haber descubierto, en múltiples niveles, la importancia del desarrollo y aprendizaje durante los primeros años de la vida. Continúan acumulándose evidencias procedentes de fisiología, nutrición, psicología y otros campos que indican que los años de la primera infancia son fundamentales para la formación de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. Las investigaciones muestran que existen, a largo plazo, efectos asociados con los programas de intervención temprana entre que destacan los programas de educación preescolar. Los programas de educación preescolar son los que muestran mayores beneficios (Barnett y Boocock, 1998, Karoly (1996), Myers, 1993; Young 2002). Tanto la sociedad como las familias y los niños son beneficiarios de estos programas.

La inserción de México en este proceso global se hace evidente con participación en eventos internacionales y su firma de acuerdos<sup>5</sup>. Por ejemplo en el año 2000, dentro del Marco de Acción acordado en Dakar, México junto con los demás participantes para comprometerse a “extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.”<sup>6</sup> (Foro Mundial, p. 7)

La Ley de Obligatoriedad Preescolar y la Comisión de Reforma Preescolar. El reconocimiento de la importancia de los primeros años y los compromisos, nacionales e internacionales, asumidos por el nuevo gobierno, contribuyen al impulso de nuevas iniciativas relacionadas con la educación preescolar. Entre ellas, lo más importante fue la aprobación por El Congreso de la Unión de la Ley de Obligatoriedad Preescolar. La motivación y las raíces de esta ley no resultan muy claras, pero en las discusiones de los legisladores se hace referencia a estudios que muestran los efectos provechosos de la educación preescolar en la persistencia y los logros de niños y niñas en la escuela primaria. Así mismo, entró en juego el deseo, expresado durante muchos años por los educadores de preescolar, de lograr el reconocimiento oficial, por sus implicaciones profesionales y políticas, de organización y presupuesto.

---

<sup>5</sup> Incluyen: la Convención sobre los Derechos del Niño (1990); declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación para Todos (Jomtien 1990 y Dakar 2000), de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (septiembre, 1990), y de la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (mayo, 2002). Cada una de estas incluye un proceso de seguimiento para ver el progreso del país hacia el cumplimiento de sus compromisos.

<sup>6</sup> Además, el Marco de Acción dice, “...incumbe a los gobiernos la función primaria de formular las políticas de atención y educación de la primera infancia, ... movilizar apoyo político y popular y promover programas flexibles y adaptables, destinados a los niños.

Esta ley hace obligatoria no solamente la provisión de servicios de parte del gobierno sino también una responsabilidad de los padres de familia de “hacer que sus hijos concurren a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación preescolar”. (Diario Oficial, 12 de noviembre de 2002, primera sección) La obligatoriedad se extiende hasta el primer grado de educación preescolar (empezando en el ciclo 2008-2009), es decir, a partir de la edad de los tres años.

Esta iniciativa legislativa implica grandes retos logísticos y financieros relacionados con la extensión de la cobertura, el logro de calidad y la búsqueda de la equidad en el servicio. Ha impulsado esfuerzos de innovar y reestructurar educación preescolar. Para enfrentar estos retos, la ley hace referencia específicamente a la creación de comisiones técnicas y de consulta para “iniciar un proceso tendiente a la revisión de planes, programas y materiales de estudio, para establecer ... los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria para todo el país, así como preparar al personal docente y directivo de este nivel de acuerdo a la nueva realidad educativa que surge de este Decreto.”

Entre los retos que pone la nueva ley es lo de mantener y seguir mejorando la calidad de la educación preescolar. Existe una preocupación, a la luz de la situación económico actual y el nivel bajo de gastos sociales por parte del gobierno, de que el mandato de extender servicios a todos los niños y niñas de 3 a 5 años de edad puede resultar en una disminución de la calidad de educación preescolar. Compartimos esta preocupación y esperamos que los resultados de nuestro estudio pueden ser aprovechados no solamente para dar seguimiento a esta dimensión sino a identificar maneras de mejorar la calidad.

### **Iniciativas para transformar la educación preescolar.**

Los cambios políticos, combinados con el reconocimiento de la importancia de educación preescolar evidente la nueva ley y compromisos internacionales, han creado un nuevo ambiente de mucha efervescencia en el área de educación preescolar. Dieron un impulso a, y bases para, proyectos y estudios de que esta investigación forma una parte. Nos parece importante describir brevemente varios de estas iniciativas porque de ellas se puede ver que existen elementos de una visión compartida en cuanto a dimensiones de calidad que está reflejada también en esta investigación.

1. La Comisión de Reforma Preescolar. Como resultado directo de la ley de obligatoriedad, se formó una Comisión de Reforma Preescolar. Funciona con participantes de equipos técnicos en todas las entidades federativas. Como parte de su tarea, esta Comisión solicitó a todos los Estados de la República diagnósticos sobre la educación preescolar para nutrir el proceso de renovación curricular de este nivel.

Estos diagnósticos incluyen varios procesos de análisis y reflexión: a) Se trabajó con educadoras y directoras para indagar sobre los problemas sentidos acerca de los aspectos técnico-pedagógicos, el funcionamiento de la escuela, y las relaciones con las familias y el sistema educativo; b) Se entrevistó a los niños para conocer su opinión acerca de las actividades que se realizan, lo que aprenden, su relación con la maestra, la convivencia entre ellos y las características de la escuela; c) a los padres se les preguntó sobre sus impresiones positivas de la educación preescolar, los problemas y su participación. Los resultados de estos diagnósticos se han completado y está por presentarse el informe de la Comisión.

2. *El Programa Escuelas de Calidad (PEC).*<sup>7</sup> El interés del nuevo gobierno en la calidad educativa y su relación directa al proceso de democratización se hace manifiesto en el Programa Escuelas de Calidad que, según una descripción del programa, “nace en el año 2001 con el propósito de fomentar la democracia y mejorar los resultados de aprendizaje en los estudiantes, especialmente aquellos que padecen condiciones de marginación. Para alcanzar su propósito, el PEC busca transformar la organización y funcionamiento de las escuelas que voluntariamente se incorporen, institucionalizando en cada centro la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación, a través de la reflexión colectiva y la participación responsable de todos los integrantes de la comunidad escolar. Se busca avanzar no sólo en la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar, sino sobre todo, en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y flexibles... bajo procesos integrales de acompañamiento y seguimiento....”

La estrategia del PEC consiste en apoyar los proyectos de desarrollo, elaborados por cada comunidad escolar, a través de cuatro líneas de acción: i) reorientación de la gestión institucional –federal y estatal- para ampliar los márgenes de decisión en la escuela; ii) capacitación a los agentes escolares y acompañamiento técnico especializado a las escuelas, para enriquecer su proceso de transformación; iii) apertura de espacios significativos para la participación social responsable, especialmente de los padres de familia, y iv) provisión de recursos financieros adicionales administrados directamente por la escuela. Cada comunidad escolar debe, en un proyecto de desarrollo a mediano plazo, expresar su visión, establecer metas mensurables, determinar acciones pertinentes y firmar un convenio de desempeño.

El PEC inició su operación en el año 2002 trabajando en las escuelas primarias, pero a partir de los cambios sufridos en el Artículo 3º de la Constitución y la nueva ley de Obligatoriedad de la Educación Preescolar fue necesaria extender su implementación en este nivel. En 2003 aproximadamente 1,650 centros preescolares fueron seleccionados para participar en el Programa.

---

<sup>7</sup> Una descripción más completa del Programa Escuelas de Calidad se encuentra en: Jesús Álvarez, “Reforma Educativa en México: El Programa Escuelas de Calidad.”

Uno de los componentes, y que el PEC considera fundamental, es el proceso de evaluación entendido no como un mecanismo de fiscalización o de sanción, sino como un elemento clave para: a) Impulsar el mejoramiento continuo de los centros; b) perfeccionar sus instrumentos de planeación; c) orientar las acciones, y d) rendir cuentas a la sociedad. Este componente es la piedra angular para impulsar una cultura de la evaluación y rendición de cuentas dentro del Sistema Nacional Educativo. La medición, fijación de estándares y el reportar los logros a la sociedad contribuyen a la reflexión de la sociedad mexicana y al debate colectivo y a la búsqueda de soluciones a los problemas que emergen del sistema educativo mexicano.

3. *El Proyecto Intersectorial*<sup>8</sup>. Esta investigación se vincula directamente a esta iniciativa. El proyecto, coordinado por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), empezó en 2001 y responde directamente al énfasis puesto en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sobre la calidad y la equidad, así como al deseo expresado de mejorar el proceso de la rendición de cuentas. Su propósito es crear indicadores del bienestar de niños y niñas menores de seis años en México.

Una de las mesas de trabajo del Proyecto desarrolló indicadores sobre la cobertura, calidad y equidad de programas de educación preescolar. Esta mesa creó y presentó una propuesta en el Foro sobre Indicadores del Bienestar de la Primera Infancia en México (Noviembre 2001). La propuesta despertó el interés para construir un instrumento para obtener la información necesaria para los indicadores y que pudiera ser utilizado para la evaluación de la calidad de los programas<sup>9</sup>. El Foro emitió una recomendación sobre este aspecto y nuestra investigación fue una respuesta directa a la recomendación.

4. *Evaluación de la educación preescolar de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGE)*. Con el propósito de evaluar el componente preescolar del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREIB), la DGE organizó en mayo de 2002 una evaluación de la educación preescolar. La muestra fue de 491 preescolares generales, públicos y privados, y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en las 32 entidades federales. En cada centro, seleccionaron 11 niños para administrar pruebas de desarrollo y habilidades. El estudio tiene los objetivos de:

---

<sup>8</sup> Reunió participantes de varias instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Secretaría de Salud (SSA), del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), UNICEF, UNESCO y otras entidades.

<sup>9</sup> Ver: SEP, et.al. (2002) "Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México," México, DF: UNICEF y UNESCO.

- obtener información acerca del nivel de desarrollo psicomotor y de las habilidades para la lecto-escritura y las matemáticas de los niños que cursan la educación preescolar
- caracterizar el contexto de las escuelas de educación preescolar, a fin de identificar los elementos que están asociados positiva o negativamente con los niveles de desarrollo observados.

Además de la evaluación del desarrollo y habilidades de niños y niñas, se recolectó información sobre las características socioeducativas de los Jardines y se aplicaron cuestionarios con directoras, educadoras y padres de familia.

El DGE está en el proceso de análisis de los datos. Mientras tanto, CONAFE está en el proceso de reexaminar sus programas de educación comunitaria y programas compensatorios, incluso los dirigidos al nivel preescolar.

5. Proyectos de evaluación de la SEP en colaboración con organizaciones internacionales. Además de las acciones y evaluaciones descritas, la SEP está en el proceso de llevar a cabo revisiones de los programas de educación inicial y preescolar con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En los dos casos, la revisión implica un análisis por parte del gobierno y otra por parte de un equipo externo. Las dos revisiones deben presentar sus informes en los primeros meses del año 2004.

#### ¿A dónde? Puntos de convergencia.

Aún cuando no tenemos los resultados finales de varias de las evaluaciones que hemos presentado, observamos de un análisis de sus planteamientos, estrategias y objetivos, puntos de convergencia en estas actividades de investigación y búsqueda.

**Dimensiones de calidad.** Un primer punto de convergencia consiste en la definición de las dimensiones que tienen que ver con la calidad educativa. De la Tabla 1, resulta evidente que las dimensiones utilizadas en los respectivos proyectos y evaluaciones son muy semejantes. Si tomamos las cuatro estrategias de PEC como punto de referencia, se puede ver que la definición operacional de la calidad educativa abarca dimensiones de:

1. 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.
2. El proceso educativo en sus aspectos organizativos, técnicos y sociales

3. 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.
4. Provisión de recursos o insumos adecuados.

Las definiciones operacionales y específicas de cada una de estas dimensiones tienen su variación de proyecto en proyecto pero las dimensiones generales son similares.

**Tabla 1. Dimensiones sobre la calidad educativa planteadas en los proyectos**

Proyectos de Evaluación	Dimensiones
Diagnóstico de la Reforma Preescolar	El diagnóstico indaga sobre: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones con el sistema educativo y problemas del funcionamiento de la escuela</li> <li>2. Problemas sentidos en cuanto a asuntos técnico-pedagógicos</li> <li>3. Problemas de relaciones con las familias y relaciones con el sistema educativo. La participación de padres de familia.</li> </ol>
PEC	Las cuatro estrategias del PEC son: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reorientación de la gestión institucional</li> <li>2. Capacitación a los agentes escolares y acompañamiento técnico especializado a las escuelas, para enriquecer su proceso de transformación en el aula</li> <li>3. Apertura de espacios significativos para la participación social responsable, especialmente de los padres de familia</li> <li>4. Provisión de recursos financieros adicionales administrados directamente por la escuela.</li> </ol>
Proyecto Intersectorial	Las cuatro dimensiones de calidad utilizados son: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestión educativa</li> <li>2. El Proceso Educativo</li> <li>3. Relación al entorno (familia y comunidad)</li> <li>4. Insumos</li> </ol>
Evaluación DGE de PAREIB	El DGE <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preguntas a madres y padres sobre el servicio y su interacción con la escuela.</li> <li>2. Preguntas a educadoras sobre su perfil, recursos materiales, el currículo y el apoyo técnico-pedagógico</li> <li>3. Preguntas a las directoras sobre su perfil, la planta docente, apoyo técnico-pedagógico y el ambiente escolar</li> </ol>

**La importancia de escuchar a los participantes.** Es evidente en estos esfuerzos la importancia de escuchar no solamente a directivos y educadoras sino también a la voz de los “clientes” quienes participan en el servicio; especialmente, a las familias y a las niñas y los niños. Todos los estudios incluyen preguntas para conocer sus opiniones sobre lo que les gusta y no le gusta de la educación preescolar y/o sobre cambios que ellos sugieren para mejorarla.

**La importancia de dar seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños.** Los distintos estudios reconocen que es difícil hablar de calidad sin tener una idea de cómo la educación preescolar afecta el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. La manera de definir estos logros es diferente en los estudios, pero su importancia está presente en todos.

**Principios.** Una revisión de estas iniciativas nos ayuda también empezar a identificar algunos principios que marcan y dan sentido la visión del futuro de educación preescolar en México.

1. Participación auténtica: La educación debe promover y lograr participación en varias formas:
  - a. Participación de las familias y comunidad en la escuela. Esta participación auténtica tiene que ver con la creación de espacios y mecanismos para que los padres y la comunidad obtengan voz dentro del proceso educativo, en la creación de planes, implementación de los planes y evaluación del proceso educativo.
  - b. Participación de las educadoras en el proceso de gestión, trabajando en equipo
  - c. Participación de los niños y niñas, por un lado, con su voz y por otro como principio que guía la manera en que se organiza e implementa el proceso educativo. Es de llamar la atención que en los cuatro estudios hay un esfuerzo explícito de tomar en cuenta las opiniones de los niños y niñas como parte integral del proceso de evaluación y de incorporar su voz en el diseño de planes de mejora y del diseño de políticas educativas.
2. Flexibilidad: La educación debe funcionar en una manera flexible para permitir ajustes a diferencias en contexto y para responder a las necesidades y intereses de los niños. Implica variaciones de lugar en lugar.
3. Pertinencia: Para ser pertinente es necesario de incorporar flexibilidad y escuchar a las voces de los diferentes participantes en el sistema. Se necesita participación para definir que es pertinente.

4. Identificación de y construcción sobre fortalezas. En vez de enfocar solamente en debilidades y tratar de mejorarlos, la educación debe también identificar, reforzar y aprender de fortalezas.

Los puntos de convergencia en dimensiones de calidad, en la importancia de escuchar y dar seguimiento y en ciertos principios están reflejados en nuestra investigación, lo cual describimos en el siguiente apartado.

## II Bases Teóricas

### Horizontes Epistemológicos

En esta sección presentamos nuestra postura teórica y las bases epistemológicas para abordar el problema de la evaluación de la calidad educativa en el nivel preescolar. Hemos seguido distintas rutas con la finalidad de alcanzar un proceso de evaluación integral. Podemos distinguir cinco enfoques a los que hemos denominado: 1) Discurso y definición de la calidad educativa; 2) Dinámica de sistemas; 3) Epistemología del aprendizaje; 4) Epistemología de la práctica; 5) Bienestar y los derechos de los niños y las niñas. Cada uno de estos enfoques nos ha proporcionado conceptos, procedimientos, técnicas y metáforas para describir y construir nuestra comprensión de la calidad educativa y su evaluación.

### Discurso y definición de la calidad educativa

Uno de los puntos de partida en nuestro viaje ha sido el discurso posmoderno acerca de la calidad en la educación preescolar. 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. 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. Desde esta epistemología:

“El concepto de calidad es, principalmente, una definición lograda a través de la especificación de criterios, de un estándar único, que se aplica a un producto para juzgarlo con certeza. El proceso seguido para la especificación de los criterios y de su aplicación sistemática y ordenada tiene la intención de establecer si algo - un producto o servicio - logra el estándar. En el centro de esta noción existe el supuesto de que existe una entidad o esencia de “calidad” que es posible identificar, que es objetiva y que representa a la verdad que se espera descubrir y describir.” (P. 93)

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. Desde esta apuesta, Dahlberg, Moss y Pence argumentan que no es suficiente reconceptualizar la noción de calidad para dar cabida a la diversidad, subjetividad, perspectivas múltiples y contextos históricos variados; hay que aceptar que tales

reconceptualizaciones son fútiles porque todavía postulan la existencia de un criterio universal de calidad. Su preferencia es la de hablar de un discurso al que llaman “de creación de sentido” en lugar del “discurso de calidad”. Este nuevo discurso que requiere del 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 en esta investigación 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”. Las características propias del proceso educativo son más bien borrosas. Como afirma Robert Stake (1973), tomar como base de evaluación únicamente los resultados medibles -- 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.

Entonces, ¿cómo reconciliar el diseño de una escala que tiene por objetivo describir y evaluar la calidad educativa con una perspectiva posmoderna? Nuestra respuesta reside *en el proceso de construcción, interpretación y utilización de los resultados de la escala*. 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, hacer cabildeo 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.

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.

Para nuestra investigación y búsqueda de la calidad educativa 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. Nuestros análisis, técnicas e instrumentos de evaluación pretenden capturar la forma en que los diferentes programas reflejan los principios que hemos mencionado.

## **Dinámica de Sistemas**

Hemos percibido la necesidad de mirar y describir a los Jardines de Niños como sistemas complejos y abiertos. 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 lo largo del tiempo y operan con un propósito común. La palabra deriva del griego *sunistánai*, que en su concepción original significaba “causar una unión” (Senge, 1994, p. 94). Como sugiere este origen, 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, 1998). 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 urdimbre, 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 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 nuestra 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 basta, al no ver las consecuencias de nuestros propios actos. También nos obliga a pensar, más allá de las recomendaciones de los expertos, o de las soluciones mágicas, en la importancia de las *acciones locales* de las personas que trabajan y se benefician del servicio educativo, al considerarlas

como agentes de cambio e innovación. Dotar a las educadoras y responsables de los Jardines de niños, a las familias y miembros de la comunidad de herramientas de evaluación integral del propio proceso educativo, con una visión a corto, mediano y largo plazo, puede ser una palanca para iniciar un proceso de mejora continua de la calidad educativa.

## **Epistemología del Aprendizaje**

Desde nuestro punto de vista, es necesario definir las ideas que subyacen el proceso de aprendizaje. Muchos de los objetivos y metas, explícitas o implícitas, perseguidos por los Jardines de Niños, por los diseñadores de políticas, educadoras o directoras, están íntimamente relacionados con el proceso de aprendizaje. La calidad de un Jardín de Niños se define también por los resultados del aprendizaje de los niños y las niñas. 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 académico. 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, es 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.

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<sup>10</sup> (1978).

## **Epistemología de la Práctica**

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

---

<sup>10</sup> Para una introducción acerca de la Teoría Sociocultural el lector puede consultar el trabajo clásico de James V. Wertsch (1985): *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

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; 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. Las oficinas burocráticas, los despachos de contables, las prisiones, los hospitales y los centros educativos son ejemplos de este tipo de instituciones. Los prácticos poseen una forma singular, profesional, de ver su mundo, y de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos.

Este 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.

En nuestra investigación 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. Nuestros esfuerzos por comprender su discurso, la forma en que imaginan su profesión, reflexionar sobre el sentido de sus acciones, nos ha permitido indagar las rutas, todavía incipientes, de la forma en que se incrustan las tendencias instructivas o constructivas en los Jardines de Niños que visitamos. Elaboramos estas ideas más en el Capítulo V.

## **Modelo de Integración**

Para la integración de estos enfoques hemos adaptado el esquema que ha desarrollado Donald Schön (1983) desde la noción del profesional reflexivo. Schön piensa que los profesionales reflexivos han sido capaces de desarrollar: 1) una teoría abarcadora; 2) un lenguaje que les permite abordar los problemas específicos de su profesión; 3) medios de comunicación que ofrecen una forma de reflexión y negociación; 4) un repertorio que incluye un acervo biográfico de conocimiento construido con base en la experiencia continua en la solución de problemas específicos de su profesión.

Para Schön, una teoría abarcadora no proporciona una regla que pueda ser aplicada para predecir o controlar un acontecimiento particular, pero aporta el lenguaje con el que construir descripciones concretas, y temas con los que desarrollar interpretaciones particulares. Los conceptos o estrategias de los diferentes autores nos permiten articular un lenguaje para dar un encuadre inicial al problema de la evaluación de la calidad educativa, a través de él, damos las valoraciones del problema, poniendo cosas a prueba, averiguando cosas, tratando de encontrar las conexiones entre fenómenos aparentemente dispares, mostrando los defectos de una perspectiva ortodoxa. Este modelo se puede representar con el siguiente cuadro:

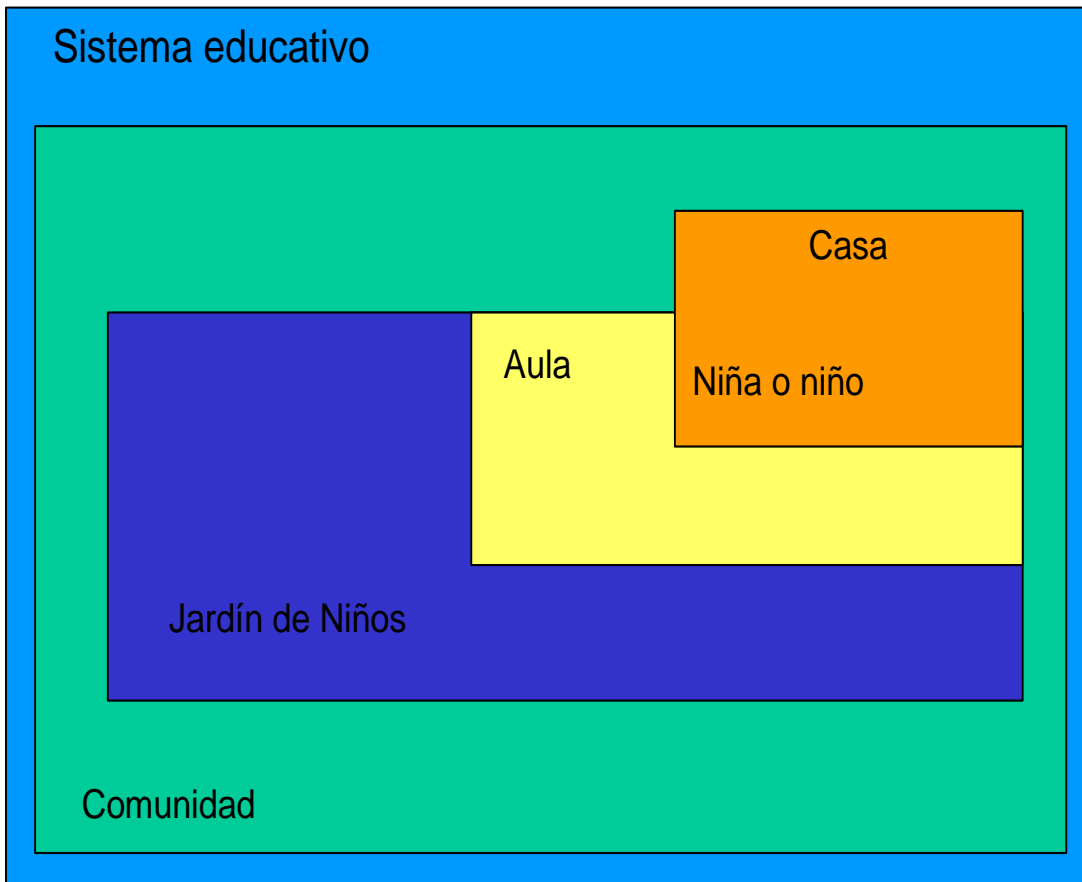
**Tabla 2**

<b>Horizonte epistemológico: psicología, etnografía y sociología</b>				
<b>Teoría abarcadora</b>				
<b>Discurso y definición de la calidad</b>	<b>Dinámica de sistemas</b>	<b>Epistemología del aprendizaje</b>	<b>Epistemología de la práctica</b>	<b>Bienestar y Derechos de los Niños</b>
<input type="checkbox"/> Dahlberg, Pence y Moss <input type="checkbox"/> María Victoria Peralta <input type="checkbox"/> Eccp V. 2.2	<input type="checkbox"/> J. Forrester <input type="checkbox"/> P. Senge <input type="checkbox"/> K, Lewin <input type="checkbox"/> U. Bronfenbrenner	<input type="checkbox"/> L. S. Vygotsky <input type="checkbox"/> J. Bruner	<input type="checkbox"/> D. Schön <input type="checkbox"/> C. Argyris <input type="checkbox"/> R. Stake <input type="checkbox"/> J. Lave y E. Wenger	<input type="checkbox"/> Convención de los Derechos de los Niños <input type="checkbox"/> Proyecto Intersectorial
<b>Lenguaje</b>				
<input type="checkbox"/> Principios de calidad educativa <input type="checkbox"/> Dimensiones de calidad <input type="checkbox"/> Construcción de significados compartidos	<input type="checkbox"/> Historias de los sistemas <input type="checkbox"/> Interrelaciones dinámicas <input type="checkbox"/> Enfoque multinivel	<input type="checkbox"/> Aprendizaje activo <input type="checkbox"/> Construcción de conocimiento <input type="checkbox"/> Construcción de sentido <input type="checkbox"/> Negociación	<input type="checkbox"/> Conversación reflexiva <input type="checkbox"/> Reflexión desde la acción <input type="checkbox"/> Reflexión sobre la acción <input type="checkbox"/> Comunidad de práctica	<input type="checkbox"/> Derechos de los Niños <input type="checkbox"/> Bienestar integral
<b>Medios de comunicación</b>				
Escala de Evaluación de la Calidad Educativa; Perfiles de Calidad; Reportes de Investigación; Estudios de caso; Diarios de campo; Grupos de discusión; Presentación de resultados a diferentes participantes del sistema educativo.				
<b>Repertorio</b>				

Estos esfuerzos nos han ofrecido una oportunidad de crear un repertorio para abordar nuestra comprensión y evaluación de la calidad educativa en centros preescolares, mirando a detalle los procesos locales de los Jardines de Niños y los resultados obtenidos al nivel de subsistema educativo y sistema nacional.

Estos temas y descripciones los hemos desarrollado utilizando diferentes medios de comunicación. Un feliz efecto secundario de la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (ECCP), en sus diferentes versiones, es su utilidad para crear una agenda de discusión compartida entre los diferentes actores del proceso educativo. La propia evaluación de un centro se puede transformar en una *conversación reflexiva*, ya que pone de relieve aspectos sobre el funcionamiento cotidiano de los Jardines de Niños que le hacen sentido a las responsables de los centros, las educadoras, supervisores, y evaluadores. Esta conversación abre posibilidades, tanto para el profesional de la educación como para el evaluador, de describir las características específicas de cada centro y al mismo tiempo esta descripción puede ser discutida con la evaluación de otro centro. Debido a que pertenecemos a la comunidad de investigadores, los hallazgos se presentan en la forma de reportes de investigación, estudios de caso, presentaciones en diferentes instituciones que pertenecen al sistema educativo y en la participación en distintos grupos de discusión. Estas experiencias se traducen en un repertorio que se modifica en cada experiencia de evaluación de un Jardín de Niños específico, o en el mejoramiento de los instrumentos que hasta ahora hemos diseñado.

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:



En donde 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 en sólo 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, ahondaremos en este aspecto más adelante; 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. Esto nos debe poner en guardia en aceptar un enfoque lineal para el mejoramiento continuo del trabajo cotidiano de los centros preescolares.

### **Bienestar integral y derechos de los niños y las niñas**

Otro de los pilares para nuestra apuesta es la idea del bienestar integral de los niños y las niñas, alejada de la idea de caridad. Nuestra imagen del niño y la niña es la de considerarlos como personas valiosas, que poseen derechos inalienables y que pueden hacer verdaderas contribuciones a la sociedad.

Nuestra participación dentro del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México<sup>11</sup> ha sido una fuente rica de experiencias, reflexiones, diálogos y confrontaciones. Las discusiones y reflexiones de los integrantes del Proyecto Intersectorial se han guiado por un modelo “ecológico” que postula que el desarrollo infantil ocurre en un proceso de interacción entre los niños y las niñas (que están en todo momento cambiando) y los contextos, que incluyen a las personas, los objetos y condiciones del entorno, por los que transitan (Bronfenbrenner, 1979).

El propósito que constituye la plataforma de las acciones del Proyecto Intersectorial consiste en interrumpir la herencia intergeneracional de pobreza, desigualdad y exclusión transformando la forma en que cuidamos, protegemos, socializamos, y educamos, a nuestros niños y niñas en los primeros años de la vida. Esta transformación incluye:

- Ofrecer una educación de buena calidad para romper el círculo vicioso de exclusión social y pobreza.
- Reducir las inequidades relacionadas con la pobreza, el género y las diferencias étnicas.
- Promover la participación social ya que el mejoramiento del bienestar de los niños y las niñas nos ofrecen un punto de convergencia para las acciones sociales y políticas basadas en el consenso y la solidaridad.
- Respetar los derechos de los niños y las niñas. Según la convención sobre los Derechos de los Niños, los infantes tienen derecho a vivir y desarrollar su potencial plenamente en el presente, de cara al futuro.

Nuestra colaboración dentro del Proyecto Intersectorial nos ha ayudado a clarificar la imagen del niño y de la niña que deseamos proteger y formar. Y nos hace sentir cercanos a la concepción de Loris Malaguzzi (1998) que imagina a los niños y las niñas como ricos en recursos, fuertes y competentes. El énfasis se encuentra en percibirlos como personas únicas, con derechos más que con necesidades. Ellos y ellas poseen el potencial, la plasticidad, la apertura, el deseo de crecer, la curiosidad, el sentido de la maravilla y el deseo de relacionarse y comunicarse con las otras personas.

---

<sup>11</sup> Para una revisión más completa sobre el Proyecto Intersectorial ver: Valle Butze, et al. (2002): *Foro sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México: Memoria*. México: UNICEF.

### III Objetivos, Diseño y Metodología

#### *¿Por qué la investigación?*

Este estudio se enmarca en tres retos o tareas que tiene el Sistema de Educación Preescolar en México:

- La primera de ellas se refiere al establecimiento de un sistema de seguimiento del bienestar del niño menor de seis años. En México no existen indicadores, ni normas para saber como van los niños en su desarrollo integral. Tampoco existen indicadores que describan los ambientes, tales como la familia, la comunidad y la escuela, que constituyen un parte clave del bienestar y que influyen en su desarrollo. Esperamos que esta investigación contribuya en el proceso de construir indicadores para dar seguimiento al menos en uno de estos ambientes: la educación preescolar (siempre más presente en la vida de los niños pequeños.)
- La segunda tarea es la evaluación de la calidad en los programas de educación preescolar. Es difícil pensar en elevar la calidad educativa sin contar con herramientas, instrumentos y procedimientos que permitan evaluar y monitorear el trabajo que se realiza en los diferentes programas que se ofrecen a los niños y niñas preescolares. Sin una línea base, ni metas, ni indicadores, que nos permitan ver “en donde estamos” en la educación preescolar, la toma de decisiones del sistema educativo, de los diseñadores de políticas, de responsables de los centros, de los educadores y especialmente de la sociedad civil seguirán siendo limitados y basados en diferentes puntos de vista.
- El tercero se refiere a mejorar la calidad de la educación preescolar. Para este mejoramiento se requiere, además de contar con herramientas e instrumentos, un sistema de apoyo en varios niveles: desde el sector público en sus diferentes instancias, desde el sistema educativo nacional y estatal, y desde la sociedad y comunidad.

En este marco, el estudio pretende contribuir a enfrentar estas tareas al diseñar un instrumento y una metodología para evaluar la calidad educativa y con base a sus resultados dar fundamentos para desarrollar un sistema de apoyo mejoramiento continuo de la educación preescolar.

## **Objetivos**

Los objetivos que hemos planteado para Fase II de la investigación son los siguientes:

- I. Realizar un análisis más completo de la información recopilada en la investigación “En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares”, diseminar y socializar nuestros aprendizajes.
- II. Mejorar y afinar nuestros instrumentos de evaluación de la calidad educativa.
- III. Realizar un estudio de seguimiento sobre la calidad educativa de los centros visitados al principio del ciclo preescolar.
- IV. Evaluar el desarrollo de una muestra de los niños y niñas que asisten a los Jardines de Niños.

## **Diseño y Metodología**

### *Lo cualitativo y cuantitativo*

Este estudio tiene un enfoque más cualitativo que cuantitativo, aunque combina técnicas de las dos corrientes de investigación. Reconocemos la importancia de crear un sistema de indicadores sobre el bienestar de niños y el propósito de evaluar la calidad del ambiente educativo preescolar implica la utilización de técnicas que requieren de cuantificar los criterios utilizados. La caracterización de los ambientes preescolares en términos de puntajes, que pretenden describir elementos de “calidad”, responden a la finalidad de ser utilizados como “indicadores de calidad educativa”. Recordemos que nuestra intención sobre este proceso es la de promover diálogo, en lugar de afirmar “verdades”. El análisis sobre el desarrollo de los niños preescolares utilizando los resultados de TEPSI también sigue esa línea.

¿Que esperamos de los análisis cuantitativos? Una de las ventajas de utilizar técnicas cuantitativas es que nos permite sintetizar la información y establecer líneas base o metas en términos de magnitudes. Y podemos visualizar las distancias entre la línea base y los avances o retrocesos en las metas propuestas. Es muy importante destacar que tanto el desarrollo de los niños, como los procesos educativos son sumamente complejos. En ambos casos existen múltiples factores que se relacionan en interacciones

dinámicas. Como hemos argumentado anteriormente, hablar de desarrollo o de calidad educativa requiere de una visión dinámica y multidimensional. Una visión única, universal y estandarizada pone límites a nuestro entendimiento.

Pero, si queremos comprender estos procesos, tenemos que ir más al fondo. El desarrollo de los niños está afectado por los múltiples ambientes en donde crecen y aprenden. Los ambientes preescolares y los procesos educativos son, en gran medida, un producto de las personas que trabajan cotidianamente en estos centros, cada una con sus propias características, opiniones, percepciones, creencias y historias que no se reflejan directamente en sus acciones pero que deben ser tomados en cuenta. Parte de la complejidad de los ambientes preescolares resulta también de su inserción en contextos – de región, comunidad y familia -- muy diversos y cada uno con sus múltiples dimensiones. La descripción e interpretación de la calidad educativa exige tomar en cuenta estas diferencias humanas y contextuales, esto nos obliga a utilizar diversas técnicas cualitativas para la recolección de información y para el análisis que nos ayudan a describir y entender de una forma más integral una realidad compleja. Describimos estos métodos en la siguiente sección.

### *Las estrategias y los métodos generales*

Para lograr a cubrir los objetivos del estudio utilizamos varias estrategias:

*Objetivo 1: Para el Análisis, disseminación y socialización de nuestros aprendizajes. Realizamos cuatro actividades:*

- Presentar los resultados generales del primer estudio en diferentes foros con la presencia de profesionales de la educación e investigadores, en los niveles estatales y federales.
- Compartir los resultados y aprendizajes específicos con los grupos estatales y con los grupos federales de Educación Preescolar General, Comunitaria e Indígena que participaron en la primera fase.
- Entregar a la Dirección General de Investigación Educativa de SEP un reporte con un análisis más completo de los datos del primer estudio enriquecido con los comentarios y aportaciones de los diferentes foros.
- Entregar a las responsables de los centros que participaron en la primera fase un resumen de los resultados y aprendizajes. El documento se entregó en la segunda visita de toma de datos.

*Objetivo 2: Para mejorar y afinar nuestros instrumentos de evaluación:*

- Se diseñó una nueva versión de la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros preescolares (2.2) que se aplicó en el seguimiento a finales del ciclo preescolar con base al análisis de resultados obtenidos en la primera versión y a los comentarios de los evaluadores del primer estudio y de los integrantes del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México. Además, como resultado de la segunda aplicación y discusiones con participantes en el Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en La Primera Infancia en México, logramos una tercera versión de la escala. Esta versión esta presentada en el Anexo 2 como un producto concreto de la investigación.
- Se escribió un nuevo manual para incluir los cambios realizados y mejorar las estrategias de observación y recopilación de evidencias.

*Objetivo 3: Para el estudio de seguimiento sobre la calidad educativa de los centros preescolares:*

- Entrelazamos los resultados de la aplicación de la escala y los comentarios relacionados, con expresiones de opiniones de las supervisoras, directoras, educadoras, y madres, así como con descripciones del contexto escritos en los diarios del campo. El análisis de la escala incluye comparaciones de los puntajes para centros urbanos y rurales, centros en diferentes subsistemas y entre los centros con mayores puntajes y los centros con puntajes más bajos.
- Tomamos los resultados obtenidos al comenzar el ciclo preescolar (octubre 2002) para comparar los resultados alcanzados al final del ciclo preescolar (mayo 2003) y establecer los avances y retrocesos de la calidad educativa de los centros visitados.
- También realizamos un análisis de los logros y problemas percibidos por las responsables de los Jardines de Niños y las educadoras. Este análisis nos permite conocer los objetivos y las metas que se buscan alcanzar en los centros y los retos y problemas que emergen a lo largo del ciclo preescolar.
- Entrevistamos a las educadoras y responsables de los centros para conocer las ideas que subyacen al proceso de aprendizaje. Un análisis cualitativo nos permitió identificar cuatro tipos de teorías del

aprendizaje que se utilizan dentro de los Jardines de Niños estableciendo dos tendencias de enseñanza: una tendencia instructiva y una tendencia constructiva.

- Pedimos a los niños y las niñas su opinión acerca de lo que les gusta y disgusta de su Jardín de Niños.

*Objetivo 4: Para la evaluación del desarrollo de los niños y las niñas preescolares:*

- Aplicamos nuevamente una prueba estandarizada de desarrollo que se llama el TEPSI (Test de Desarrollo Psicomotor) junto con una prueba no estandarizada relacionada más directamente al aprestamiento de los niños.
- Comparamos los resultados alcanzados al principio y al final del ciclo preescolar con la intención de conocer los efectos de la educación preescolar en el desarrollo de los niños y las niñas.
- Entrevistamos a las madres de los niños y las niñas utilizando un cuestionario para conocer contexto en el hogar. Este cuestionario describe el ambiente de aprendizaje en el hogar, características sociodemográficas, participación de la familia en actividades con los niños y las niñas, y estrés de la madre.

#### *Los Instrumentos*

##### 1. La Escala de Evaluación de Calidad en Centros Preescolares.

Para este estudio se diseñó una nueva versión del instrumento denominado *Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares* (ECCP 2.2). Esta escala tiene el propósito de ayudar a los profesionales de la educación, investigadores y diseñadores de políticas en el proceso de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares. El marco conceptual y de reflexión que subyace en la ECCP 2.2 se basa en dos fuentes principales: los aspectos que la investigación ha detectado como *factores clave* que intervienen en la calidad educativa y en los *criterios de calidad* que ha descrito María Victoria Peralta (2000).

La ECCP 2.2 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. 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.

La ECCP 2.2 esta conformada por dos partes y cuatro dimensiones:

<b>Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares</b>		
<b>C A L I D A D</b>	<b>Centro</b>	<b>Insumos Proceso Educativo Gestión Educativa Relación con el entorno</b>
	<b>Aula</b>	<b>Insumos Proceso educativo Gestión Educativa</b>

La evaluación y la Escala 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:

- 1) **insumos.-** esta dimensión se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales suficientes para cumplir con los objetivos del programa educativo.

- II) **Proceso Educativo.**- Esta dimensión tiene su centro en la noción de aprendizaje activo y de desarrollo integral de los niños y las niñas.
- III) **Gestión Educativa.**- La noción de gestión educativa está entendida como un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y las niñas y como una acción para proyectar a los centros a una visión al mediano y largo plazo.
- IV) **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 dentro del proceso educativo.

Cada dimensión está compuesta por varios ítems. Cada ítem 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 2.2 posee 45 ítems en total; 25 para analizar el trabajo del centro y 20 para el trabajo realizado dentro del aula. En el siguiente ejemplo se puede observar que cada nivel de calidad presenta criterios, descritos en lenguaje simple. 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 Ítem de la ECCP

<b>d. Ambiente de aprendizaje</b>				
<b>d.2 Las actividades de la jornada propician el aprendizaje activo</b>				
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 » 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) » Los niños desempeñan un papel activo (observando, preguntando, discutiendo, aplicando, construyendo, exponiendo)</p>

Comentarios:

En la Tabla 3, presentamos la lista de los 45 ítems. En el anexo 2 se puede encontrar una versión completa de la escala que muestra los criterios definidos para cada ítem, acompañada por el manual de aplicación.

**Tabla 3**  
**Los Ítems de la Escala de Evaluación de Calidad Educativa en Centros Preescolares**

CENTRO y RESPONSIBLE
1. El centro cuenta con suficientes espacios para dar sus servicios
2. El centro cuenta con servicio sanitario funcional y en buen estado
3. El centro cuenta con el equipo adecuado para la prevención de accidentes y desastres
4. Existen espacios exteriores para el juego seguro, con buen mantenimiento y que promueve la actividad corporal (Tregar, brincar, colgarse, columpiarse, jalar, empujar, correr)
5. El currículum tiene una visión integral del desarrollo
6. El currículum promueve prácticas de cuidado y salud
7. El centro utiliza un proceso de detección de necesidades (salud, nutrición, aprendizaje) del niño
8. El centro utiliza un proceso de detección de habilidades del niño
9. El centro utiliza un proceso de registro de necesidades, habilidades e intereses del niño
10. El centro promueve la higiene y el valor nutricional de los alimentos que se ofrecen o comercializan en su interior
11. El centro tiene un proceso de planeación de actividades académicas basadas en un programa, necesidades e intereses de los niños
12. El centro tiene un proceso colegiado de planeación de actividades académicas
13. El centro tiene un proceso de supervisión y evaluación continua sobre el desarrollo y habilidades de los niños
14. El centro tiene un proceso de registro de evaluación
15. El centro realiza un procedimiento de canalización oportuno
16. El centro cuenta con una formulación por escrito de la filosofía o misión del centro y se difunde entre la comunidad escolar
17. El centro cuenta con un diagnóstico general e integral del funcionamiento del centro
18. El centro realiza un plan anual de trabajo
19. El centro aplica algún proceso de mejora continua de la calidad
20. El centro tiene un proceso de acompañamiento para apoyar el proceso educativo
21. El centro utiliza un proceso de identificación de expectativas de la familia
22. El centro tiene un proceso de comunicación permanente con la familia
23. El centro tiene un proceso para evaluar el grado de satisfacción del servicio
24. El centro y la comunidad participan en actividades conjuntas
25. El centro promueve la relación con la comunidad para el mejoramiento de su servicio
AULA y EDUCADOR

1. El aula cuenta con espacio suficiente, con buen mantenimiento, luz y ventilación adecuada
2. El aula ofrece diferentes escenarios o áreas o rincones de trabajo
3. El aula cuenta con materiales suficientes, ordenados y al alcance de los niños
4. El aula cuenta con diversos materiales que representan distintas culturas y que promueven la identidad de la cultura local
5. La proporción educadores/niños en el aula es adecuado
6. Las educadoras tienen el entrenamiento adecuado para realizar sus funciones diarias
7. El educador utiliza un proceso de identificación de intereses del niño
8. La planeación de las actividades del aula se hacen de acuerdo al programa e intereses del niño
9. Establecimiento de una jornada consistente de trabajo
10. La jornada de trabajo hace un uso equilibrado de actividades: individuales, colectivas y de pequeños grupos
11. La jornada de trabajo equilibra actividades iniciadas por el adulto y los niños
12. Se observa que los adultos y los niños siempre están involucrados en alguna experiencia de aprendizaje y las transiciones entre actividades son fluidas
13. Las actividades de la jornada propician el aprendizaje activo
14. El educador utiliza estrategias de observar, preguntar, repetir y ampliar en su conversación con los niños
15. El educador emplea cotidianamente diversas formas de lenguaje y propicia que los niños también las use
16. El educador mantiene una perspectiva de todo el salón de clase, aún cuando trabaja con un niño individualmente o con grupos pequeños
17. El educador aplica un sistema efectivo para la solución de conflictos sociales
18. El educador establece relaciones afectivas y respetuosas con los niños
19. Se promueve que los niños tengan una interacción entre ellos positiva y colaborativa entre ellos
20. La educadora promueve hábitos de higiene durante la jornada completa

La escala combina estrategias de observación, revisión de documentos y entrevistas para elaborar un *Perfil de Calidad* de cada centro visitado. Esto nos permite obtener por un lado puntajes numéricos para hacer un análisis cuantitativo, y por otro describir características y aspectos particulares de cada centro que permiten un análisis cualitativo.

## 2. El Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 Años (TEPSI) y su anexo,

Empezamos el proceso de seleccionar una prueba de desarrollo con una revisión de instrumentos utilizados en México y otros países de la región. No existe un consenso sobre un instrumento apropiado para medir el desarrollo de niños y niñas de la edad preescolar en México. En su mayoría lo que se utiliza son pruebas importadas y ajustadas, sin normalizar.<sup>12</sup>

Cada niño y niña fueron evaluados utilizando TEPSI. Este test se desarrolló en Chile y se han desarrollado diversos estudios de evaluación en Latinoamérica. Esta prueba evalúa a niños y niñas preescolares en tres áreas: Motricidad (movimiento y control del cuerpo), Lenguaje (expresivo y

---

<sup>12</sup> Como una excepción a esta situación existe una prueba creada y utilizada en CONAFE. Después de varios esfuerzos, sin éxito, de encontrar una copia de la prueba, descartamos la posibilidad de utilizarlo en la investigación. También consideramos la posibilidad de aplicar una prueba de "competencias" que estaba en el proceso de creación en la UNAM, Facultad de Psicología. Desgraciadamente, su diseño no fue terminado antes de empezar el trabajo de campo.

comprensivo) y Coordinación (motricidad fina). Se utiliza como una herramienta de tamizaje, detectando a niños y niñas con retraso en su desarrollo. Algunas de sus ventajas son:

- Es una prueba estandarizada y con normas.
- No es una prueba “importada.”
- Es fácil aplicar y relativamente rápida
- Es de bajo costo

Esta prueba fue administrada por psicólogos entrenados en el uso del instrumento. Independientemente de los resultados de la prueba, los evaluadores calificaron los niños en términos de sus características físicas y su actuación en la prueba. Una descripción más completa de TEPSI se encuentra en Anexo 1.

### 3. Guión de entrevistas sobre logros y problemas ocurridos a lo largo del ciclo preescolar con las profesionales de la educación.

Se diseñó un guión general de preguntas abiertas. Este guión se utilizó con educadoras y responsables de los centros. La entrevista se dividió en dos partes. La primera parte explora los problemas y dificultades que ocurrieron durante el ciclo preescolar. La segunda parte indaga sobre los logros alcanzados por el centro al final del ciclo preescolar. La duración de la entrevista fue entre 30 y 50 minutos.

### 4. Guión de entrevista sobre el proceso de aprendizaje a profesionales de la educación.

Esta entrevista de preguntas abiertas explora las ideas sobre la forma en que aprenden los preescolares y las estrategias que se utilizan para el proceso de aprendizaje.

### 5. Guión de entrevistas con niños y niñas sobre mi Jardín de Niños.

Este guión consistió en 5 preguntas y un dibujo. La primera pide a los niños y niñas una descripción de su Jardín de Niños. La segunda es sobre lo que más les gusta y la tercera sobre lo que menos le gusta de su Jardín de Niños. Una cuarta pregunta explora que se puede hacer para que le guste más a su escuela. Finalmente, pedimos un dibujo acerca del Jardín de Niños.

### 6. Cuestionario de Contexto Familiar.

Este cuestionario explora el ambiente de aprendizaje que existe en el hogar, condiciones sociodemográficas, aportaciones económicas,

participación de los miembros de la familia en actividades con los niños y las niñas, estrategias de disciplina en el hogar y el nivel de estrés de la madre.

#### 7. El diario del campo

Cada miembro los equipos que trabajo en la recolección de información mantuvo un diario del campo con observaciones sobre: el proceso de recolección, las características y funcionamiento de los centros, las condiciones en la comunidad y otros temas de interés.

#### *Las Visitas a los centros*

Realizamos en cada centro una visita de dos jornadas completas de trabajo. En estos dos días se cumplió con la: Observación del funcionamiento general del centro, entrevista con el director, observación de las actividades en el aula, entrevista con educadores, evaluación del desarrollo de los niños, entrevista con niños y madres de familia, conversaciones con gente de la comunidad y observaciones de la comunidad.

#### *La Formación de equipos*

Trabajamos en 7 equipos, cada uno con tres personas. Un miembro del equipo se encargó de la organización de las visitas y la administración de la primera parte de la escala (sobre el centro). El segundo miembro fue un psicólogo cuya tarea principal fue administrar TEPSI y conversar con las madres sobre su percepción del desarrollo de su niño o niña. Un tercer miembro observó el proceso educativo y apoyó con las entrevistas.

Fue importante durante el trabajo del campo contar con la participación activa de investigadores seleccionados por la SEP al nivel del estado, por educación indígena y por DIF.

#### *La Muestra*

##### a. De los Jardines de Niños

La selección de los 40 centros preescolares respondió a: 1) un deseo de utilizar escala en diversos programas y en ambientes con diferencias geográficas y culturales; y 2) los límites de tiempo y fondos disponibles. La muestra no pretende ser representativa, sino fue seleccionada propositivamente. Es decir, no pretende ser una muestra representativa, ni de preescolares en general en la República, ni de los varios subsistemas o formas de educación preescolar.

Seleccionamos 40 centros preescolares en cuatro entidades de la República: Oaxaca, Estado de México, Puebla y Ciudad de México. Incluimos jardines de Niños administrados por la Secretaría de Educación Pública (Indígena Rural, General Rural y Urbana, CONAFE rural comunitario); DIF (CADI, CAIC), y organizaciones privadas. Buscamos centros en comunidades urbanas y rurales, marginadas y de clase media. La distribución de las escuelas esta presentada en Tabla 4.

En este segundo estudio regresamos a los mismos 40 centros. Se obtuvieron 39 centros para seguimiento, debido a que en uno de ellos por causa de fuerza mayor no fue posible realizar la evaluación.

**Tabla 2. -- Distribución de la muestra de Jardines de Niños**

Oaxaca	Puebla	Distrito Federal	Estado de México
4 Urbanos Marginados	3 Rural Indígena	6 Urbanos Marginados (1 privado)	2 Rurales Comunitarios (CONAFE)
4 Urbanos Clase Media	4 Rural General	4 Urbanos Clase Media (1 privado)	
4 Rural Indígena	2 Rural Comunitario (del Estado)	2 Urbanos Comunitarios (DIF)	
4 Rural General			
Total = 16	Total = 9	Total = 12	Total = 2

b. De los Niños y las Niñas

Los criterios aplicados en la selección de 4 niños/as en cada uno de los 40 Jardines de niños fueron:

1. 2 niños y 2 niñas (cuatro por cada Jardín de Niños)
2. 2 del 3º año (entre la edad de 4 años, 7 meses y 5 años 4 meses y 2 del 2º año (entre la edad de 3 años, 10 meses y 4 años, 6 meses);).
3. Todos los niños y niñas en su primer año de educación preescolar (es decir, de nuevo ingreso)

El criterio de “nuevo ingreso” fue puesto con la esperanza de poder regresar al fin del año escolar con la intención de observar los efectos en su desarrollo del primer año preescolar en los niños y niñas.

En algunas escuelas no fue posible encontrar niños y niñas que cumplieran con todos los criterios porque; por ejemplo, no fue posible encontrar 4 niños o niñas en su primer año de preescolar, no solamente en las pequeñas escuelas de las áreas rurales sino también en algunas escuelas urbanas con tres niveles de enseñanza. Un buen porcentaje de los niños y niñas ingresan al sistema preescolar a edades tempranas. También algunos casos seleccionados se encuentran fuera del rango de edad marcado por la prueba de TEPSI. Especialmente en el tercer grado de preescolar.

Tabla 5 presenta la distribución de la muestra de niños según edad y sexo. Se observa que la muestra tiene más niñas que niños y que existieron 15 casos de niños o niñas que quedaron fuera del rango de edad que solicita TEPSI.

**Tabla 5. -- Distribución de la muestra de niños según edad y sexo**

	Masculino		Femenino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Menores de 4 años	2	1.2	2	1.2	4	2.5
4.0 – 4.6	21	13.1	27	16.9	48	30.0
4.7 – 5.0	22	13.7	25	15.6	47	29.4
5.1 – 5.3	20	12.5	21	13.1	41	25.6
5.4 y más	7	4.4	8	5.0	15	9.4
Total parcial	72	45.0	83	51.9	155	96.9
Total esperado					160	100

En Fase II, fue posible encontrar solamente 120 de los 160 niños y niñas de Fase I.

c. De los Educadores y padres de familia

La selección de la muestra de Jardines y de los niños determinó la muestra de las educadoras como de las madres (u otro adulto) a cargo de los niños en el Jardín y la casa.

Ya que hemos puesto el estudio en contexto, elaborado nuestra postura teórica y descrito los objetivos, el diseño y la metodología, podemos proceder a una presentación y discusión de los resultados de Fase II.

## SECCIÓN B

# RESULTADOS

## IV La Calidad a través de la Escala de Calidad

### (Resultados de la evaluación a través de la Escala de evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares - ECCP 2.2)

En este apartado presentamos los resultados de la evaluación de los centros a través de la ECCP 2.2.<sup>13</sup> Analizaremos los puntajes obtenidos en esta segunda evaluación al nivel general de los 40 centros visitados en sus diferentes dimensiones. Realizaremos comparaciones entre el sector urbano y rural, y entre subsistemas educativos. Compararemos los puntajes obtenidos al inicio del ciclo escolar (octubre del 2002) con los puntajes obtenidos al final del ciclo (mayo, 2003). Finalizaremos con un análisis más profundo comparando las diferencias entre dos grupos; los 10 centros con puntajes más altos y los 10 centros con los puntajes más bajos.

Recordemos que la ECCP 2.2 incluye una definición amplia del medio ambiente de aprendizaje que existe en los Jardines de Niños. Pretende ofrecer una descripción de los aspectos que influyen en las actividades diarias de los niños, las niñas y los profesionales de la educación que trabajan en un centro preescolar. Las cuatro dimensiones que evalúa 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 el desarrollo integral de los niños y las niñas.

---

<sup>13</sup> En fase I de la investigación empezamos con Versión 1 de la escala. La experiencia en campo y las observaciones de los investigadores nos ayudó en una revisión de la escala en una mesa de trabajo del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México. Esta revisión nos llevó a varios cambios hasta llegar a la versión 2.2 que aplicamos en Fase II.

- c) **Gestión Educativa.**- La noción de gestión educativa está entendida como un proceso de aseguramiento del bienestar de los niños y las niñas, y como un proceso de proyectar a los centros una visión de 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, así como, el nivel de participación de la familia y la comunidad dentro del proceso educativo.

Cada dimensión está compuesta por un conjunto de indicadores. Cada indicador contiene diversas aseveraciones que se puntúan en una escala de cinco valores:

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

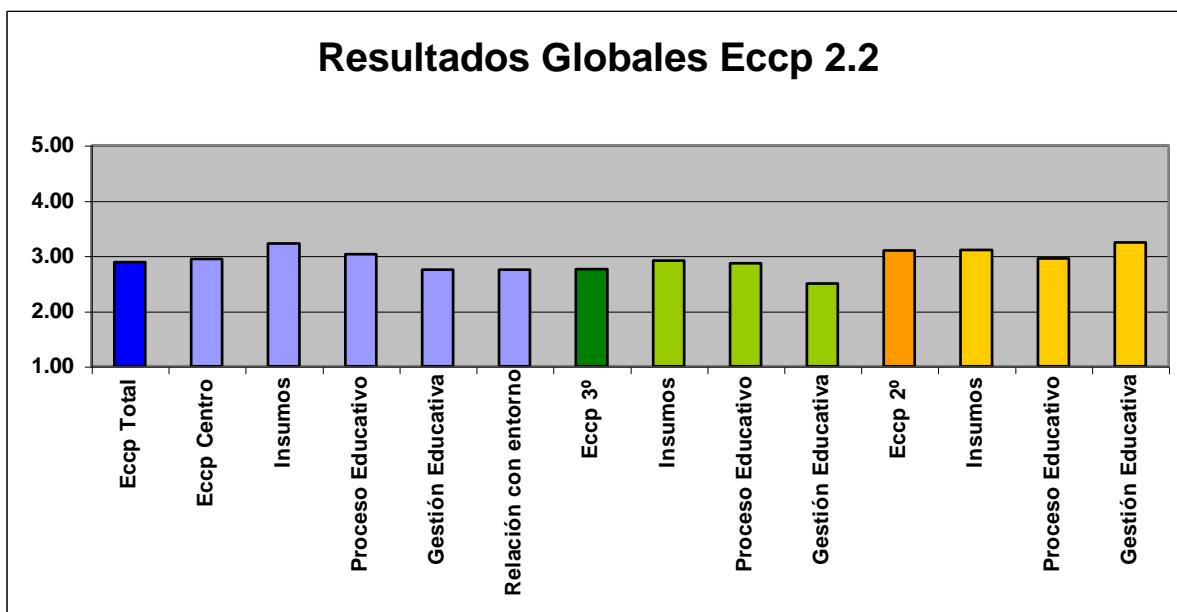
En total la ECCP 2.2 posee 45 indicadores; 25 para evaluar el trabajo del centro y 20 indicadores para evaluar el trabajo en el aula.

### **Promedios globales del sistema de los 40 centros**

*El promedio total.* En esta segunda visita a los centros realizada a finales del ciclo escolar 2002-2003 el promedio total, que incluye los 45 indicadores, alcanzado en la ECCP 2.2 fue de **(2.9)**. Este puntaje es ligeramente menor al nivel de calidad definido en la Escala como “Básico” (el puntaje 3 que representa lo que se espera encontrar en todos los Jardines de Niños).

*Los promedios al nivel del centro.* En la siguiente gráfica podemos observar que el promedio total al nivel del centro, que incluye 25 indicadores, fue de **(2.9)**.

### **Gráfica 1. Resultados Globales**



Este puntaje es cercano al nivel Básico. Al nivel de centro (en azul claro en la gráfica) la dimensión de Insumos fue la que alcanzó el puntaje más alto (**3.2**), puntaje levemente arriba del nivel de calidad Básico. El Proceso educativo también fue una dimensión que alcanzó el nivel Básico con un puntaje de (**3.0**). Las dos dimensiones de Gestión Educativa y de Relación con el Entorno no alcanzaron el nivel de calidad Básico, obtuvieron ambas (**2.7**). También en la primera visita y aplicación de la escala en los centros se habían encontrado debilidades en estas dos dimensiones.

*Los promedios al nivel de las aulas.* Con respecto al nivel de las aulas (en colores verde y naranja en la gráfica), que incluye los 20 indicadores, podemos observar que el puntaje total del aula de tercer grado (**2.8**), no alcanza el nivel de calidad Básico, y es menor que el total del aula de segundo grado (**3.1**) que si alcanza el nivel de calidad Básico. Si separamos las dimensiones podemos notar que en el tercer grado se alcanzaron los siguientes puntajes: Insumos (**2.9**), Proceso Educativo (**2.9**) y Gestión Educativa (**2.5**). En el segundo grado: Insumos (**3.1**), Proceso Educativo (**2.9**) y Gestión Educativa (**3.2**). En todas las dimensiones el aula de segundo grado alcanza puntajes más altos. La diferencia más notoria es la percepción de la educadora de segundo grado de recibir más apoyo y acompañamiento evaluado en la dimensión de *Gestión Educativa*. Los evaluadores observaron mejores condiciones para realizar el trabajo en las aulas en el segundo grado que en el tercero. Sin embargo, no existe gran diferencia en la dimensión de *Proceso Educativo* entre las aulas de segundo y tercer grado y no puntúan en el nivel de calidad Básico. El nivel de calidad Básico que alcanza el aula de segundo grado lo obtiene gracias al acompañamiento y al nivel de insumos.

## Comparación de Jardines urbanas y rurales

Al comparar los resultados entre los Jardines de Niños en áreas urbanas y los Jardines de Niños en áreas rurales observamos que los Jardines de Niños ubicados en las ciudades obtienen mejores promedios en todas las dimensiones que evalúa la ECCP 2.2 como lo podemos observar en la Tabla 6:

**Tabla 6. Comparación de Jardines En áreas urbanas y rurales**

Dimensiones	Jardines rurales	Jardines urbanos
Total Eccp	2.6	3.1
Total Centro	2.4	3.5
Insumos	2.7	3.8
Proceso Educativo	2.6	3.5
Gestión Educativa	2.1	3.4
Relación con el Entorno	2.3	3.2
Total Aulas	2.6	3.0
Total Eccp 3º	2.6	3.0
Insumos	2.9	2.9
Proceso Educativo	2.6	3.0
Gestión Educativa	2.0	2.9
Total Eccp 2º	2.8	3.3
Insumos	3.2	3.1
Proceso Educativo	2.9	3.0
Gestión Educativa	2.4	3.8

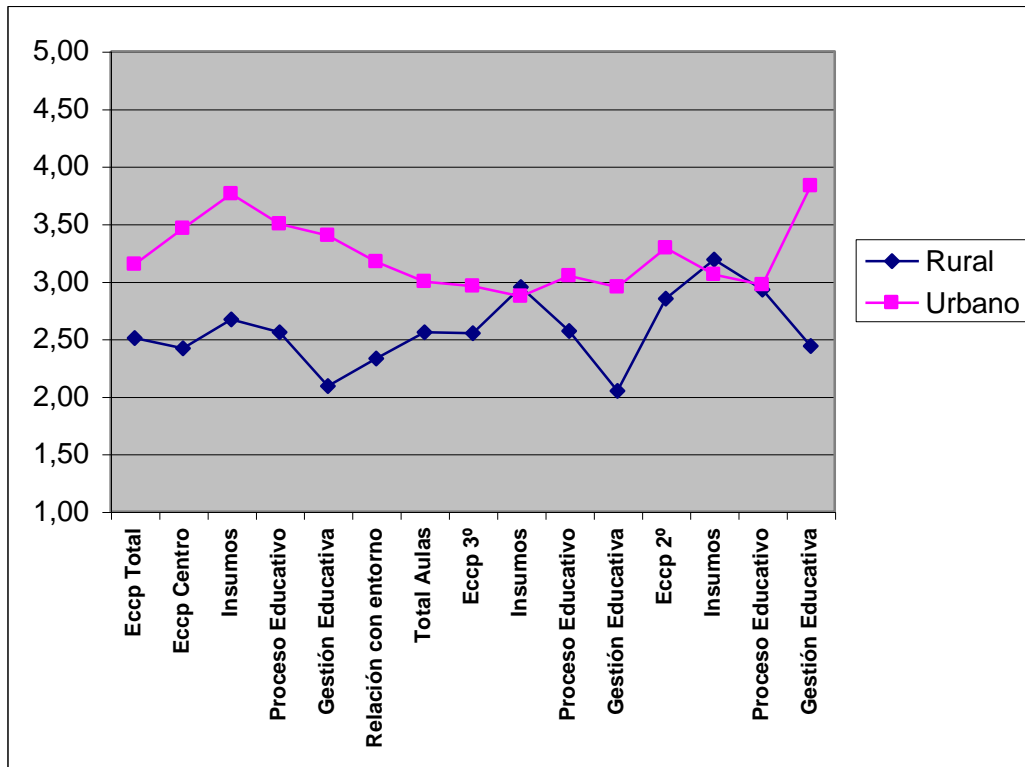
En la tabla se puede apreciar que el nivel total de la ECCP 2.2 alcanza el nivel de calidad Básico (**3.1**) en Jardines de Niños urbanos, mientras que los Jardines de Niños rurales están en el nivel Incipiente (**2.6**). Con respecto al nivel de Centro, en zonas urbanas, se alcanzó un puntaje de **3.5** vs. **2.4** en rurales. Las diferencias más importantes se encuentran en las dimensiones de Gestión Educativa), (**3.4** vs. (**2.1**), y en la dimensión de Insumos (**3.8** vs. **2.7**). El nivel de Insumos acerca el nivel “Bueno” en centros urbanos mientras en centros rurales es entre “Incipiente” y “Básico.”

Como encontramos en el primer estudio, en zonas rurales fue más evidente encontrar fuertes limitaciones en el proceso de *Gestión Educativa*. En este sector es más común encontrar educadoras que tienen que realizar las actividades docentes y al mismo tiempo cubrir las actividades de gestión del Jardín de Niños, sin que necesariamente exista algún tipo de capacitación o procedimiento para otorgar las herramientas necesarias para realizar estas actividades con eficiencia. Esta doble función y la falta de entrenamiento adecuado propicia situaciones frecuentes para realizar un servicio educativo deficiente. Otro de los problemas detectados en esta dimensión es la falta de acompañamiento por parte del sistema educativo. Es más frecuente encontrar en zonas rurales la observación de las educadoras de que no existe una persona que las ayude en mejorar su trabajo. La

lejanía de las comunidades, la falta de acceso o de recursos para realizar visitas dificulta el seguimiento y acompañamiento a estos Jardines de Niños.

Podemos apreciar el comportamiento de los puntajes con la siguiente gráfica:

**Gráfica 2. Comparación Urbano-Rural**



Con respecto a la dimensión de *Insumos* es de llamar la atención de que en ambos sectores es la que obtiene los puntajes más altos. Este hallazgo resulta chocante con respecto a la idea generalizada de que se requieren tener más recursos e insumos para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, esta idea no siempre tiene un fundamento profundo. Una de las conclusiones de nuestro primer estudio se refiere que la sola existencia de recursos o materiales no es suficiente para asegurar la calidad educativa. Esta dimensión se relaciona de una forma importante en *cómo* se utilizan los recursos que están a la disposición de los Jardines de Niños y de las educadoras. Podemos analizar esta relación observando como se comportan los puntajes dentro de las aulas.

Los puntajes totales de aulas favorecen al sector urbano (**3.0**), nivel Básico, vs. (**2.6**) en el sector rural. También podemos observar que en el sector rural los puntajes en la dimensión de *insumos* son mayores en ambas aulas (**2.9** en el tercer grado y **3.2** en el segundo grado) que los puntajes del *proceso educativo* (**2.6** en el tercer grado y **2.9** en el segundo grado). Esta diferencia tiene que ver con *cómo* se utilizan los recursos y qué tipo de actividades se proponen a los niños y las niñas. En el tercer grado fue más frecuente encontrar que se contaban

con elementos suficientes para el trabajo en el aula (**2.9**) pero las actividades fueran más instructivas o sin tomar los intereses de los niños y las niñas como fuente para la planeación de las actividades (**2.6**) en la dimensión de proceso educativo. Comparemos estos resultados con lo ocurrido en Jardines de Niños urbanos. En la dimensión de insumos se alcanzaron los puntajes de **2.9** en tercer grado y **3.1** en segundo grado, mientras en el Proceso Educativo el tercer grado obtuvo (**3.0**) y el segundo (**3.0**). En el tercer grado ocurre que se tienen un poco menos recursos en el aula comparado con el segundo grado pero las actividades observadas, en términos generales, tienen un carácter más constructivo o las actividades se planean con base a los intereses de los niños y las niñas. En el segundo grado ocurre el mismo fenómeno que en zonas rurales se alcanza un puntaje más alto en la dimensión de *insumos* pero el puntaje del *proceso educativo* es ligeramente menor.

La dimensión Gestión Educativa favorece a los Jardines de Niños en zonas urbanas (**2.9**) en el tercer grado, (**3.8**) en el segundo grado vs. (**2.0**) y (**2.4**) en tercer y segundo grado respectivamente. Esta diferencia se relaciona con un fenómeno estructural: es más frecuente en zonas rurales encontrar centros pequeños que no cuentan con una directora o una persona que les pueda acompañar durante el ciclo preescolar y por la tendencia de estas educadoras al trabajo individual y no colegiado. En el caso de centros uni-docentes no es posible trabajar con otra compañera, y la falta de una figura como una directora o coordinadora o supervisora que se reúna con ellas periódicamente no crea la necesidad de compartir las experiencias entre las educadoras. En Jardines pequeños (bi-docentes o tri-docentes) no se percibe una necesidad de trabajar colegiadamente. Esto contrasta con los Jardines de niños urbanos que, en general, son más grandes y cuentan con una directora que crea la necesidad de trabajar conjuntamente y de organizar el trabajo colegiadamente, al menos idealmente.

### **Comparación por subsistema**

En esta sección compararemos los puntajes obtenidos en los diferentes subsistemas educativos al que pertenecían los Jardines de niños. El subsistema que mejores puntajes totales de ECCP 2.2 alcanzó fueron los centros de educación preescolar general ubicados en zonas urbanas (**3.1**), nivel de calidad Básico, después el subsistema de educación comunitaria (**2.9**). Los dos subsistemas con puntajes un poco más bajos son centros rurales (**2.8**) y educación indígena (**2.3**). Los subsistemas tuvieron en esta ocasión dos patrones de comportamiento. En los subsistemas con los puntajes más altos, preescolar general (**3.1**) y más bajos, educación indígena (**2.3**) la dimensión a nivel de centro más alta es la de insumos (**3.8**) acercándose al nivel de calidad Bueno, en preescolar general y (**2.6**) en educación indígena. Los subsistemas rurales y comunitarios la dimensión más alta fue la de Proceso Educativo (**2.8**) y (**3.0**) respectivamente. Al nivel de aulas la dimensión más alta en tres subsistemas: educación indígena, centros rurales y centros comunitarios fue la de *Insumos* y la más baja la de *Gestión Educativa*. En los centros preescolares generales urbanos

encontramos en el aula de tercer grado que la dimensión más alta es la de Proceso Educativo (3.0), seguida por Proceso Educativo (3.0) y la más baja la de Insumos (2.9). En el aula de segundo grado el puntaje más alto fue en la dimensión de Gestión Educativa (4.2), nivel de calidad bueno, seguida de Insumos (3.2) y Proceso Educativa, ambas en el nivel de calidad Básico.

Tabla 7 nos muestra los puntajes obtenidos en todas las dimensiones.

**Tabla 7. Comparaciones por Sub-sistemas**

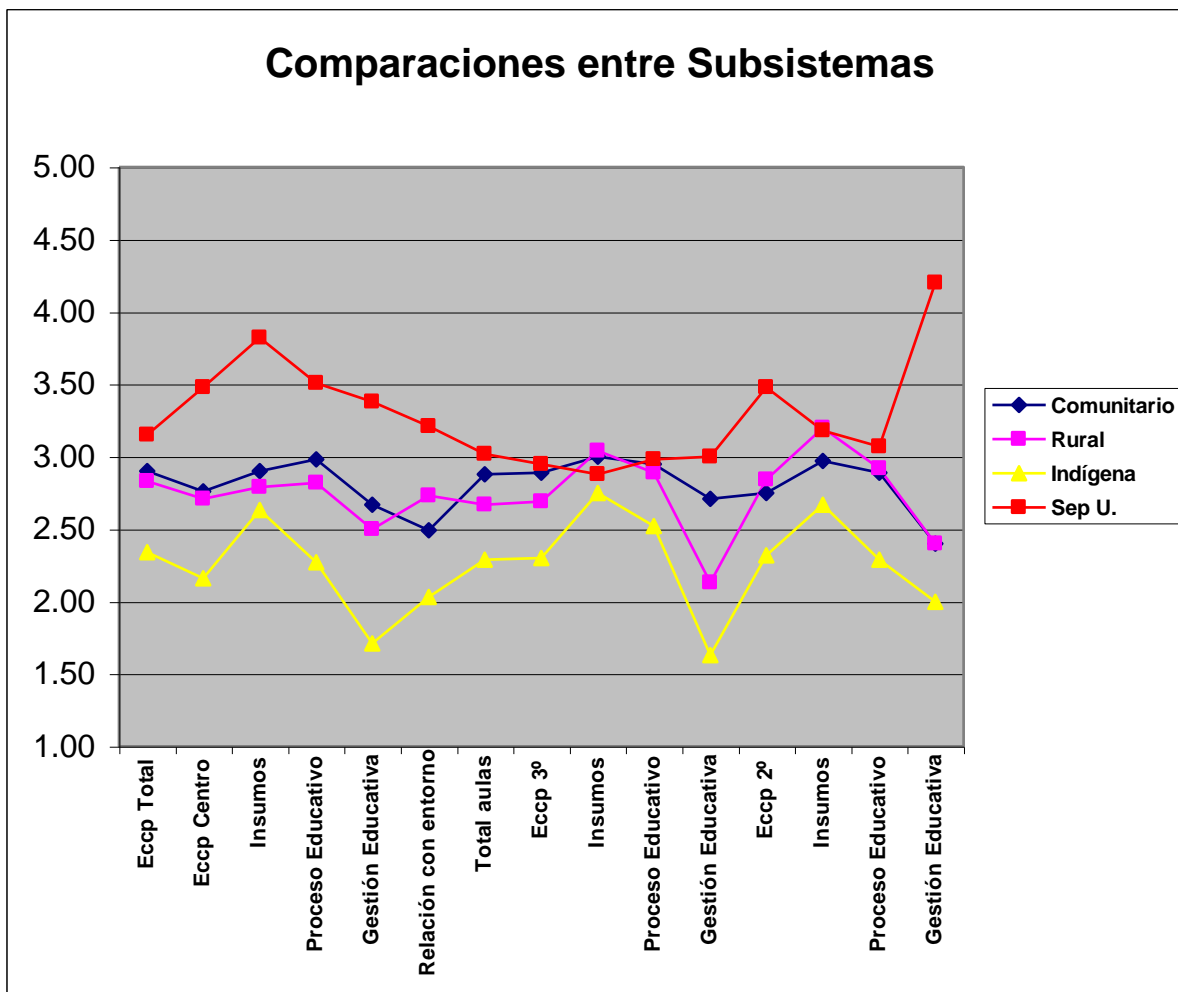
Dimensiones	Ed. Indígena	Centros Rurales	Centros Comunitarios	Preescolar General Urbanos
Total ECCP	2.3	2.8	2.9	3.1
Total Centro	2.2	2.7	2.8	3.5
Insumos	2.6	2.8	2.9	3.8
Proceso Educativo	2.3	2.8	3.0	3.5
Gestión Educativa	1.7	2.5	2.7	3.4
Relación con el Entorno	2.0	2.7	2.5	3.2
Total Aulas	2.3	2.7	2.9	3.0
Total Eccp 3º	2.3	2.7	2.9	2.9
Insumos	2.7	3.0	3.0	2.9
Proceso Educativo	2.5	2.9	2.9	3.0
Gestión Educativa	1.6	2.1	2.7	3.0
Total Eccp 2º	2.3	2.8	2.7	3.5
Insumos	2.7	3.2	3.0	3.2
Proceso Educativo	2.3	2.9	2.9	3.1
Gestión Educativa	2.0	2.4	2.4	4.2

Las evidencias recolectadas nos muestran que todavía existen rezagos en las zonas rurales, especialmente, en el subsistema de educación indígena. En estos subsistemas al nivel de centro la dimensión más crítica se encuentra en la *Gestión Educativa*, un problema de carácter estructural que se encuentra relacionada al tamaño del Jardín de Niños, la lejanía de las comunidades y a la falta de acompañamiento del sistema. Este problema estructural se traduce en la práctica de ver el proceso de gestión educativa como un asunto burocrático que poco tiene que ver, desde la perspectiva de las educadoras, con el quehacer cotidiano del aula o con un proceso para planear y mejorar la calidad educativa de los propios Jardines de Niños. Al nivel de aulas los problemas se relacionan con las limitaciones en el *Proceso Educativo*, especialmente con el tipo de actividades que se ofrecen a los niños; los puntajes del proceso educativo son más bajas que los puntajes en la dimensión de insumos. Estas limitaciones se agudizan por la falta de acompañamiento a las educadoras que en general trabajan solas sin la figura de una directora o coordinadora que se encuentre cercana a ellas. La única diferencia entre los dos subsistemas se encuentra en la dimensión de *Proceso Educativo* a nivel de centro; en los centros rurales es la dimensión más alta (2.8), sin embargo, se encuentra todavía por debajo del nivel de calidad Básico.

Si miramos el subsistema de centros comunitarios encontramos una tendencia más favorable (**2.9**) hacia el nivel de calidad Básico. La dimensión al nivel de centro con el puntaje más alto es Proceso educativo (**3.0**) y el área con mayores limitaciones se encuentra en la Relación con el Entorno (**2.5**). Esto nos sugiere que a pesar de que se trata de ofrecer un ambiente educativo enriquecedor no se aprovechan a las familias y a los recursos de la comunidad para mejorar el proceso educativo. Los puntajes en los subsistemas que hemos presentado hasta el momento son bajos. Los Jardines de Niños tienen relaciones cordiales con las familias pero las familias en realidad tienen pocas oportunidades para involucrarse plenamente en el proceso educativo. Podemos observar el comportamiento de los diferentes subsistemas en Gráfica 3.

El subsistema que alcanzó el nivel de calidad Básico fue el de los Jardines de Niños urbanos (**3.1**). Al nivel del centro la dimensión con el puntaje más alto fue el de insumos (**3.8**) y el puntaje más bajo fue el de Relación con el Entorno (**3.2**) que alcanza el nivel de calidad básico. Esto nos sugiere que los Jardines de Niños de este subsistema está realizando un esfuerzo mayor para involucrar en el proceso educativo a los padres y madres de familia. Al nivel de aulas se observa que el trabajo realizado en las aulas de segundo grado (**3.5**) es mejor que en las aulas de tercer grado (**2.9**). En todas las dimensiones del aula de segundo grado se sobrepasa ligeramente el nivel de calidad Básico.

### **Gráfica 3**



### Comparación entre inicio y final del ciclo escolar 2003-2003

Uno de los objetivos más importantes en este segundo estudio fue la de establecer una comparación entre el inicio y el final del ciclo preescolar con la finalidad de poder dar un seguimiento a los Jardines de Niños y conocer la dinámica, los retos y problemas que transitan durante el ciclo las responsables de los centros, las educadoras, los niños, las niñas y sus familias. Este análisis se complementa con las entrevistas que realizamos a responsables de los Jardines de Niños, las educadoras, niños, niñas y sus familias.

Para esta comparación fue necesario realizar un ajuste en los puntajes obtenidos a través de la ECCP 2.2, debido a que en el primer estudio utilizamos una versión anterior (ECCP 1.0) que sufrió modificaciones relacionadas a aclaraciones, notas y un apuntalamiento en dimensiones relacionadas con la seguridad y la promoción de la salud en los centros preescolares y la gestión educativa en el aula. Para el análisis se tomaron los indicadores que aparecen en

las dos versiones y se eliminaron los resultados de la dimensión de Gestión Educativa en el nivel de aula.

Los puntajes obtenidos en las dos fases del estudio lo podemos ver en la Tabla 8.

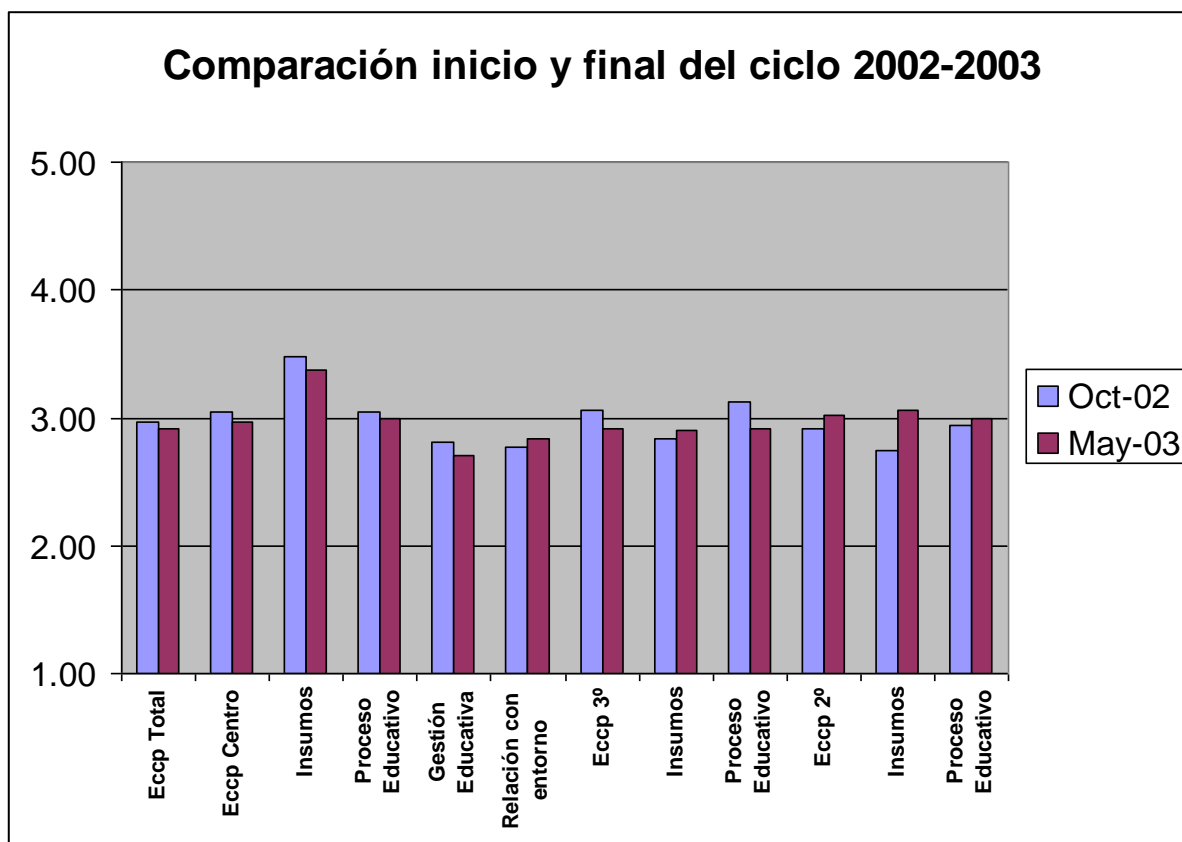
**Tabla 8. Comparación entre inicio y final del Ciclo escolar 2002-2003**

Dimensiones	Octubre 2002	Mayo 2003
ECCP total	3.0	2.9
Centro		
ECCP Centro total	3.0	3.0
Insumos	3.5	3.2
Proceso Educativo	3.0	3.0
Gestión Educativa	2.8	2.8
Relación con el entorno	2.8	2.8
Aulas		
ECCP 3º	3.1	2.9
Insumos	2.8	2.9
Proceso Educativo	3.1	2.9
ECCP 2º	2.9	3.0
Insumos	2.7	3.1
Proceso Educativo	2.9	2.9

Los puntajes del total nos muestran una disminución ligera en el promedio general, que incluye los indicadores, al final del ciclo preescolar. En octubre del 2002 alcanzó **(3.0)** vs. **(2.9)** en mayo del 2003.

Al nivel del centro los puntajes de las dimensiones permanecieron, con excepción de los Insumos que bajo (de **3.5** en octubre a **3.2** en mayo). Al nivel de aulas observamos que hubo dos movimientos. El aula de tercer grado tuvo una disminución en sus puntajes al final del ciclo (de **3.1** en octubre del 2002 a **2.9** en mayo del 2003). La diferencia se presenta en la dimensión de *Proceso Educativo* que baja, sin embargo, los *insumos* aumentan muy levemente. En el aula de segundo grado aparece el fenómeno inverso; pasa de un puntaje de **2.9**, al principio del ciclo, a **3.0** en mayo, sin embargo, este mejoramiento en los puntajes se relaciona con la dimensión de *insumos* que pasa de **2.7** a **3.1** mientras la dimensión del Proceso Educativo se mantiene virtualmente constante (**2.9**). Podemos ver el comportamiento de los puntajes en la siguiente gráfica:

#### Gráfica 4



Estos resultados nos sugieren que existe algo de desgaste durante el ciclo escolar más que un mejoramiento en la calidad educativa de los Jardines de Niños visitados. También podemos observar que hay patrón en el sistema. Al nivel de centro el puntaje más alto es la dimensión de *Insumos* y la más baja es la de *Gestión educativa*. Y al transcurrir el año la dimensión de *Proceso Educativo* baja, esta dimensión se relaciona con las actividades que se ofrecen a los niños y las niñas, el aprovechamiento de los intereses de los niños y las niñas o las experiencias de aprendizaje activo que se crean en la jornada de trabajo. Nuestra percepción fue la de que en mayo el ciclo “había terminado”. Tuvimos más problemas para realizar la evaluación debido a que muchos centros tenían actividades de talleres o actividades relacionadas con el festival de fin de año, por esta razón fue bastante común observar actividades de carácter instructivo relacionadas con bailables, escolta, o preparación hacia la primaria. Esta situación afecta el deseo del sistema educativo de ofrecer 200 días efectivos de jornada de trabajo.

A la luz de nuestra experiencia de evaluación nos parece que el ciclo preescolar adolece de varios problemas a nivel estructural. Por una parte, en nuestra primera visita realizada un mes de iniciado el ciclo, percibimos que las actividades y procedimientos todavía no comenzaban o funcionaban a un nivel óptimo. Muchas de las responsables manifestaron que todavía no se tenían los

planes porque no se había tenido tiempo de realizarlos o que faltaba que el sistema entregara los recursos para iniciar el ciclo. Con la esperanza de que se avanzara durante el mes de noviembre y antes de las vacaciones de diciembre. Por otra, en la visita de seguimiento en el mes de mayo parecía que todo había terminado. Entonces, el ciclo preescolar sólo tiene los meses de enero a abril para cumplir con su misión, antes de que llegue mayo con su ciclo de días feriados y festividades (1 mayo, 5 de mayo, 10 de mayo, 15 de mayo) ya que para junio debe presentarse el cierre de ciclo y la preparación para el siguiente. El sistema ha aprendido a sobrevivir un inicio lento, pocos meses de trabajo y un largo cierre.

Las educadoras, las responsables, los supervisores y los diseñadores de políticas tienen de frente el reto de cumplir con la misión del preescolar enfocado en nuestro país al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano (Constitución), el desarrollo integral de los niños y las niñas (programas vigentes de educación preescolar) y los derechos de los niños y las niñas (Convención de los Derechos de los Niños). Para cumplir esta misión los actores del proceso educativo tienen diferentes responsabilidades; (1) los diseñadores de políticas vigilar que el ciclo preescolar pueda cumplir con los 200 días de jornada efectiva de trabajo, a través de una planeación eficiente del calendario preescolar, presionar al Congreso de la Nación otorgar el presupuesto suficiente y de manera oportuna al sistema para no afectar el inicio del ciclo preescolar y cerciorarse que los sistemas estatales ejercer eficientemente el presupuesto, desarrollar un sistema de seguimiento y acompañamiento a los Jardines de Niños basado en una evaluación integral de la calidad que ofrezca información sencilla, robusta y oportuna para contribuir a la toma de decisiones y de insumos para el proceso de rendición de cuentas; (2) los supervisores presionar a los diseñadores de políticas ofrecer oportunamente los recursos para los Jardines de Niños, vigilar que se cumpla con el calendario del ciclo preescolar, dar asesoría y acompañamiento a los Jardines de Niños que están bajo su cuidado; (3) las responsables de los centros elaborar un diagnóstico de los Jardines de niños junto con las educadoras, establecer planes de acción enfocados a asegurar la calidad educativa de su centro, acompañar a las educadoras para trabajar conjuntamente en el bienestar y desarrollo de los niños y las niñas, mirar el proceso de gestión como una manera de crear un mejor futuro para el Jardín de Niños; (4) las educadoras ofrecer a los niños y las niñas experiencias de aprendizaje activo, aprender a respetar los intereses de los niños y traducirlos en actividades que respondan a sus preguntas de forma que en la búsqueda de las respuestas, ellos y ellas puedan desarrollar habilidades y capacidades de forma integral en un ambiente de trabajo amable, emotivo y profundo.

Es importante, hacer el énfasis de que *ninguna* de estas tareas es más compleja o más importante que otra; la razón consiste en que cada una de estas tareas se inserta en un nivel diferente del sistema. Uno de los problemas que detectamos en nuestro primer estudio fue la tendencia de las personas de analizar y buscar soluciones para mejorar la calidad educativa mezclando diferentes

niveles del sistema<sup>14</sup>; en algunos casos se encontraba el problema al nivel del sistema educativo pero la solución al nivel del aula responsabilizando a la educadora de la mejora de la calidad, en otros se percibían los problemas al nivel del aula pero la solución dependía de las acciones al nivel de sistema, etc.

### Centros que mejoraron o disminuyeron sus puntajes

Como hemos argumentado anteriormente los centros educativos son organizaciones complejas y sus resultados dependen de muchos factores internos (Senge, 2000; DGE, 2002; Myers y Martínez 2003).

Los Jardines de Niños que visitamos construyeron en su tránsito en el ciclo escolar 2002-2003 tres historias. La primera fue la de mejorar sus puntajes al final del ciclo, la segunda permanecer sin cambios y la tercera la de bajar sus puntajes. Debido a los resultados presentados en los párrafos precedentes podemos anticipar que la mayoría de los puntajes de los centros tuvieron una tendencia a la baja. Podemos sintetizar estos resultados de la siguiente manera:

# de Jardines	Tendencia	Diferencia
8	Baja	Más de .50
8	Baja moderada	Menos de .50
13	Estabilidad	Más / menos .20
7	Alza moderada	Menos de .50
2	Alza	Más de .50

La tabla nos muestra que el 34% permanecieron con un nivel estable al principio y al final del ciclo sin sufrir variaciones importantes en los puntajes de la ECCP 2.2. Mientras que el 42% de los centros sufrieron una baja o baja moderada y el 23% obtuvieron una alza o alza moderada. La revisión en cada una de las dimensiones nos muestra que las bajas más preocupantes se encuentran, al nivel del centro, en la *Gestión Educativa* y al nivel del aula en el *Proceso Educativo*. Estas dimensiones requieren de una atención especial debido a las implicaciones con el nivel de calidad educativa esperada en el propio sistema de educación preescolar.

La Tabla 9 nos muestra los resultados de los centros comparando los puntajes al inicio y al final del ciclo preescolar. Las tendencias no están muy claras. Tanto las alzas como las bajas más grandes ocurrieron en Jardines en áreas urbanas generales de la SEP. Los dos centros urbanos comunitarios mejoraron durante el

---

<sup>14</sup> Para un análisis más completo acerca de las entrevistas realizadas con diseñadores de políticas, profesionales de la educación y madres de familia consultar Myers y Martínez (2003): “*En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares*”, capítulo VI.

año. Uno de los centros comunitarios rurales avanzó significativamente mientras el otro bajó significativamente. Tres preescolares en el sistema indígena mantuvieron un puntaje más o menos estable mientras 4 bajaron.

**Tabla 9. -- Centros que mejoraron o disminuyeron sus puntajes**

No. Identificación	Estado	Tipo	Oct-03	May-03	Diferencia	Tendencia
			Eccp Total	Eccp Total		
208mus	Cd. México	Urbano Sep	3.50	4.33	0.83	Alza
105ou	Oaxaca	Urbano Sep	2.62	3.12	0.50	Alza
507mud	Cd. México	Urbano Comunitario	2.33	2.82	0.49	Alza
205emc	Edo. México	Rural Comunitario	3.04	3.40	0.36	Alza
301org	Oaxaca	Rural General	2.35	2.68	0.33	Alza
502prg	Puebla	Rural General	2.72	3.04	0.32	Alza
508mud	Cd. México	Urbano Comunitario	2.19	2.48	0.29	Alza
302org	Oaxaca	Rural General	2.73	2.96	0.23	Alza
103ou	Oaxaca	Urbano Sep	2.52	2.74	0.22	Alza
506mus	Cd. México	Urbano Sep	2.97	3.17	0.20	Alza
107ou	Oaxaca	Urbano Sep	3.10	3.24	0.14	Alza
501prg	Puebla	Rural General	2.50	2.63	0.13	Alza
504prg	Puebla	Rural General	2.80	2.89	0.09	Alza
204ori	Oaxaca	Rural Indígena	2.51	2.58	0.07	Alza
201ori	Oaxaca	Rural Indígena	1.86	1.93	0.07	Alza
505mus	Cd. México	Urbano Sep	3.49	3.49	0.00	S. C
407mus	Cd. México	Urbano Sep	2.83	2.82	-0.01	Baja
304org	Oaxaca	Rural General	3.34	3.31	-0.03	Baja
408mus	Cd. México	Urbano Sep	4.38	4.35	-0.03	Baja
406prc	Puebla	Rural Comunitario	2.77	2.72	-0.05	Baja
401pri	Puebla	Rural Indígena	2.56	2.47	-0.09	Baja
102ou	Oaxaca	Urbano Sep	3.35	3.26	-0.09	Baja
104ou	Oaxaca	Urbano Sep	3.22	2.93	-0.29	Baja
203ori	Oaxaca	Rural Indígena	2.66	2.36	-0.30	Baja
403pri	Puebla	Rural Indígena	2.09	1.76	-0.33	Baja
202ori	Oaxaca	Rural Indígena	3.31	2.96	-0.35	Baja
305mus	Cd. México	Urbano Sep	3.64	3.25	-0.39	Baja
106ou	Oaxaca	Urbano Sep	3.27	2.87	-0.40	Baja
405prc	Puebla	Rural Comunitario	2.93	2.50	-0.43	Baja
303org	Oaxaca	Rural General	3.00	2.51	-0.49	Baja
404pri	Puebla	Rural Indígena	2.44	1.91	-0.53	Baja
101ou	Oaxaca	Urbano Sep	3.35	2.78	-0.57	Baja
206emc	Edo. México	Rural Comunitario	2.77	2.16	-0.61	Baja
503prg	Puebla	Rural General	3.31	2.64	-0.67	Baja
306mus	Cd. México	Urbano Sep	3.99	3.14	-0.85	Baja
307mus	Cd. México	Urbano Sep	3.98	2.94	-1.04	Baja
108ou	Oaxaca	Urbano Sep	3.28	2.23	-1.05	Baja
308mus	Cd. México	Urbano Sep	3.96	2.84	-1.12	Baja

## Comparación entre los 10 centros con mejores puntajes y los 10 con puntajes más bajos

En este apartado compararemos los resultados de la ECCP 2.2 formando dos grupos: a) los 10 centros con promedios más altos y b) los 10 centros con promedios más bajos. Los datos nos muestran un marcado contraste entre estos dos grupos las dimensiones que evalúa la escala. En todas las dimensiones los centros con mejores puntajes sobrepasan el nivel de calidad *Básico* (3), en cambio, los centros con los puntajes más bajos apenas alcanzan el nivel de calidad *Incipiente* (2). La Tabla 10 nos muestra los puntajes alcanzados en cada una de las dimensiones:

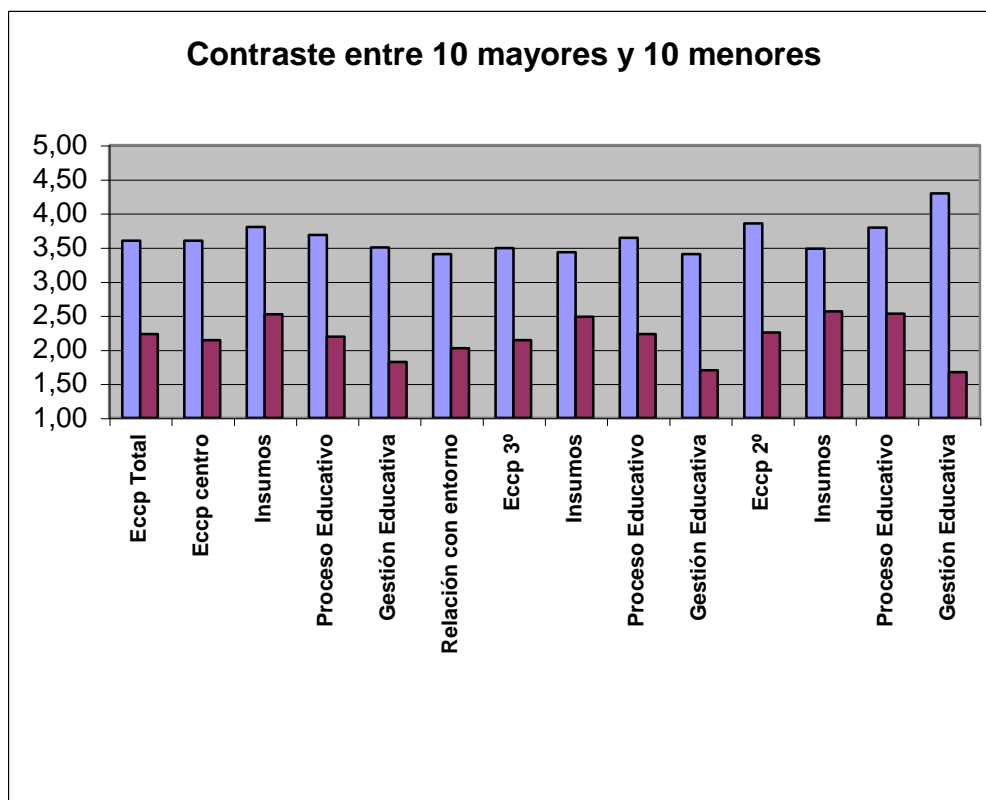
**Tabla 10. – Comparación entre los 10 centros con mayores puntajes y los 10 con puntajes más bajos**

Dimensiones	Mayores	Menores
Total ECCP	3.6	2.2
Total Centro	3.6	2.1
Insumos	3.8	2.5
Proceso Educativo	3.7	2.2
Gestión Educativa	3.5	1.8
Relación con el Entorno	3.4	2.0
Total Eccp 3º	3.5	2.1
Insumos	3.4	2.5
Proceso Educativo	3.6	2.2
Gestión Educativa	3.4	1.7
Total Eccp 2º	3.8	2.2
Insumos	3.5	2.6
Proceso Educativo	3.8	2.5
Gestión Educativa	4.3	1.7

Como se puede apreciar de la Tabla 10, las diferencias son notables en los dos grupos. Sin embargo, en ambos la dimensión con mejores puntajes al nivel de centros es la de insumos (**3.8**) y (**2.5**). Las dimensiones de Gestión Educativa y Relación con el entorno son las que presentan mayores debilidades. Al final del año los centros con puntajes más bajos en la dimensión de Gestión Educativa, definido en este caso por el nivel de acompañamiento, es muy baja (**1.8**) menor al nivel de calidad Incipiente. Los problemas que se observaron al iniciar el ciclo preescolar no se resolvieron, más bien se agudizaron. Al nivel de aulas notamos que en los centros con puntajes mayores la dimensión de *Proceso Educativo* es un poco mayor que el de *Insumos* (**3.6**) y (**3.4**) para el aula de tercer grado, (**3.8**) y

(3.5) para el aula de segundo grado. En cambio en los centros con puntajes más bajos ocurre lo contrario la dimensión de *insumos* es mayor que la de *Proceso educativo*, (2.5 vs. 2.2), (2.6 vs. 2.5) para las aulas de tercer y segundo grado respectivamente. Esto nos sugiere que en los centros con puntajes más altos las educadoras tienen más recursos y promueven un aprendizaje más activo, en cambio en los centros con los puntajes más bajos las educadoras tienen pocos recursos y materiales pero más dramáticamente ofrecen a los niños y las niñas actividades poco interesantes y de carácter más instructivo.

Gráfica 5 muestra el comportamiento de las dimensiones en los dos grupos:



Gráfica 5

Sin embargo, deseamos llamar a atención al lector del hecho de que en ambos grupos podemos hablar de una “curva de aprendizaje”; los centros con puntajes más bajos pueden aprender de la práctica pedagógica que se realiza en el presente: observando y reflexionado sobre las acciones y estrategias de trabajo que se aplican en los centros que poseen un mayor nivel de calidad. Tanto las educadoras como las responsables de los centros pueden tener un modelo para imaginar una práctica educativa diferente a la que están aplicando en estos momentos.

Por otra parte los centros con mejores puntajes aún tienen un trecho para elevar su nivel actual de calidad. Este aprendizaje puede lograrse a través de la auto-evaluación, utilizando la ECCP o algún otra herramienta semejante, reflexionando acerca de sus resultados y buscando la forma en que es posible mejorarlos.

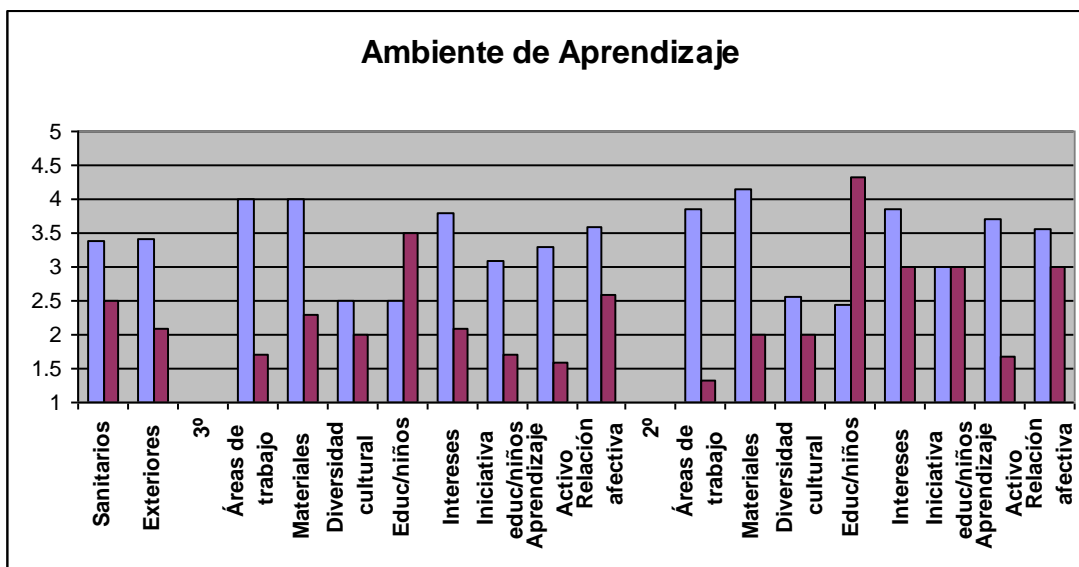
#### *Características del proceso educativo según ECCP 2.2*

Para comprender y describir con mayor precisión las diferencias en ambos grupos realizamos un análisis más fino tomando algunos de los indicadores de la ECCP V. 2.2. Los indicadores que elegimos son:

- a) *servicio sanitario del centro*
- b) *áreas exteriores*
- c) *áreas de trabajo presentes en el aula*
- d) *materiales presentes en el aula*
- e) *materiales que reflejan la diversidad cultural*
- f) *proporción educadoras/niños(as) en el aula*
- g) *la educadora toma en cuenta los intereses de los niños y las niñas*
- h) *equilibrio en actividades iniciadas por la educadora y los niños(as)*
- i) *actividades que promueven el aprendizaje activo*
- j) *la educadora establece una relación afectiva y respetuosa con los niños(as).*

Los resultados de este análisis (Gráfica 6) nos muestran diferencias marcadas entre los dos grupos. Los indicadores elegidos nos muestran áreas muy sensibles en relación a la calidad educativa, en todos ellos se observan ventajas en los centros con mejores promedios. La siguiente gráfica nos muestra los puntajes alcanzados en ambos grupos.

#### **Gráfica 6**



Con base a estos resultados podemos afirmar lo siguiente, con respecto al servicio del centro: el servicio sanitario y las áreas exteriores de los Jardines de Niños visitado tiene puntajes mayores al nivel de calidad Básico (**3.4** y **3.4** vs. **2.5** y **2.1**) en los centros con promedios más bajos.

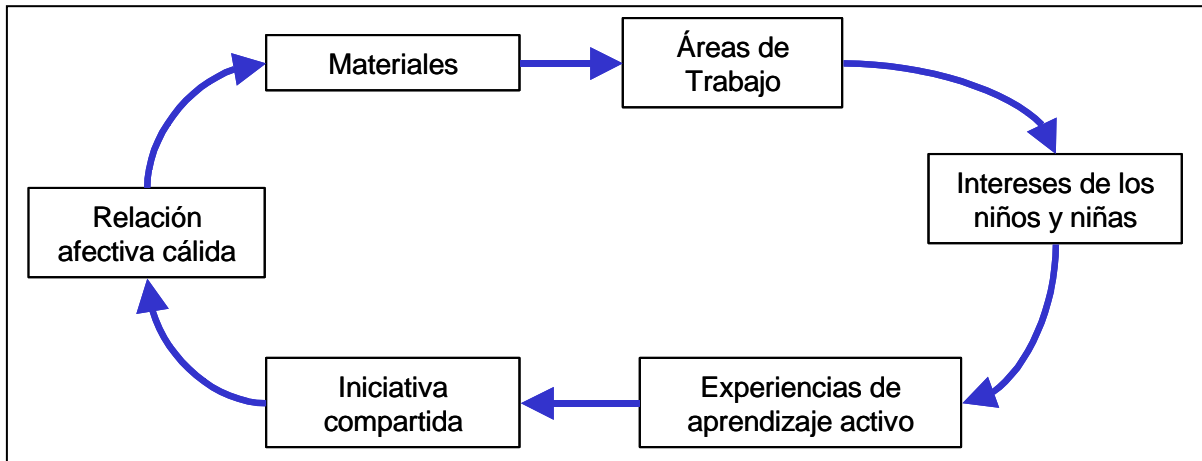
Si miramos con atención el **ambiente de aprendizaje** que se construye en las aulas de los centros con mejores promedios nos percatamos de lo siguiente:

- a) **Ofrecen áreas de trabajo diversas**, en los Jardines de niños con mejores puntajes fue más frecuente observar un ambiente de aprendizaje más rico, el aula está diseñada para ofrecer a los preescolares espacios diferentes de trabajo. En los Jardines con puntajes más bajos se observa un ambiente de aprendizaje más limitado, no posee una variedad de espacios, en general, son aulas que consisten en mesas, sillas, pizarrón y algunos anaqueles.
- b) **Tienen más materiales organizados y al alcance de los niños y las niñas**. En las aulas de los centros con mejores promedios también poseen una rica variedad de materiales, pero lo más importante, es que estos materiales se encuentran organizados y puestos al alcance de los niños y las niñas. En los aulas de los Jardines con puntajes bajos, no existe tal variedad de materiales o se encontraban desorganizados y lejos del alcance de los preescolares.
- c) **Las educadoras toman en cuenta los intereses de los niños**. Una diferencia muy importante es el hecho de que en los jardines con mejores puntajes, las educadoras son capaces de responder y de aprovechar los intereses de los niños y las niñas como herramienta para

la planeación o hacer ajustes a las actividades que proponen a los niños, y que se vincula con el siguiente indicador. En los Jardines de Niños con promedios bajos tienden a ser menos sensibles a los intereses de los niños y las niñas, y tampoco son un insumo para la planeación y diseño de la agenda educativa. En general, se da por sentado que los niños y las niñas tienen los mismos intereses y la agenda educativa está dictada por los temas del programa o el interés de la propia educadora.

- d) **Las actividades propuestas por la educadora promueve el aprendizaje activo.** Las actividades que proponen las educadoras en los Jardines con mayores puntajes, permiten a los niños y las niñas explorar, manipular. Los niños y niñas se consideran como aprendices activos. Se esperan tener resultados diversos y únicos. Por el contrario, en los centros con niveles bajos las educadoras ofrecen a los niños y niñas actividades dirigidas e instructivas. Se espera que los niños y las niñas hagan lo mismo, al mismo tiempo, con resultados idénticos. Los niños y niñas se imaginan como aprendices pasivos, sin grandes expectativas. Las actividades privilegiadas forman parte de la historia del preescolar a principios del siglo xx: boleado, recortado, pegado iluminado. Este fenómeno se encuentra asociado con las *teorías del aprendizaje* que poseen las educadoras y que analizaremos más adelante.
- e) **Existe un mejor balance en la iniciativa de las actividades de la jornada de trabajo.** En centros con puntajes altos se observa un mayor equilibrio en las actividades propuestas por el educador y las actividades propuestas por los niños y niñas. Las educadoras de estos centros son capaces de promover y adaptar sus actividades pedagógicas a las necesidades, intereses y propuestas de los niños y las niñas. En estas aulas es más frecuente observar y escuchar que los niños y las niñas pueden manifestar su iniciativa que la educadora muestre respeto por sus opiniones e ideas. Se comparte la agenda educativa. En contraste las actividades observadas en las aulas de los Jardines con promedios bajos las actividades son propuestas, casi todo el tiempo, por las educadoras. Ellas, tienden a ignorar la iniciativa de los niños y niñas, a ser más directivas. En estas aulas es más frecuente ver a niños y niñas poco interesadas en las actividades y la educadora utilizar estrategias para mantener el control y la atención de los pequeños.
- f) **Las educadoras establecen una relación afectiva y respetuosa con los niños y las niñas con quienes trabajan.** Finalmente, en los Jardines de Niños con mayores promedios fue más frecuente percibir que la educadora construye lazos afectivos más cálidos. Las educadoras pueden establecer conversaciones más auténticas y crear

una atmósfera emocional más tranquila y alegre. En los jardines de Niños con puntajes bajos, por el contrario, se percibe una relación más fría e instrumental.



Estos indicadores crean un sistema de apoyo al aprendizaje activo y de una agenda educativa emergente que se puede representar con la siguiente figura:

Si creamos una historia de un aula a través de este sistema podría quedar de la siguiente forma: Existen materiales que pueden ser utilizados de diversas maneras, se organizan en diferentes áreas de trabajo y se colocan al alcance de los niños y niñas. Para el diseño de la agenda educativa se parte de las preguntas e intereses de los niños y se planean experiencias que les permitan explorar manipular, crear hipótesis, realizar investigaciones para encontrar respuestas a sus propias preguntas, al mismo tiempo, se realizan ajustes de estas actividades y se comparte la agenda educativa permitiendo a los niños tomar la iniciativa y realizar sus planes de trabajo. Esto permite también crear una atmósfera afectiva más cálida y profunda entre educadoras y los niños y las niñas.

Estos resultados son congruentes con los hallazgos en la investigación y propuestas de educación preescolar de alta calidad (Edwards, Gandi, Forman, 1998; Epstein, Schweinhart, McAdoo, 1996; Goleman, Kaufman, Ray, 1992; Hohmann, Weikart, 1995; Peralta, Salazar, 2000) y corroboran los hallazgos obtenidos en la primera visita a los centros durante el mes de octubre del 2002. Lo más importante en estos indicadores es la presencia de *factores intangibles*; incluso en los indicadores relacionados con la dimensión de insumos poseen un componente intangible ya que para que un aula preescolar ofrezca diversas áreas de trabajo depende de la iniciativa y creatividad de una persona para diseñarlas, al mismo tiempo, el indicador de materiales en el aula demanda que estos se encuentren organizados y al alcance de los niños(as); esta organización y el permitir que los niños(as) puedan acceder a los materiales por si mismos demanda la comprensión de la educadora sobre una educación con una orientación más constructiva. La calidad educativa como lo hemos dicho en

diversos momentos de este trabajo no depende sólo de la presencia de insumos sino de *cómo* se aprovechan los insumos y *quién* aprovecha estos insumos. Esta sencilla historia que cabe en uno o dos párrafos, sin embargo, es difícil de realizar en la práctica, como veremos en la sección que presenta las teorías desde la práctica de las educadoras y responsables de los centros visitados. Existen dos factores importantes: a) la existencia de un sistema de apoyo para el aprendizaje activo, b) el papel de las teorías desde la práctica de las educadoras.

También podemos percatarnos en dos indicadores que tienen dos implicaciones importantes en la comprensión del proceso educativo y que presentamos en nuestro primer estudio. El primero se refiere a *la existencia de materiales en el aula que reflejan la diversidad cultural*. En nuestra primera visita a los centros fue usual observar que los Jardines de Niños utilizan materiales “culturalmente asépticos”. En las aulas de los Jardines se emplean ilustraciones, materiales e imágenes que no reflejan claramente la diversidad cultural de nuestro planeta. Una preocupación de todos los sistemas educativos preescolares que hemos revisado es la de la identidad cultural. Muchas actividades se relacionan con la familia, la ciudad, la granja, el vestido, los oficios, el lenguaje, pero, resulta impactante que los materiales que se utilizan habitualmente en los Jardines de Niños no reflejan claramente el contexto cultural en donde están incrustados los centros. Los dibujos son esquemáticos, los animales, las personas y los objetos se representan en líneas, con la intención de que los niños y niñas los rellenen con creyones, lápices de colores, papel recortado. Parece que a los ojos de los adultos y los profesionales de la educación la mente infantil es demasiado simple y los preescolares son incapaces de asimilar las complejidades de la cultura. Los puntajes obtenidos en este indicador son bajos tanto para los Jardines de Niños con mejores promedios como para los Jardines de Niños con bajos puntajes. Este indicador nos obliga a reexaminar nuestra propia idea de que México es una nación multicultural y pluriétnica.

El segundo indicador es **la proporción educadora/niños(as) en el aula**. Los datos obtenidos corroboran nuestro hallazgo en la primera visita: los Jardines de Niños con mejores promedios están trabajando con una gran cantidad de niños y niñas, mientras que los Jardines de Niños con puntajes bajos están trabajando con menos cantidad de niños, a pesar de esta ventaja no se le utiliza para ofrecer un mejor proceso educativo. El hecho de que los Jardines de Niños con puntajes mayores estén trabajando con muchos niños impone un límite al nivel de calidad de estos centros; no se puede saturar más estas aulas debido a que, por lógica, se reducirían las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas. La implicación más importante de estos resultados se refiere al hecho de que tener menos cantidad de niños y niñas en el aula no garantiza el ofrecer un servicio educativo de buena o excelente calidad. Este indicador, como hemos argumentado a lo largo de este estudio, tiene que vincularse a un sistema. Tener pocos niños y niñas no es ventaja si al mismo tiempo no se crean oportunidades de aprendizaje activo, se rescatan los intereses de los niños para crear una

agenda emergente o exista un equilibrio en la iniciativa de las actividades que se realizan en el aula. Un *único indicador* no es base suficiente para asegurar la calidad educativa, como tampoco *una serie de indicadores poco interrelacionados* o una serie de indicadores que no se vinculan directamente con los resultados de las acciones que se realizan *dentro del aula*.

## V Las Educadoras, Sus Pedagogías y Sus Teorías de Aprendizaje

En este apartado analizaremos las ideas que tienen las educadoras acerca del aprendizaje de los niños y las niñas, la importancia del juego, qué papel juegan los intereses de los preescolares y cómo estas ideas guían la construcción de la agenda educativa: qué cosas se proponen a los niños y niñas, qué se espera que los preescolares aprendan. Este análisis se vincula con uno de los ejes que hemos denominado *epistemología de la práctica* (Schön, 1983, 1987). Este enfoque parte de la premisa de que una *práctica profesional* es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. Estas tradiciones incluyen convenciones acerca de las acciones, los medios utilizados, el empleo de lenguajes y herramientas distintivas que se utilizan dentro del marco de instituciones muy particulares como son los hospitales, los despachos de abogados, los centros de investigación o las instituciones educativas.

Bajo esta epistemología subyace una perspectiva *constructiva* que considera que nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por *aceptar* como la realidad. Los prácticos se comprometen con lo que denomina Nelson Goodman (1978) “construcción de mundos”. En otras palabras, los prácticos poseen una forma singular, profesional, de ver su mundo y de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos.

### Todos los pollitos son amarillos

Uno de los hallazgos que nos sorprendió en nuestra visita a los centros en el mes de octubre del 2002 fue el parecido de la práctica de las educadoras a lo largo de nuestra investigación. Visitamos centros urbanos y rurales en diferentes estados de la república, que funcionaban con programas distintos: CONAFE, educación indígena o PEP 92. Observamos centros comunitarios, generales, estatales o privados, pero las actividades que realizan las educadoras en sus aulas son muy semejantes.

Las diferencias entre los programas se encuentran más en el papel que en el quehacer cotidiano de las educadoras. Recordemos que en el análisis que realizamos en la investigación anterior<sup>15</sup>, todos los programas vigentes (CONAFE, Educación Indígena, PEP 92, DIF) se adhieren a una educación de carácter constructivo con fuertes influencias de los trabajos de Piaget y Vygotsky. La gran

---

<sup>15</sup> La investigación fue auspiciada por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE). Se pueden ver los resultados en: R. Myers y J.F. Martínez. (Mayo de 2003) “En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares. Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa.”

mayoría de los programas que revisamos acentúan aspectos más integrales que la idea de desarrollo que subyace en la práctica de las educadoras: motricidad y socialización. Este fenómeno apunta a la existencia de una “cultura de la educadora”.

Esta cultura no necesariamente se adquiere a través una enseñanza formal o institucional; en el análisis de las entrevistas de las educadoras observamos que existe una gran diversidad en su formación, algunas estudiaron en normales, otras en universidades públicas o privadas, otras más se formaron como maestras de educación primaria y después obtuvieron su nombramiento en un Jardín de Niños, algunas iniciaron como becarias formadas a través de cursos cortos y se quedaron como educadoras tiempo después, etc. Este inquietante conocimiento y práctica se construye, entonces, desde otro lugar. Esa otra zona es el propio Jardín de Niños. Las educadoras, independientemente de su formación, construyen sus teorías *desde* la práctica: observando, escuchando, realizando experimentos, evaluando su quehacer con los resultados que logran los niños y niñas a las que atienden, recibiendo comentarios de las familias. En la esfera de la práctica profesional son muy importantes las interacciones que se tienen con las compañeras y con las figuras de autoridad (supervisores o directoras); especialmente porque en estas interacciones se tejen las políticas cotidianas en las que guían las decisiones habituales del trabajo en los Jardines de Niños. Estas experiencias que se repiten a lo largo de su quehacer profesional conforman la iniciación a la práctica educativa. Las educadoras aprenden en estas interacciones las convenciones, las limitaciones, los lenguajes, sistemas de valoración, estilos de relaciones interpersonales, acrecientan sus repertorios y modelan sus patrones de acción.

Este fenómeno ha sido estudiado desde diferentes enfoques (Schön, 1987; Rodrigo, 1993; Rockwell, 1995; Maehr y Midgley, 1996; Cervantes Galván, 1998; Westheimer, 1998; Bertely Busquets, 2000), sin embargo, nuestro interés radica en los efectos de la práctica de las educadoras en las actividades que se proponen a los preescolares en los Jardines de Niños. A lo largo de nuestras observaciones fue evidente que la gran mayoría de las actividades dirigidas a los niños y niñas no les resultaban atractivas, interesantes o que promovieran un aprendizaje activo. Las propuestas de las educadoras fueron de carácter instructivo. Se utiliza una buena parte de la jornada de trabajo en acciones relacionadas con el boleado, recorte, pegado, iluminado y ensartado. Tampoco observamos que las “actividades” fueran activas, de exploración, con la expectativa de obtener resultados diversos, más bien, las educadoras están más preocupadas por obtener resultados similares y convencionales; los perros tienen cuatro patas, los pollitos son amarillos, los árboles son verdes, las vacas son blancas con manchas negras. Esta tendencia predominaba a pesar de que tuvimos la oportunidad de comprobar en diferentes momentos a través de la experiencia directa (en las observaciones acompañamos a las educadoras en sus actividades en exteriores) de que no todos los pollitos son amarillos y las vacas que están en las zonas rurales no son blancas con manchas negras. Más

preocupante resultó notar que las educadoras no aprovechan los intereses y las respuestas de los preescolares para dialogar y reflexionar.

Estos hallazgos nos obligaron a reflexionar sobre la importancia de conocer las ideas y teorías que subyacen en la práctica de las educadoras. Para indagar estos aspectos en la evaluación de la calidad educativa de fin del ciclo incorporamos una breve entrevista dirigida a conocer la forma cómo conciben las educadoras el aprendizaje de los niños y niñas preescolares.

## La Importancia de las teorías en la práctica

Las teorías cotidianas<sup>16</sup> son modelos relativamente simplificados acerca del mundo que nos ayudan a construir un esquema más o menos estable de la realidad que percibimos. Esta estabilidad nos permite tener hipótesis o expectativas más o menos constantes sin tener la necesidad de *reconstruir* en todo momento los resultados de una acción. Por ejemplo, sé que si lanzo una moneda al aire después de un cierto tiempo caerá al suelo, si le digo a mi jefe en el trabajo que es una persona insoportable es posible que me invite a laborar en algún otro sitio, etc. También nos permiten hacer inferencias acerca de la educación, por ejemplo, si tomo en cuenta los intereses de los niños y niñas para diseñar las actividades obtendré control de grupo, si entrego recursos financieros a los Jardines de Niños y que sean administrados por los ellos mismos se elevará el nivel de la calidad educativa, etc.

Desde esta perspectiva también las educadoras construyen modelos relativamente simplificados acerca su propia práctica docente, que establecen valores y estrategias que guían sus acciones cotidianas en los Jardines de Niños. Estos modelos se representan en su pensamiento como imágenes, conceptos, supuestos e historias acerca de ellas mismas, de los demás y de la institución educativa donde trabajan que determinan, en gran medida, sus acciones. Estas teorías se construyen alrededor de lo que significa: “enseñar”, “aprender”, “intereses de los niños”, “el juego”, “control de grupo”, “desarrollo infantil”, “niño bien educado”, “niña rebelde”, “niño con síndrome de déficit de atención e hiperactividad”, “integración educativa”, y como hemos visto insistentemente en este estudio “calidad educativa”. La utilización de categorías es un medio para dar sentido a nuestra experiencia, ya que las palabras y conceptos que utilizamos ocupan un lugar importante en la construcción del conocimiento cotidiano (Schön, 1983; Dahlberg, Moss, Pence, 1999; Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993).

---

<sup>16</sup> La investigación de las teorías y modelos que tenemos acerca de la realidad tiene su auge en la década de los 90 del siglo XX. El estudio de las teorías cotidianas ha seguido, al menos, tres enfoques: a) la *Teoría de la Acción* propuesta por Donald Schön (1983) y Chris Argyris (1993); b) los *Modelos Mentales* propuesta desde la psicología cognoscitiva con autores como Angel Rivière (1996), Roger Schank (1997), Peter Senge (1990, 1994, 2000) y c) las *Teorías Implícitas* entre cuyos exponentes encontramos a María José Rodrigo (1993) y Javier Marrero (1993).

Sin embargo, es importante recalcar que estas teorías son *diferentes* a las teorías científicas pues persiguen fines diferentes. Estos modelos no intentan explicar la realidad, sino establecer un *marco estable y eficaz* para interpretar los sucesos que se producen en su entorno, elaborar inferencias prácticas (por ejemplo, en el caso de las educadoras, determinar si su actividad pedagógica es adecuada para el nivel del desarrollo de los niños) y planificar sus acciones (Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993).

Todos poseemos estos cuerpos de conocimiento cotidiano, con estos modelos podemos interpretar el mundo y lo que es más importante interactuar con él. Por ello, cuando los investigadores o los supervisores o los padres de familia “evalúan” los logros y resultados del Jardín de Niños siguen muchas veces líneas de pensamiento muy divergentes, tal como lo mostramos en nuestro análisis de las entrevistas sobre el significado de la frase “calidad educativa”<sup>17</sup>. Gran parte de los juicios y valoraciones parten de una concepción muy diferente acerca de lo que es “la educación”. Cuando dos personas con diferentes modelos mentales observan un mismo acontecimiento, lo describen de maneras distintas, ya que en realidad observan e interpretan detalles diferentes (Senge, 1990, 1994, 200). Por ejemplo, mientras la educadora evalúa su desempeño en relación con el desarrollo cognoscitivo de cierta niña, la madre de esa misma niña evalúa el desempeño de la maestra según la forma de comportarse con su hija.

## **Metodología**

Para el análisis de las entrevistas hemos elegido la propuesta de Glaser y Strauss (1967) conocida como la *Teoría Emergente* (Grounded Theory). Esta modalidad de investigación cualitativa parte del descubrimiento de la teoría *desde* los datos, analizando su configuración, los patrones de conducta y las interrelaciones entre ellos. El método general para la construcción de la teoría consiste en el análisis comparativo de los datos estableciendo grupos de contraste. La *teoría emergente* se compone de categorías e hipótesis como herramientas con las que es posible desarrollar descripciones y explicaciones basadas en los grupos y casos elegidos por el constructor de la teoría (investigador) para su análisis. La teorías construidas a partir de los datos son de carácter exploratorio, sin embargo, su validez, fortaleza y pertinencia emerge de los datos que le dan sustento. La utilización de prototipos y categorías construidas le otorgan un carácter de comprensión y heurístico.

La teoría se construye interrelacionando las categorías generales y realizando contrastes entre casos o grupos muy diferenciados. A esta idea se le

---

<sup>17</sup> La investigación fue auspiciada por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE). Se pueden ver los resultados en: R. Myers y J.F. Martínez. (Mayo de 2003) “En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares. Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa.”

denomina *muestreo teórico* o *conceptual*. A diferencia del muestreo estadístico, cuyo propósito consiste en obtener evidencias acerca de la manera en que se distribuye la población con base a categorías predefinidas, en el muestreo conceptual se trata de descubrir las categorías y sus interrelaciones para construir teorías con la mayor consistencia conceptual posible. La muestra conceptual no se caracteriza por ser aleatoria, sino por ser conceptualmente rica y densa.

## **Procedimiento**

Realizamos una breve entrevista con las educadoras y responsables de los Jardines de Niños que visitamos. La entrevista se realizaba después de completar la ECCP y tuvo una duración aproximada de 15 minutos. El guión de entrevista incluyó tres preguntas abiertas:

- 1) ¿Qué les gusta hacer a los niños?
- 2) ¿Cómo aprenden los niños?
- 3) ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer a los niños y lo que aprenden?

En total obtuvimos un total de 81 entrevistas.

## **Categorías de Análisis**

Las respuestas de las educadoras se clasificaron en los siguientes rubros que aparecieron consistentemente en las entrevistas y que permitían describir con mayor precisión su práctica profesional:

- Objeto del proceso del aprendizaje
- El papel del juego en el aprendizaje
- El papel de los intereses de los niños y niñas
- Iniciativa de las actividades
- Técnicas utilizadas
- Resultados esperados del trabajo de los niños

Estas dimensiones se integraron en cuatro teorías de la práctica educativa. Estas teorías tienen su origen en modelos que han surgido de la investigación en pedagogía y psicología principalmente. Las teorías científicas tienen un lugar privilegiado dentro de los programas educativos universitarios y en los talleres o cursos de actualización en el ámbito educativo. Las lecturas, talleres o conferencias, que reciben durante su formación o actualización como profesionales constituyen un insumo y forman parte de su acervo biográfico de conocimiento.

Las teorías que emergen y son descritas con mayor claridad son:

- i. Teoría Instructiva
- ii. Teoría del desarrollo
- iii. Teoría constructiva (más cercana a Piaget)
- iv. Teoría socio-constructiva (más cercana a Vygotsky)

Estas teorías de la práctica comparten varias de los aspectos que postulan las teorías científicas, pero al mismo tiempo, tienen diferencias importantes, por ejemplo, ninguna de las entrevistadas mencionó los conceptos de asimilación o acomodación, tampoco mencionan estadios de desarrollo, periodo sensorio-motor u operaciones concretas tal como las plantea la teoría de Piaget. Ninguna de las entrevistadas utiliza la noción de zona de Desarrollo Próximo o el término andamiaje conceptos clave de la perspectiva socio-constructiva. Sin embargo, en sus respuestas podemos observar que utilizan frases como *aprendizaje significativo, manipulación de objetos, interacción entre educadora y niños, el adulto apoya y enriquece el juego del niño, conocimientos previos o construcción de conocimiento*. También se puede percibir que las educadoras como profesionales en la enseñanza se percatan que existen diversos procesos de aprendizaje y que se reportan en las teorías científicas. Las educadoras mencionan con sus propias palabras los procesos de: el aprendizaje por estímulo y respuesta, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje vicario, la disonancia cognoscitiva, y que de cierta forma integran a su quehacer cotidiano, sin discutir, a semejanza de los investigadores en educación las contradicciones internas de cada teoría y tesis principales.

Otra diferencia substancial con respecto a las teoría científicas radica en que las teorías de las educadoras emergen *desde* su práctica, por lo tanto, no son puras. Las educadoras han construido sus teorías con la finalidad de resolver *los problemas prácticos* que se dan en su quehacer cotidiano. Este proceso las lleva a articular estrategias que pueden tener su raíz en diversas teorías que parecen ser antagónicas. Pero, como se ha reportado en la investigación (Rodrigo et al., 1993) estas síntesis no son caóticas, por el contrario son síntesis flexibles de conocimiento que se adaptan a las demandas de la tarea, las teorías emergen y se activan a la medida de *la solución de un problema práctico*. Por ejemplo, una educadora con una visión constructiva puede hacer énfasis en que los niños y niñas preescolares aprendan también a leer y escribir, o una educadora con una tendencia muy instructiva en las técnicas pedagógicas que emplea considere importante detectar los intereses de los niños para planear sus actividades de enseñanza. Es importante recordar que las educadoras en su trabajo cotidiano establecen negociaciones continuas (no siempre exitosas) con: los niños y niñas preescolares (muchas veces interesados en otras cosas o con necesidades personales), las demandas del programa que sigue su Jardín de Niños, las presiones por parte de las directoras o supervisoras y las demandas de las familias. Todos estos actores tienen visiones diversas e incluso antagónicas acerca de lo que es *una buena educación*. Sin la existencia de modelos y teorías acerca del aprendizaje y la educación, más o menos flexibles, serían incapaces de terminar un ciclo escolar.

## **i. Teoría Instructiva**

Las educadoras que se adhieren a esta teoría concentran sus esfuerzos en la enseñanza de contenidos, especialmente aquellos que se relacionan con el reconocimiento de las letras, las figuras geométricas, los colores, los nombres de animales, objetos o lugares. Esta teoría parece importarse de la práctica en las escuelas primarias y un número reducido de educadoras se expresó su preferencia por ella; 8 de las entrevistadas, que representa el 9% de las entrevistadas. Algunas de las respuestas desde esta teoría son:

### Ent. 206 ¿Qué les gusta hacer a los niños?

“Les gusta trabajar con todo, el desayuno, la bienvenida, el material. El proyecto es tedioso. El cuento, explorar el libro, pintar con los libros de colorear.”

¿Cómo aprenden los niños?

“Mediante actividades en donde les explico y preguntándoles sobre las cosas. Por ejemplo, medidas de higiene, y con la práctica de los niños.”

### Ent. 307 ¿Cómo aprenden los niños?

“Aprenden con la presencia de la maestra, con láminas, con juegos, con sus experiencias. Con salidas fuera de la escuela, teatro, comunidad. El juego de los niños no es importante o se le utiliza para ofertar contenidos. En esta teoría se piensa que el aprendizaje en realidad es algo difícil de realizar por parte de los niños por tanto, es necesario “inducir” a los niños y hacer “divertidas las lecciones”.

### Ent. 205 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando, porque en cada juego que se trabaja tiene un fin y ponen en práctica sus conocimientos, inclusive en la computadora.”

### Ent. 401 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta y lo que aprenden?

“Viene estrecha la relación, pues si algo le llama la atención y lo hace con gusto se le facilita el aprendizaje. Hay que tener en cuenta el conocimiento previo del niño, es importante, por eso hay que encausarlos o sistematizarlos. Hacer que conceptualice las cosas como los números, su símbolo y cantidad.”

En esta teoría los intereses de los niños y las niñas en realidad no son importantes debido a que la agenda educativa se construye alrededor de temas o

tópicos que se creen importantes para la enseñanza de los preescolares. Esto significa que la iniciativa de las actividades es totalmente dirigida por la educadora. Los niños y niñas tienen muy pocas oportunidades de participar en la construcción de la agenda educativa, y es probable que la educadora también no participe y sean los temas propuestos por el programa los que guían las acciones de la educadora.

Ent. 506 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta y lo que aprenden?  
Ninguna, porque el personal docente encamina a estas acciones.

Entre las técnicas más recurridas por las educadoras encontramos las preguntas y respuestas<sup>18</sup>, ejercicios de lectura y escritura, sumas, restas y tareas. Los resultados esperados de los trabajos que realizan los niños y las niñas deben ser idénticos y convencionales. Las variaciones que hacen los niños no son bien recibidas debido a que se valora una respuesta única basada en los contenidos que presenta el programa.

Ent.205 ¿Cómo aprenden los niños?  
Con dinámicas. Por cuestionamiento por parte de la maestra. Por medio de la observación.

## ii. Teoría del desarrollo

Esta teoría se vincula directamente con el proceso histórico del Jardín de Niños y los esfuerzos de las educadoras se dirigen al fomentar el desarrollo de los preescolares. Sin embargo, la noción de desarrollo que prevalece es de principios del siglo XX, y el desarrollo se limita a tres grandes aspectos: *motricidad gruesa*, *motricidad fina* y *socialización*. Podemos ubicar a 24 educadoras que tienen preferencia por esta teoría, que representa el 30% de las entrevistadas. De las cuatro teorías que se generaron en el análisis es la que tiene una descripción más clara en cuanto a su objetivo, el papel del juego y técnicas utilizadas.

El juego es considerado como un proceso muy importante y se le utiliza como herramienta para desarrollar la motricidad y la socialización. Debido a esta idea se privilegian en el trabajo en el Jardín de Niños los juegos colectivos y tradicionales, las educadoras emplean frecuentemente cantos, a veces como estrategia de control de grupo, rimas, imitaciones y repeticiones. Y en este aspecto muchas de las actividades consideradas como “tradicionales de los

---

<sup>18</sup> El tipo de cuestionamiento que se hace dentro del aula ha sido estudiado por Cazden (1986) y Mercer (1995). A diferencia de un cuestionamiento abierto, los profesores tienden a utilizar un esquema rígido: pregunta-respuesta-retroalimentación; en donde la pregunta la hace el maestro, la respuesta proviene del aprendiz, y la retroalimentación del experto consiste en cerciorarse de que el alumno ha ofrecido la respuesta correcta; si el aprendiz da la respuesta correcta se le felicita, si no se le llama la atención. Después el profesor busca a otro aprendiz para reiniciar el esquema. Desde un enfoque más constructivo el cuestionamiento busca la diversidad de respuestas y la exploración de hipótesis.

Jardines de Niños” tienen su origen en el fomento del desarrollo de la motricidad fina, el boleado, el recorte, el pegar figuras, iluminar sin salirse de la raya. Y las educadoras aprovechan estas actividades para “enseñar contenidos” y asegurarse de que los niños y las niñas son capaces de reconocer las figuras geométricas, los colores y las letras. También se les utilizan frecuentemente para aprender a utilizar los libros mediante ejercicios de iluminar figuras, unir puntos, pegar estambres. Así, en cierto sentido, se mata a dos pájaros de un tiro, se fomenta el desarrollo (entendido como motricidad gruesa o fina y la socialización) con la ganancia de preparar a los niños y niñas a su ingreso a la escuela primaria de una forma “más amena y divertida”.

Ent. 307 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando, con propuestas formativas divertidas, sorprendiendo a los niños.”

Ent. 401 ¿Qué les gusta hacer a los niños?

“Jugar a el Patio de mi casa, el lobo (juegos colectivos), corren, saltan, dibujan, recortan.”

¿Cómo aprenden los niños?

“El niño aprende recortando, dibujando, con cuentos.”

¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“Si, con el juego se socializa, con el recorte se vincula con la psicomotricidad fina, con las plantas se vincula con el cuidado de la naturaleza.”

Ent.406 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta y lo que aprenden?

“Los niños aprenden cuando están jugando, hacen preguntas de lo que ven. En el juego del lobo lo utilizo para la secuencia de aseo; me baño, me visto, desayuno, me lavo los dientes y así. En las canciones se tienen contenidos, hay conocimiento, les enseñan algo. El cortado y pegado es para enseñar figuras (geométricas) y los colores. El dibujo libre desarrolla la imaginación.”

Ent.405 ¿Qué les gusta hacer a los niños?

“Jugar, juegos tradicionales, recortar, pintar.”

¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando, platicando, contando, pintando, estrujando.”

Ent. 204 ¿Cómo aprenden los niños?

“Los niños aprenden por medio de pláticas, juegos, cantos, rimas y recorte.”

Con respecto a los intereses de los niños también existe una tendencia a “inducirlos” o convencer a los niños que la propuesta de la educadora es más “divertida”. Por tanto, la mayoría de las actividades responden a la iniciativa de la educadora pero es mucho más flexible debido a que se permiten variaciones por parte de los niños y niñas, pueden negociarse el tipo de juegos o cantos, los momentos en que se realizan; sin embargo, deben prevalecer las respuestas convencionales. De que otra forma podría ser, si uno de los ejes que privilegia esta teoría es al socialización, que se entiende, como la generación de respuestas convencionales, para que podamos entendernos unos y otros.

Ent. 405 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“El niño al pasar a la primaria debe llevar lo esencial: recortar, el pegado, el reconocer las letras. Por ejemplo, cuando está untando se trabaja la psicomotricidad, leer cuentos es aprendizaje de la lecto-escritura, con los juegos tradicionales lo que se trata es la recuperación de las tradiciones. Hoy con los listones (juego tradicional) se fomenta los colores y (recordando el proyecto de su jornada) los animales. Con el juego del lobo los niños llevan una secuencia de acciones.”

### **iii. Teoría constructiva**

Esta teoría tiene por objetivo la construcción del conocimiento y tiene una fuerte influencia en los trabajos pioneros de Jean Piaget. En la versión construida por las educadoras se mencionan frecuentemente a la manipulación de objetos y la importancia de tener experiencias directas con la realidad. Los contenidos no se establecen de antemano. Podemos identificar a 20 educadoras con una preferencia a esta teoría y representan el 24%.

Ent. 502¿Cómo aprenden los niños?

“Manejando los materiales porque así tienen una construcción del conocimiento, por cada niño, individualmente.”

Ent.501 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando, cantando, interactuando con los materiales, a partir de la vivencias de los niños.”

Ent. 108 ¿Cómo aprenden los niños?

“Principalmente, observando, experimentando y escuchando pero en las cosas que les da interés. Viendo la TV.”

¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta y lo que aprenden?

“Por medio de la experimentación van aprendiendo cosas nuevas... y ven resultados nuevos.”

El juego en esta teoría se le considera como muy importante para el desarrollo de la imaginación, los símbolos y la representación creativa. En este sentido el juego es una herramienta que permite a los niños y las niñas construir significados acerca del mundo que experimentan. Por lo tanto, en esta visión los intereses de los niños y niñas se deben de respetar. Este respeto implica un reto a la educadora, debe existir una constante negociación entre los preescolares y la educadora, proceso que no siempre logra los objetivos propuestos, tal como nos hace ver una responsable de un centro:

Ent. 103 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando, dejando volar su imaginación. Palpando las cosas (tocando, sintiendo, manipulando). Mirando (directo o a través de películas). Con vivencias.”

¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer a los niños y lo que aprenden?

“¡Ay! A veces las compañeras hacen lo que quieren y no lo que les gusta a los niños.”

En contraste con la perspectiva de una educadora que se adhiere a una teoría más instructiva:

Ent. 306 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“Luego no hay mucha relación; no les doy esa oportunidad, todo lo quiero yo hacer. Sí jugamos regularmente pero siento que cuanto les doy esa oportunidad pierdo el control y ellos abusan.”

Si consideramos el juego como una herramienta para construir conocimiento y respetamos los intereses de los niños, implica necesariamente que se comparte el control de la agenda educativa, por lo tanto debería existir un balance en la iniciativa de las actividades.

Ent. 409 ¿Qué les gusta hacer a los niños?

“Les gusta jugar, contar. Darles material, están ávidos de manipular, clasificar, construir, ordenar, juegos exteriores (columpios, resbaladilla).”

¿Cómo aprenden los niños?

“Nos hemos dado cuenta (que aprenden) cuando se les permite o cuando juegan, imitando. No dando instrucciones, Juegan a la familia, a la escuelita. Aprenden más cuando le permiten hacerlo a través del juego. Necesitan desplazarse, moverse.”

¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“Cuando no hay relación entre lo que le enseñan y lo que hace, ¡el niño no aprende! Sólo se interesa por lo que le es significativo. Cuando sacamos al niño de su mundo, no se interesa. Los niños son sinceros y te lo dicen: “No quiero hacerlo...” es importante integrar sus vivencias. Los niños se relacionan con su mundo, con las cosas que vive.”

Ent. 108 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta y lo que aprenden?

“Pues tiene que haber una relación muy estrecha para que se genere un aprendizaje significativo en el niño. Si no hay una relación con los intereses del niño no aprenden.”

Las técnicas que se mencionan como adecuadas en este tipo de teoría son la de tener experiencias directas con los objetos o fenómenos, manipular los objetos, explorar lugares, realizar actividades de investigación fuera del aula. Se pretende que los niños y las niñas tengan experiencias de aprendizaje activo. Este trabajo implica que las educadoras diseñen actividades a través de un currículo emergente ya que no es posible establecer los contenidos del programa. Esta característica implica que los resultados esperados de los niños deberían de ser diversos porque cada niño y niña es diferente, únicos porque responden a las características específicas de cada niño o niña, y no convencionales ya que responden a los intereses personales de los niños y las niñas.

Ent. 101 ¿Cómo aprenden los niños?

“Haciendo cosas. Los pasos del hecho educativo que son: la observación, experimentación y ejecución.”

Ent. 303 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“Lo que intento es no imponer actividades, la idea es que los niños desarrollen sus intereses y habilidades, solo experimentando las cosas puede llegar a aprender.”

#### **iv. Teoría socio-constructiva**

Las educadoras que se adhieren a esta teoría también tienen el objetivo de ayudar a los niños y niñas a construir el conocimiento, mencionan la importancia de tener experiencias directas con la realidad, la exploración y manipulación de objetos, su diferencia con la teoría constructiva se refiere al énfasis en tener experiencias con otras personas, sea a través del trabajo colaborativo o el

intercambio de ideas, conflictos u opiniones. Este énfasis las acerca más a la postura teórica propuesta por Vygotsky. 29 educadoras se relacionan con esta teoría, el 36% de las entrevistadas.

Ent. 301 ¿Qué les gusta hacer a los niños?

“Les gusta manipular objetos y jugar con el material”

¿Cómo aprenden los niños?

“Mediante el juego y las actividades y tener contacto con objetos y con el medio y personas que los rodean.”

Ent. 307 ¿Qué les gusta hacer a los niños?

“Todo! Cantar, que les lean, contar o leer libros. Participar en todo. Armar rompecabezas, arreglar el salón, la parcela, la siembra, los experimentos, pintar, dibujar, las cosas nuevas.”

¿Cómo aprenden los niños?

“Escuchando, por imitación, descubriendo. Estando en contacto con el mundo que les rodea. Tocando, manipulando. El adulto tiene que tener buena disposición, darles confianza, “apapacharlos”. Trabajando en equipo, de la interacción entre ellos.”

Ent. 308 ¿Cómo aprenden los niños?

“Vivir la experiencia; observan e imitan el comportamiento; explorando y manipulando materiales; por medio de muchos juegos; elaboración de preguntas y respuestas; por sus relaciones interpersonales.”

En esta teoría el juego también es un importante motor para el desarrollo de la imaginación, los símbolos y la representación creativa. La agenda educativa se construye a partir de los intereses de los niños y las niñas, con la dificultad que hemos mencionado previamente de la negociación entre los preescolares y la educadora. La diferencia con el modelo constructivo radica en el énfasis que se pone en que los niños participen activamente en la construcción de la agenda, no solo como receptores de la acción pedagógica sino también como personas capaces de comunicarse y trabajar en conjunto con sus pares y con la educadora.

Ent. 408 ¿Qué les gusta hacer a los niños?

“Es planear lo que van hacer día con día. Manipular los materiales. Jugar entre varios niños. La lectura de cuentos. El trabajo en equipos. La clase de danza y educación física. El periodo de círculo. Toda la rutina de trabajo diario que es la misma.”

¿Cómo aprenden los niños?

“A través del juego, de la interacción con otros niños y con los adultos que trabajan con ellos y el aprendizaje que traen de su casa y la relación que tengan con sus papás que les dan más elementos de estimulación para su desarrollo.”

¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta y lo que aprenden?

“Van ligados estos elementos, ya que en esta escuela el niño aprende de lo que le gusta hacer que es jugar y convivir con otros niños y con todas las personas que se encuentra en la escuela, con otros adultos.”

Ent. 408a ¿Cómo aprenden los niños?

“A través del juego, el adulto participa y enriquece el juego del niño.”

Las técnicas que se consideran adecuadas en esta teoría son las experiencias directas con los objetos y los fenómenos, desarrollar proyectos. El énfasis se pone en procesos tales como el diálogo, la reflexión y la discusión. De manera semejante al modelo constructivo los resultados esperados de los niños deberían de ser diversos porque cada niño y niña es diferente, únicos porque responden a las características específicas de cada niño o niña, y no convencionales ya que responden a los intereses personales de los niños y las niñas.

Ent. 507 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“Ellos aprenden a través del juego porque es lo que les gusta. A aprenden a través de los conflictos, de la relación con los demás, de ensayo y error. Aprenden del intercambio de ideas entre ellos y de sus propias experiencias”

Ent. 107¿Cómo aprenden los niños?

“Aprenden si algo es significativo, si es de su interés. Por más aparatoso o diversidad de materiales, si los proyectos no se realizan a partir de sus intereses, no van a aprender.”

Podemos sintetizar las características de las diferentes teorías acerca del aprendizaje que tienen las educadoras participantes este estudio en la siguiente tabla. La tabla 11 presenta las categorías de análisis utilizadas y muestra una tendencia hacia la instrucción o hacia la construcción.

## **La coherencia entre teoría y práctica**

En este apartado analizaremos el nivel de coherencia entre la teoría y la práctica. La investigación (Schön, 1987; Argyris, 1993; Rodrigo, et al., 1993) y el sentido común nos hacen ver que no siempre existe una coherencia entre lo que decimos que hacemos y lo que realmente hacemos. El fenómeno que guió a indagar sobre la forma de pensar de las educadoras fue percibir que una gran parte del tiempo de la jornada de trabajo se dedicaba a actividades instructivas y en las conversaciones con las educadoras nos mencionaban metas educativas que nos parecían contradictorias. Una de las ventajas de tener la oportunidad de observar la jornada de trabajo de la educadora a la que entrevistamos es que nos permite comparar su discurso con las evidencias recolectadas a través de la Eccp 2.2, de forma que podemos establecer el nivel de coherencia entre la teoría que declaraba y las actividades propuestas el día de la observación.

**Tabla 11. Características de diferentes teorías del aprendizaje**

Tendencia	← Más instructiva		Más constructiva →	
Categorías	Teoría Instructiva	Teoría del desarrollo	Teoría constructiva	Teoría socioconstructiva
<b>Objeto del proceso de aprendizaje</b>	Enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Contenidos</li> <li><input type="checkbox"/> Lectura</li> <li><input type="checkbox"/> Aritmética</li> </ul>	Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Motricidad gruesa</li> <li><input type="checkbox"/> Motricidad fina</li> <li><input type="checkbox"/> Socialización</li> </ul>	Construcción de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Manipulación de objetos</li> <li><input type="checkbox"/> Experiencias directas</li> </ul>	Construcción de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Manipulación de objetos</li> <li><input type="checkbox"/> Experiencias directas</li> <li><input type="checkbox"/> Experiencias con otras personas</li> </ul>
<b>Juego</b>	No es importante o se utiliza para ofertar contenidos	Son privilegiados los juegos tradicionales y colectivos	Se le considera como importante para el desarrollo de la imaginación, los símbolos y la representación creativa	
<b>Intereses de los niños y las niñas</b>	No son importantes o se inducen	Se inducen, se convence a los niños	Se respetan e implican una constante negociación entre los niños y las educadoras	
<b>Iniciativa de las actividades</b>	Todas provienen de la educadora	La mayoría provienen de la educadora	Se comparte el control de la agenda educativa	Se comparte la agenda educativa y se espera que los niños construyan parte de la agenda
<b>Técnicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Preguntas y respuestas</li> <li><input type="checkbox"/> Ejercicios de lectura y escritura</li> <li><input type="checkbox"/> Sumas y restas</li> <li><input type="checkbox"/> Tareas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cantos</li> <li><input type="checkbox"/> Juegos colectivos</li> <li><input type="checkbox"/> Rimas</li> <li><input type="checkbox"/> Imitaciones y repeticiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Experiencias directas con los objetos</li> <li><input type="checkbox"/> Experimentos</li> <li><input type="checkbox"/> Investigaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Desarrollo de proyectos</li> <li><input type="checkbox"/> Diálogo</li> <li><input type="checkbox"/> Reflexión</li> <li><input type="checkbox"/> Discusión</li> </ul>
<b>Resultados esperados del trabajo de los niños</b>	Todos son idénticos, convencionales	Similares, hay alguna variación pero deben de ser convencionales	Diversos, únicos, no convencionales	Diversos, únicos, no convencionales, se pueden negociar con la educadora

Para analizar en nivel de congruencia utilizamos dos estrategias. La primera fue establecer el nivel de coherencia en el propio discurso; es decir, las educadoras declaraban que los niños aprenden activamente pero las estrategias de aprendizaje que dicen que utilizan son instructivas (preguntas y respuestas, seguir reglas, repetición y memorización). La segunda fue comparar los puntajes que se obtuvieron a través de la ECCP 2.2 en los indicadores relacionados con el proceso de detección de los intereses de los niños y niñas, iniciativa de las actividades y experiencias de aprendizaje activo. Los puntajes 1 (inadecuado) y 2 (incipiente) marcan una tendencia instructiva. Los puntajes 3 (básico), 4 (bueno) y 5 (excelente) marcan una tendencia constructiva. De esta forma podemos también detectar los casos en que la educadora posee un discurso coherente pero su práctica se incrusta en una teoría más instructiva. Los resultados de este análisis lo podemos sintetizar en el siguiente cuadro. El cuadro está dividido según las tendencias de las cuatro categorías que presentamos; la teoría instructiva que se refiere a las teorías i) instruccional y ii) la teoría del desarrollo; la teoría constructiva incluye a las teorías iii) constructiva y iv) socioconstructiva.

**Tabla 12. – Comparación de concepciones teóricas y la práctica**

<b>Práctica</b>	<u>Teoría</u>		Total N = 81
	<b><i>Instructiva</i></b>	<b><i>Constructiva</i></b>	
<b><i>Instructiva</i></b>	33 (41%)	31 (38%)	64 (79%)
<b><i>Constructiva</i></b>	0	17 (21%)	17 (21%)

El cuadro nos muestra que un 41% de las educadoras entrevistadas declaró poseer una teoría instructiva (teoría instructiva y del desarrollo) congruente con una práctica instructiva. Esta cantidad de educadoras es bastante alta y se relaciona con los orígenes históricos del preescolar. La apuesta al desarrollo infantil entendido como motricidad gruesa, fina y socialización es todavía muy aceptada en la práctica cotidiana de los Jardines de Niños.

También podemos observar que casi 4 de cada 10 educadoras refleja en su discurso que posee una teoría constructiva pero que es inconsistente en su práctica. Declara apostar por un enfoque constructivo pero las técnicas y las preocupaciones de su quehacer educativo se relacionan con una teoría implícita más bien instructiva. Una de las características más importantes de esta incongruencia es la idea de utilizar el juego como un *instrumento para la enseñanza*. Muchas de las entrevistadas utilizan el juego como el mecanismo para introducir contenidos, hay una fuerte preocupación por que los niños y niñas

aprendan los colores, los nombres de los animales, los números y las letras. Algunas de las ideas acerca del juego como instrumento para la enseñanza las podemos observar en las respuestas de las educadoras acerca de la forma en que aprenden los niños y niñas preescolares:

Ent. 205 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando, porque en cada juego que se trabaja **tiene un fin** y ponen en práctica sus conocimientos, inclusive en la computadora”

Ent. 305 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“Van de la mano, porque **uno les va enseñando palabras** que no conocen, y en el juego se va logrando, con padres de familia, niños y nosotras.”

Ent. 405 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando **aprenden sin darse cuenta.**”

Ent. 409 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando aprenden los números, con **el apoyo del libro de actividades**, haciendo las actividades, escenificando, modelando, palpando, probando y manipulando el material para que aprendan y comprendan los conceptos.”

Ent.101 ¿Cómo aprenden los niños?

“Jugando, **incluso en las sumas y en las restas.**”

Ent. 102 ¿Cómo aprenden los niños?

“Por medio del juego, todo el año he utilizado el libro de “pequeños lectores” y sólo con el juego **van integrando las actividades hacemos series e identificamos.**”

Ent. 302 ¿Cómo aprenden los niños?

“Por medio del juego, **hay que saber dirigirlo.**”

Ent. 308 ¿Qué relación encuentras entre lo que les gusta hacer y lo que aprenden?

“Por ejemplo, a ellos les gusta jugar. Por medio de un juego divertido tú le puedes dar el **“toque” didáctico** y así aprenden. O si les gusta leer, les traes un libro de algún tema... si a ellos les interesa, aprenden.”

Las respuestas dadas por las educadoras son un indicador importante de la perenne preocupación de dar “un toque didáctico” al juego que se realiza dentro de los Jardines de Niños. Se percibe una idea tácita de que el juego natural de los niños en realidad no es importante dado que puede darse el caso de que estos juegos no “didácticos” sean solo actividades de ocio que no tienen relación alguna con el desarrollo que se pretende inducir en los Jardines de Niños. Esta idea es diferente a la propuesta por los investigadores del desarrollo infantil que considera el juego como un motor inagotable para el desarrollo, como un proceso de desarrollo de la mente e imaginación no como un instrumento al servicio de la enseñanza (Bruner, 1986; Vygotsky, s.f. ). El problema más fuerte para cambiar esta paradoja de un discurso y práctica incompatibles es la idea que tienen estas educadoras acerca de su propia práctica. No notan incongruencias entre su discurso y sus acciones, considerando que están cumpliendo con los objetivos de los programas vigentes con grandes influencias de Piaget y Vygotsky.

Si sumamos el número de educadoras que poseen una práctica instructiva, ya sea declarada o enmascarada en una teoría constructiva, podemos observar que entre 7 y 8 educadoras de cada 10 en realidad trabajan con los niños desde un enfoque más bien instructivo. Este gran número no sólo representa la visión individual de las educadoras, si sólo se entendiera como un fracaso en la educadora para comprender e implementar una teoría constructiva tal y como se plantea en los programas vigentes. Como hemos argumentado anteriormente, el trabajo profesional de las educadoras tiene que ver con la negociación de múltiples actores. En nuestro estudio anterior entrevistamos a las madres de familia y fue sorprendentemente alta la expectativa de que los niños deberían aprender en el preescolar a leer y a escribir. Esto impone retos a los Jardines de Niños, ¿cómo responder a las necesidades de las familias y a las comunidades en donde ofrece su servicio? ¿se debe atender a las demandas de las familias a pesar de que los valores educativos están en conflicto o debo convencer, o mejor aún, ignorar las demandas de las familias en pos de una visión constructiva de la educación? Otro reto mencionado por las educadoras o responsables de los centros que visitamos fue la promesa de las “Jardines Privados o Particulares” de que los niños preescolares aprenderán a escribir, a leer, las matemáticas, además de la computación y el inglés. ¿Cómo dar solución al dilema entre las promesas que se sustentan desde un enfoque instructivo y la necesidad de ofrecer una educación de calidad desde un enfoque constructivo?

Estos dilemas desde la práctica, en palabras de Donald Schön (1987) no son sencillos de responder con la perspectiva de la racionalidad técnica; es decir, aceptar que es el fracaso de la educadora para implementar las técnicas y los métodos constructivos de la educación. Lo que en realidad es sorprendente es que las educadoras puedan construir una práctica docente ante los embates de diversas posturas y métodos educativos, desde las demandas, muchas veces en conflicto, de los preescolares, las familias, sus superiores y comunidades. Desde el enfoque de la *epistemología de la práctica* la solución a los dilemas no se restringe a asignar el fracaso a la educadora; considera el sistema que se

construye alrededor de los Jardines de Niños y atribuye responsabilidades a todos los actores: el sistema educativo, el tipo de acompañamiento, la situación geográfica, las características de la comunidad, el tipo de trabajo colegiado. Esta situación, que desde la perspectiva de la racionalidad técnica es muy compleja, y por tanto, no es relevante para resolver el problema a través de una sola estrategia, universal y burocrática que alivia la ansiedad de los diseñadores de políticas, pero que no resuelve o incluso puede agudizar el problema, también tiene una gran brecha de esperanza y un futuro mejor como veremos ahora:

El cuadro también nos muestra que dos de cada 10 educadoras entrevistadas posee una teoría y práctica congruente con la epistemología constructiva (teoría constructiva y socioconstructiva). Esto quiere decir que existen educadoras en el presente que están trabajando de una forma extraordinaria. Tanto su discurso como la práctica observada y evaluada a través de Eccp 2.2. Estos resultados nos ayudan a mirar con más atención la importancia de considerar a la calidad educativa como el resultado de varias dimensiones. Las educadoras con este tipo de práctica están incrustadas en Jardines de Niños que han construido un proyecto integral. En general tienen buenas instalaciones, la responsable tiene un vínculo fuerte con las educadoras, se tiene una buena relación con las familias, también tienen el apoyo de las supervisoras, etc. Esto implica que no solo se requiere de poseer técnicas, teorías y modelos para dar solución a los problemas de los Jardines de niños, se requiere que los Jardines de Niños construyan una visión compartida acerca de si mismos, los resultados que desean obtener y ser capaces de negociar con las familias, las demandas de la burocracia y las demandas de los supervisores.

Finalmente para terminar esta sección, podemos ver que en el análisis de las entrevistas y la comparación con los puntajes obtenidos en la ECCP 2.2 que se encontramos algún caso evidente en el que la educadora declarara poseer una teoría instructiva y en su práctica observada fuera constructiva. Este resultado nos indica que el proceso de aprendizaje de las educadoras pasa primero por la elaboración de un discurso relacionado con una propuesta relacionada con el constructivismo. Esto se deriva principalmente de las propuestas más recientes de la investigación en educación y desarrollo infantil que se presentan en los programas vigentes de educación preescolar en México. Este discurso tiene, entonces, dos rutas para incrustarse en la práctica. Recordemos que todo sistema es sumamente sensible a las condiciones iniciales. Un modelo sistémico consiste en una *estructura de políticas en interacción*. Ellas determinan las decisiones cotidianas. El término de políticas se refiere a todas las causas de una acción y no solamente una norma formal escrita. Las decisiones se adaptan momento a momento a medida que pasa el tiempo. Las decisiones controlan la acción presente. En cambio las políticas son las reglas que determinan las decisiones. A diferencia de las decisiones, las políticas son más duraderas e independientes del tiempo presente (Forrester, 1998). Estas políticas contribuyen a crear una identidad del Jardín de Niños y de las personas que laboran en él. Y determinan la estancia o rotación del personal; dependiendo del ajuste de las educadoras a

estas políticas se quedarán o buscaran algún medio para trasladarse a otro Jardín de Niños.

Entonces, la primera ruta es la de comenzar a trabajar en un Jardín de Niños que ha privilegiado un enfoque más instructivo que demanda a la educadora ajustar su discurso y el significado de la educación preescolar a las experiencias educativas que vive en el Jardín de Niños donde labora. Esta suerte invita a la educadora a enmascarar su práctica instructiva bajo el manto de un discurso constructivo. De este modo, el sistema refuerza las prácticas instructivas e influye en la formación profesional de la educadora. El origen de las políticas que fomentan una tendencia instructiva no es tan relevante debido a que pueden responder a entradas desde cualquier punto del sistema; presión por parte de las familias, competencia con Jardines de Niños privados, solicitud de las escuelas primarias a los niños y niñas de primer ingreso, etc. Tampoco es suficiente buscar en un solo nivel el origen de las políticas. Estas pueden haber sido construidas en las interrelaciones de la supervisora, el jefe de zona, la directora o las mismas educadoras. Las políticas en sistemas reales no responden, necesariamente al movimiento de arriba abajo. En realidad, el problema del cambio en la tendencia instructiva es la persistencia de las políticas que regulan las actividades cotidianas del Jardín de Niños. Esta es la razón por la que las estrategias universales y estándares no tienen los mismos efectos en los Jardines de Niños.

La segunda ruta es la de comenzar a trabajar en un Jardín de Niños que ha adoptado un enfoque más constructivo en el cual el discurso resulta más armónico con las experiencias que vive día con día. Esta situación es más prometedora que la anterior debido a que el discurso constructivo se encuentra inmerso en un tejido de experiencias que protegen a la educadora de caer o ceder a las demandas más instructivas de los padres y madres de familia o de la presión cada día más fuerte de la sociedad de comenzar a “informar” a los aprendices desde la infancia temprana. Estos Jardines de Niños ha construido una estructura de políticas que les ayuda a negociar y dialogar con los diferentes participantes del sistema educativo. Como en el mismo caso de los Jardines de Niños con una tendencia instructiva; el origen de las políticas y el nivel en dónde se generan pueden ser muy diversos. El problema radica en conocer la forma en que se ha protegido el discurso y la práctica para evitar un cambio hacia un enfoque más constructivo.

## **Conclusiones**

### 1) Construcción de teorías desde la práctica.

La investigación acerca de las teorías implícitas afirma que estos modelos no intentan explicar la realidad, sino establecer un *marco estable y eficaz*. Por lo tanto, las teorías de las educadoras, a pesar de que surgen de la práctica científica, no comparten el interés primario del pensamiento científico. Las educadoras como profesionales en el campo de la educación tienen el objetivo de

construir teorías y diseñar actividades para cumplir con las tareas que demandan sus instituciones.

## 2) Una nueva forma de aprendizaje de los adultos

Las características que hemos enumerado en esta sección tienen importantes implicaciones para la formación y capacitación de las educadoras y para la implementación de reformas curriculares. Por un lado, el cambio de los modelos o teorías resulta un ejercicio muy arriesgado para las personas ya que, entre tanto, se pierde la estabilidad y el anclaje básico que le permite interactuar con el mundo (Rodrigo, et. al., 1993). Por otro, los nuevos conceptos no llegan a la práctica porque chocan con profundas imágenes internas acerca del funcionamiento del mundo, imágenes que nos limitan a los modos familiares de pensar y actuar (Schön, 1983; Senge, 1990). Por lo tanto, los enfoques tradicionales de formación y capacitación no resultan eficaces (Argyris, 1993; Schank, 1997; Senge, 2000; Schön, 1987). Desde nuestro enfoque en realidad se necesita diseñar un sistema de apoyo a la práctica educativa constructiva.

## 3) Sistema de apoyo a la práctica constructiva

La formación de las educadoras responde a las condiciones iniciales del Jardín de Niños en donde comienzan a laborar. Las políticas que se han construido a través de las interrelaciones en diferentes niveles enmarcan las decisiones cotidianas. Las educadoras al insertarse en un Jardín de Niños se enfrentan a diversos problemas que tienen que resolver diariamente. Las soluciones que ofrezca serán evaluadas por los diferentes participantes del sistema, creando un acervo de experiencias, malas, estándares y excelentes. La integración de estas experiencias y la evaluación que hace la educadora de su propio trabajo determinarán el enfoque que desarrollará a lo largo de su profesión.

La práctica constructiva requiere para su implantación un sistema de apoyo, un entramado de políticas cotidianas que le permita a la educadora tener una esfera de experiencias repetidas para adquirir las técnicas y trucos del oficio que le permitirán construir su propia práctica. Nuevamente, no existe una fórmula, una sola figura o un solo nivel. Este apoyo puede proporcionarse desde la supervisión en forma de acompañamiento, a través de la directora permitiendo experimentos a las educadoras o consiguiendo talleres, o incluso puede surgir desde las demandas y soporte de las familias, etc.

## **VI Logros y Problemas Percibidos en los Jardines de Niños durante el Ciclo Preescolar 2002-2003**

Este capítulo está dedicado al análisis de los logros y problemas que percibieron las responsables y las educadoras de los Jardines de Niños a lo largo del ciclo preescolar 2002-2003. Nuestro interés consiste en conocer que logros y problemas surgieron a lo largo un año preescolar y tratar de vincular estas percepciones con el nivel de calidad que observamos en los Jardines de Niños.

Como presentamos en la sección precedente, las ideas e imágenes que poseen las profesionales de la educación acerca de los niños y las niñas, la forma en que aprenden y los objetivos de este aprendizaje, guían de manera importante las decisiones cotidianas que toman. Los logros y problemas que se perciben a lo largo del ciclo preescolar son consistentes con una visión tradicional de desarrollo del niño y de la niña, y en un esfuerzo para que los preescolares accedan con las mayores oportunidades al siguiente nivel educativo.

Los mayores problemas identificados por las responsables y las educadoras se encuentran en las *interrelaciones humanas*: con las familias, con los preescolares y con supervisores o autoridades. Se reconoce pero se menciona menos frecuentemente los problemas relacionados con la infraestructura, recursos materiales o humanos, o con la formación de las profesionales. Estas últimas aseveraciones son consistentes con la evaluación de la ECCP 2.2; existen mayores problemas en los procesos que tienen que ver con interrelaciones humanas que con factores asociados con insumos. Sin embargo, notamos que el sistema educativo sigue apostando por utilizar la estrategia de aumentar el nivel de calidad educativo mediante la asignación y control de los recursos financieros y humanos, dejando velados los problemas relacionados con el propio proceso del aprendizaje humano que necesariamente presupone la interrelación con otros. La importancia que observamos en este aspecto radica en el tipo de espacio de trabajo que se construye. La calidad educativa también depende de la calidad de las interrelaciones humanas; hacer un espacio amable, atractivo, armónico, para los niños y las niñas, implica también de hacer un espacio agradable, cordial, para las personas que laboran en el mismo. (Goleman, Kaufman y Ray, 1992; Edwards, Gandini y Forman, 1998; Goleman, 1998; Hargreaves, 2003).

### **Problemas percibidos por las responsables de los Jardines de Niños**

Las responsables de los centros identifican los siguientes problemas como los más importantes:

- ❑ Falta de participación de las familias
- ❑ Falta de apoyo por parte de las compañeras
- ❑ Inasistencia de los preescolares

- ❑ Necesidad de mayor capacitación técnico-pedagógico
- ❑ Carga administrativa

En menor importancia se reconocieron:

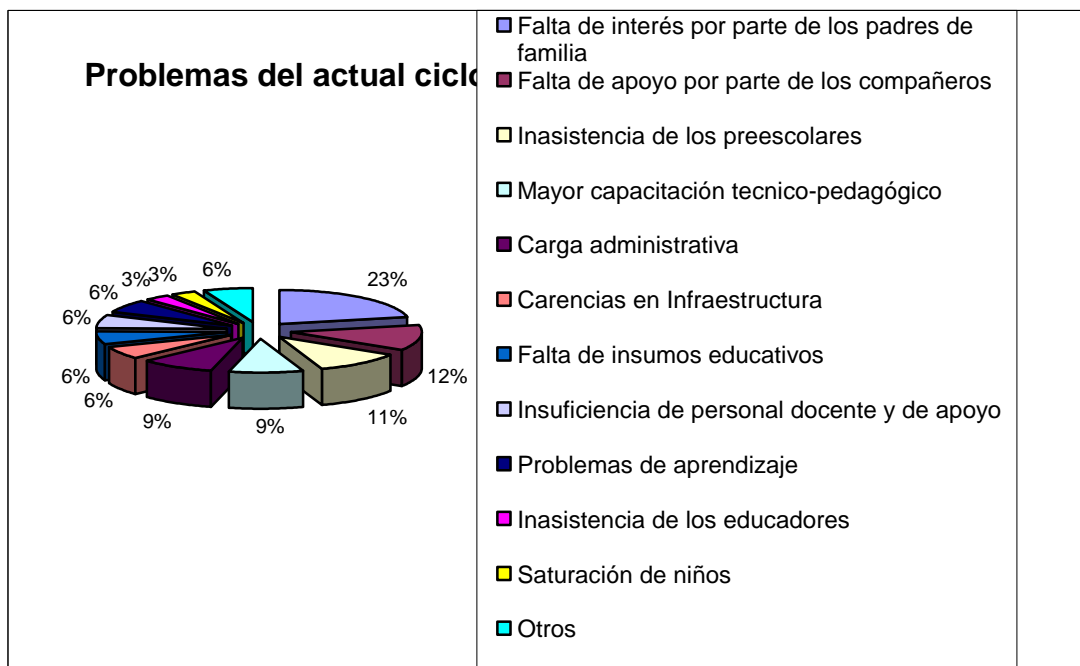
- ❑ Carencias de infraestructura
- ❑ Falta de insumos educativos
- ❑ Insuficiencia de personal docente y de apoyo
- ❑ Problemas de aprendizaje en los preescolares
- ❑ Inasistencia de las educadoras
- ❑ Saturación de niños y niñas

Podemos notar que entre los problemas más mencionados se encuentra la relación con la familia, el trabajo con compañeras. La relación que se establece con el sistema educativo se traduce en un problema de carga administrativa. En cuanto a los niños y niñas es problema más fuerte es la inasistencia. Y las responsables también perciben una necesidad de capacitarse para mejorar su propio desempeño.

Los problemas menos mencionados encontramos las carencias de recursos: infraestructura, materiales y personal o inasistencia del mismo. En relación a los niños se consideran los problemas de aprendizaje y en algunos casos tener muchos niños y niñas en los Jardines.

Gráfica 7 nos muestra los porcentajes de cada una de las categorías:

**Gráfica 7**



Como se aprecia en la gráfica, el problema más importante desde la opinión de las responsables de los Jardines de Niños tiene que ver con la forma de relacionarse con las madres y padres de familia. 23% de las responsables consideran que las familias en realidad no se interesan en participar con las acciones del Jardín.

A lo largo de nuestras visitas nos hemos percatado de que la relación que se construye entre los Jardines de niños y las familias son más bien de carácter cordial y de un carácter asimétrico; los centros solicitan la ayuda de las familias en la forma de cuotas, pintar o realizar arreglos a la infraestructura, y en la organización de festividades o eventos extraescolares. Sin embargo, los centros no siempre corresponden a esta ayuda, por ejemplo, por lo general las madres y padres de los niños y las niñas no reciben una evaluación continua. Esta evaluación consiste en un certificado de educación preescolar al final del tercer grado que se pide muchas veces en las escuelas primarias como requisito de ingreso. Tampoco se aprovecha el tiempo y conocimiento de las familias para apoyar el proceso educativo. Las madres y padres de familia tienen pocas oportunidades para opinar, participar en el diseño de la agenda educativa, trabajar en colaboración con las educadoras en actividades en el aula, o para evaluar los resultados de los Jardines de Niños. La tendencia es considerar a las familias con poco conocimiento o no relevante para contribuir al desarrollo de los niños y las niñas y con demandas muy fuertes que fomenta la enseñanza de contenidos, lectura, escritura y operaciones aritméticas. Esta percepción de las responsables es congruente con los datos recopilados con la Eccp 2.2 en la dimensión de relación con el entorno. Los puntajes no son altos.

El segundo problema identificado se refiere a la relación que se establece con las compañeras de trabajo, 12% de las responsables mencionan este problema. Dentro del sistema educativo se ha considerado que el trabajo más importante es el que se realiza dentro del aula; las educadoras se han acostumbrado a trabajar de manera individual y existen pocos espacios asignándose poco tiempo a la reflexión conjunta, la planeación y evaluación de una manera colegiada (Fullan y Hardgreaves, 1992; Pounder, 1998; Schmelkes, 1995; Cervantes Galván, 1998; Hardgreaves, 2003).

La tercera área problemática se relaciona con la inasistencia de los niños y las niñas. Desde el punto de vista de las responsables, no siempre se cumplen los objetivos del preescolar debido a que las familias no le dan la suficiente importancia a traer a los niños y las niñas con constancia. 11% de las responsables mencionan este problema en sus Jardines de Niños. Durante nuestras observaciones corroboramos una gran inasistencia de los niños y las niñas. En nuestras evaluaciones logramos identificar tres formas de calcular la asistencia, en términos de: 1) matrícula (los niños inscritos y que es el número con el que trabaja el sistema educativo para tomar decisiones); 2) niños y niñas que asisten regularmente (los niños y las niñas que tienen una asistencia regular; es el

número que utiliza el propio Jardín de niños para tomar sus decisiones locales) y 3) número de niños y niñas que asisten al aula el día de visita (es el número que utiliza la ECCP 2.2 para otorgar los puntajes relacionados con la proporción educadora/niños y niñas).

Estos tres números son un tanto distintos y responden a los diferentes propósitos de los actores del sistema educativo. Muchas de las decisiones que toma el sistema nacional de educación parte de la información del número de niños y niñas matriculados; a partir de estos datos se toman decisiones para construir más centros, otorgar plazas, dar nombramientos o hacer cambio de plaza, etc. Sin embargo, en diferentes centros observamos que existe una gran variación con el número real con que trabajan pues existe una verdadera preocupación por evitar que desaparezcan los Jardines de Niños o quiten las plazas. Otro problema muy auténtico consiste en que para conseguir más personal docente depende del número de niños y de niñas matriculados. En un sistema educativo con pocos recursos humanos destinados al trabajo en el aula, comprometido con la racionalidad técnica utilizando promedios y estadísticas presiona a los centros a mantener un número alto de preescolares matriculados para evitar su cierre o recolocación de las educadoras. Los centros utilizan una doble lógica; ofrecer la información que desea el nivel federal o estatal y una vez cumplida la tarea administrativa, preocuparse por los problemas locales que muchas veces no son interesantes para las figuras que representan a las autoridades estatales o federales.

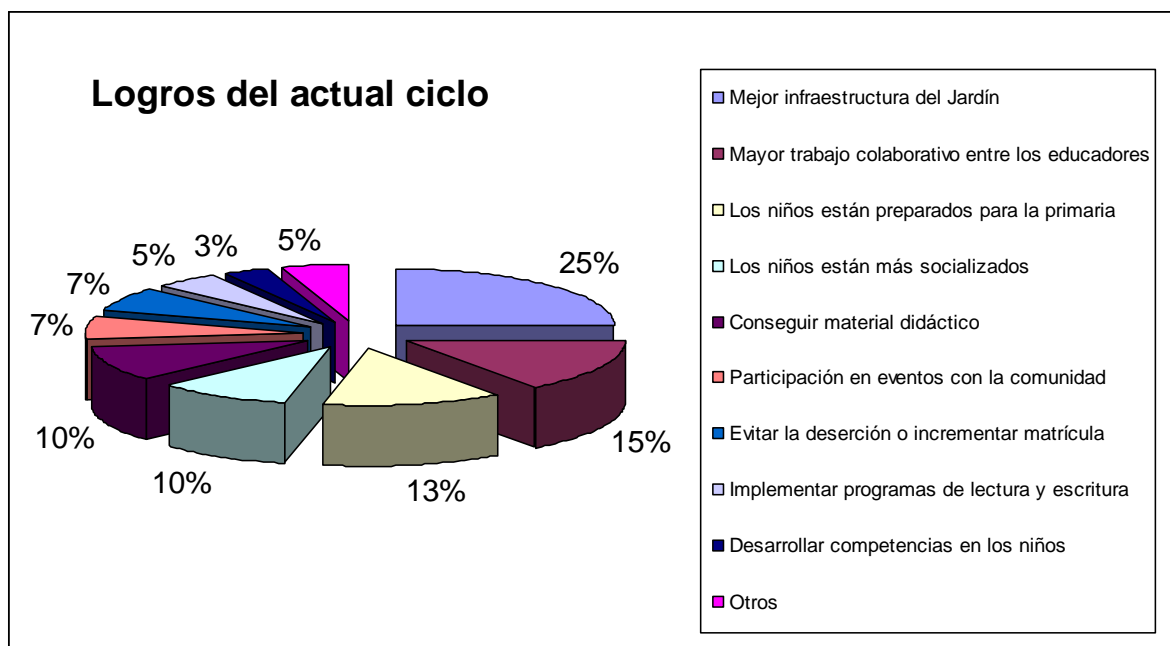
El cuarto problema más identificado fue la necesidad de tener una mayor capacitación técnico-pedagógica. Este aspecto tiene muchas facetas, las responsables demandan un conjunto heterogéneo de necesidades. Por una parte buscan obtener ayuda por parte del sistema educativo federal y estatal para conocer “el llenado de formatos”, los trucos del oficio para obtener recursos financieros y humanos, soluciones prácticas a los asuntos relacionados con sus educadoras: pagos, beneficios entorno a la salud o carrera magisterial. Por el otro, perciben que necesitan estrategias para trabajar con las familias o con la comunidad y con las propias compañeras educadoras, aspecto relacionado con el segundo problema identificado. El quinto problema fue el de carga administrativa que tiene que ver la complejidad de la burocracia que ilustramos al principio del párrafo.

### **Logros percibidos por las responsables de los Jardines de Niños**

Las responsables identifican dos importantes áreas de logro: en relación al propio Jardín de Niños y en relación a los resultados obtenidos con los niños y las niñas. Logros relacionados con el sistema educativo o con las comunidades o con las familias son poco identificados. La siguiente gráfica nos presenta los porcentajes alcanzados en las diferentes categorías:

Podemos observar que en relación a los logros en el centro que mencionaron más frecuentemente, encontramos: la rehabilitación en la infraestructura del Jardín de Niños, 25% de las responsables lo declaran. La importancia que se da en el sistema educativo a la infraestructura y los insumos se refleja en esta percepción de logro especialmente si sumamos el 10% que corresponde a la categoría de conseguir material didáctico. Ambas nos dan el 35% del total de los logros conseguidos por las responsables. Este dato es consistente con el análisis de las entrevistas que realizamos al principio del ciclo preescolar; existe una fuerte tendencia en los diferentes actores del sistema educativo de mejorar la calidad educativa a través del aumento en los niveles de insumos: infraestructura de los centros y materiales didácticos.

**Gráfica 8**



El 15% de las responsables menciona la mejora en el trabajo colegiado con la educadoras. Uno de los retos que afrontan las responsables es la de construir un grupo o equipo de trabajo. La integración entre las educadoras y la intención de apoyarse mutuamente son aspectos que se mencionan más frecuentemente.

Con relación con los niños y las niñas consideran como mayores logros la preparación a la escuela primaria con el 13% y su socialización con el 10%. Estos logros son consistentes con los puntajes obtenidos en la ECCP 2.2 en la dimensión de proceso educativo, los puntajes no son altos, y también con el análisis de las teorías sobre el aprendizaje que presentamos en el capítulo

anterior. Hay una fuerte tendencia hacia una educación instructiva cuya finalidad consiste en preparar a los niños y las niñas a su ingreso a la escuela primaria y en una teoría del desarrollo que da importancia a la socialización de los niños y las niñas. En contraste, los programas de lectura y escritura se menciona sólo en el 5% y el de desarrollar competencias 3%.

Otros logros menos mencionados encontramos el conseguir material didáctico, participar en eventos con la comunidad, evitar al deserción de los niños y las niñas.

### Relación entre problemas y logros percibidos durante el ciclo

Podemos comparar la relación entre los problemas y los logros que perciben las responsables de los centros para establecer el nivel de congruencia entre lo que se considera “un asunto problemático” y los esfuerzos para encontrar una solución. Como podemos apreciar en la tabla, hay tres dimensiones en este proceso.

Problemas		Logros	
Falta de interés de las familias	23%	Participación en eventos con la comunidad	7%
Falta de apoyo de los compañeros	12%	Mayor trabajo colaborativo con educadoras	15%
Inasistencia preescolares	11%		
Mayor capacitación	9%		
Carga administrativa	9%		
Carencia de infraestructura	6%	Mejor infraestructura	25%
Falta de material	6%	Conseguir material	10%
Problemas de aprendizaje	6%		
		Niños y niñas preparados para la primaria	15%
		Niños y niñas más socializados	13%
		Programas de Lectura y escritura	5%
		Desarrollar competencias	3%

**Table 13. Relación entre Problemas y Logros**

La primera tiene que ver con las interrelaciones humanas. El principal problema identificado por las responsables es la falta de interés por parte de las familias (23%) y se considera como logro la participación del Jardín de Niños en eventos con la comunidad (7%), las responsables hacen esfuerzos pero los logros son limitados, aún no han encontrado una estrategia más poderosa que la de involucrar a las familias a través de eventos que no tienen una fuerte relación con el aprendizaje. El segundo problema identificado fue el de la falta de apoyo de los compañeros (12%), felizmente se logra un mayor trabajo colaborativo con las educadoras (15%). Este dato nos sugiere que las responsables tienen mejores estrategias para resolver este problema a diferencia del trabajo que realizan con las familias.

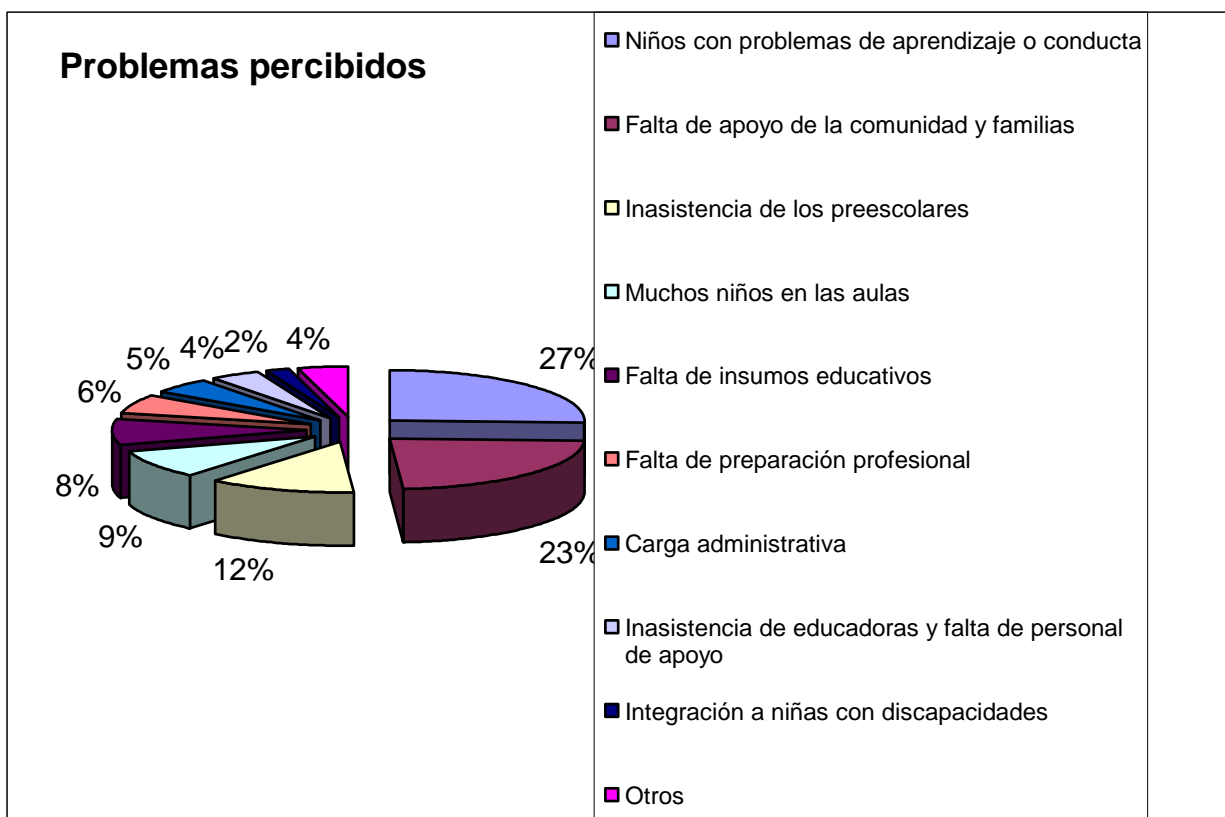
La segunda dimensión se relaciona con los insumos. Desde el punto de vista de las responsables, los problemas relacionados con infraestructura y materiales son poco frecuentes, al menos en el ciclo preescolar 2002-2003. Ambas categorías suman el 12% del total. Sin embargo, el mayor logro del trabajo de las responsables consiste en mejorar las condiciones de los jardines (25%) y conseguir material (10%) que suman el 35% del total. Estos datos nos ejemplifican la robusta creencia y modo de evaluar los logros de los actores del sistema educativo. Parece más sencillo evaluar aspectos concretos y más permanentes como fachadas, paredes, mobiliarios y materiales que los aspectos intangibles del proceso educativo.

La tercera dimensión se relaciona con los niños y niñas. Las responsables perciben pocos problemas de aprendizaje (6%), muy diferente al punto de vista de las educadoras como veremos más adelante. Y los logros pueden relacionarse con la forma en que se imaginan las metas de la educación preescolar. Logros vinculados con una tendencia instructiva, aprestamiento y socialización (28%) y logros vinculados con una tendencia más constructiva, desarrollo de competencias (3%).

## **Problemas percibidos por las educadoras**

Las educadoras que entrevistamos identifican tres grandes problemas: Niños y niñas con problemas de aprendizaje o de conducta, falta de apoyo de la comunidad o las familias y la inasistencia de los preescolares. Estas tres categorías corresponden al 62% del total de las respuestas.

### **Gráfica 9**



El principal problema que enfrentaron las educadoras durante el ciclo preescolar fue la de trabajar con niños y niñas con problemas de aprendizaje o conducta. 27% de las entrevistadas hacen mención de este tipo de problemas. Durante nuestras visitas fue frecuente escuchar comentarios de las educadoras acerca de 3 o 4 niños o niñas que consideraban tenían más problemas: los niños o niñas “latosas”, “pegalonas”; niños o niñas “que no saben estarse quietas”, “distráidas”; niños o niñas “les cuesta trabajo hacer las cosas”. Las características de estos niños y niñas ponen a prueba las capacidades de las educadoras. En algunas ocasiones fue posible corroborar la percepción de la educadora al observar su trabajo cotidiano. En la mayoría de las aulas es posible identificar niños(as) inquietos, o que se imponen mediante la fuerza física (no necesariamente golpeando) al resto del grupo. Los datos obtenidos a través de la ECCP 2.2 nos muestran que las educadoras, en su mayoría, no cuentan con un sistema efectivo para la solución de los conflictos sociales. Cuando ocurren disputas o eventos que provocan distracción las educadoras prefieren resolver los problemas de una forma autoritaria o unilateral: separan a los niños, les dan consejos o los regañan. Los niños y las niñas tienen pocas oportunidades de reflexionar y de buscar una forma congruente para resolver sus propios problemas con otros niños y niñas.

El segundo problema identificado por las educadoras se refiere a la falta de apoyo de la comunidad y familias, 23% de las entrevistadas hacen mención del

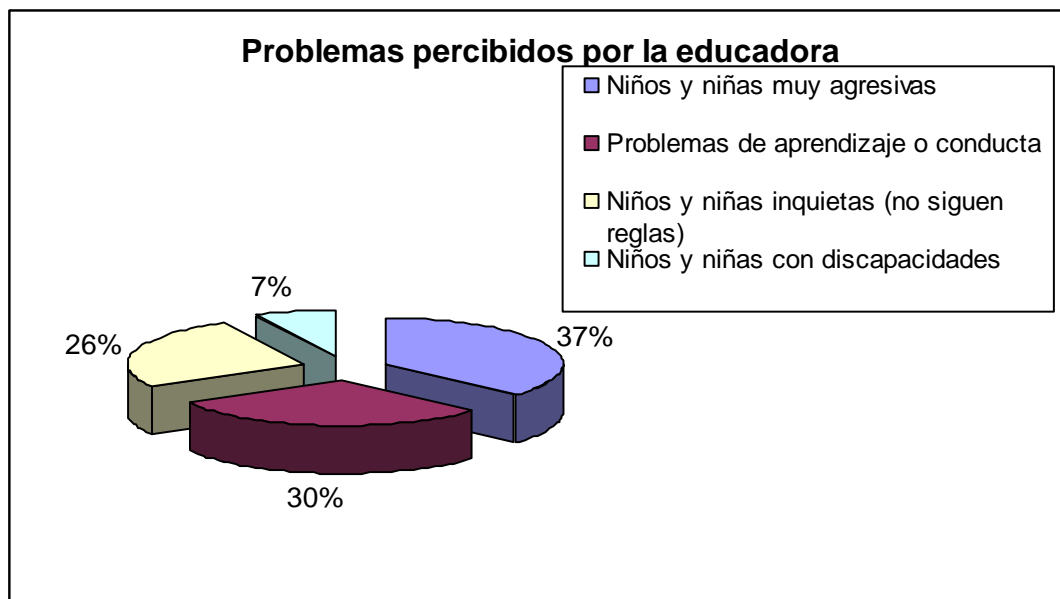
mismo. Los problemas se relacionan con las actividades que las educadoras proponen para realizarse en casa como estrategia para el apoyo del aprendizaje en casa o para resolver los problemas de agresividad o de conducta.

El tercer problema es la inasistencia de los preescolares. 12% de las educadoras se refieren a ello. La percepción de las educadoras del origen del problema radica en la “falta de interés de las familias” en la educación preescolar que ya hemos comentado en párrafos anteriores con respecto a las responsables.

Las educadoras perciben otros problemas, tales como, la existencia de muchos niños en el aula (9%), falta de materiales educativos (8%), falta de preparación profesional (6%), carga administrativa (5%), inasistencia de educadoras (4%), integración a niños y niñas con discapacidad (2%).

Los problemas de aprendizaje o conducta se relacionan con la agresividad, niños y niñas inquietas o con discapacidades. Este problema se vincula con la forma en que los Jardines de Niños detectan y canalizan las necesidades de los niños y las niñas. Los puntajes obtenidos a través de la ECCP 2.2 nos indican que la gran mayoría de los centros no cuentan con personal especializado para detección y dar ayuda a estos niños y niñas. Tampoco es posible realizar una canalización adecuada en centros que se ubican en comunidades alejadas. El efecto que se provoca es que en una gran cantidad de casos la detección la realiza la propia educadora que muchas veces no cuenta con el conocimiento adecuado ni con estrategias o técnicas que le permitan trabajar con estos niños y niñas dentro del Jardín de Niños. Algunos niños y niñas son más afortunados, los centros con mejores puntajes según la ECCP 2.2 poseen personal especializado para dar atención a los problemas que tienen los niños y las niñas o se encuentran cercanos a instituciones que dan servicio a las familias del Jardín de Niños.

### **Gráfica 10**



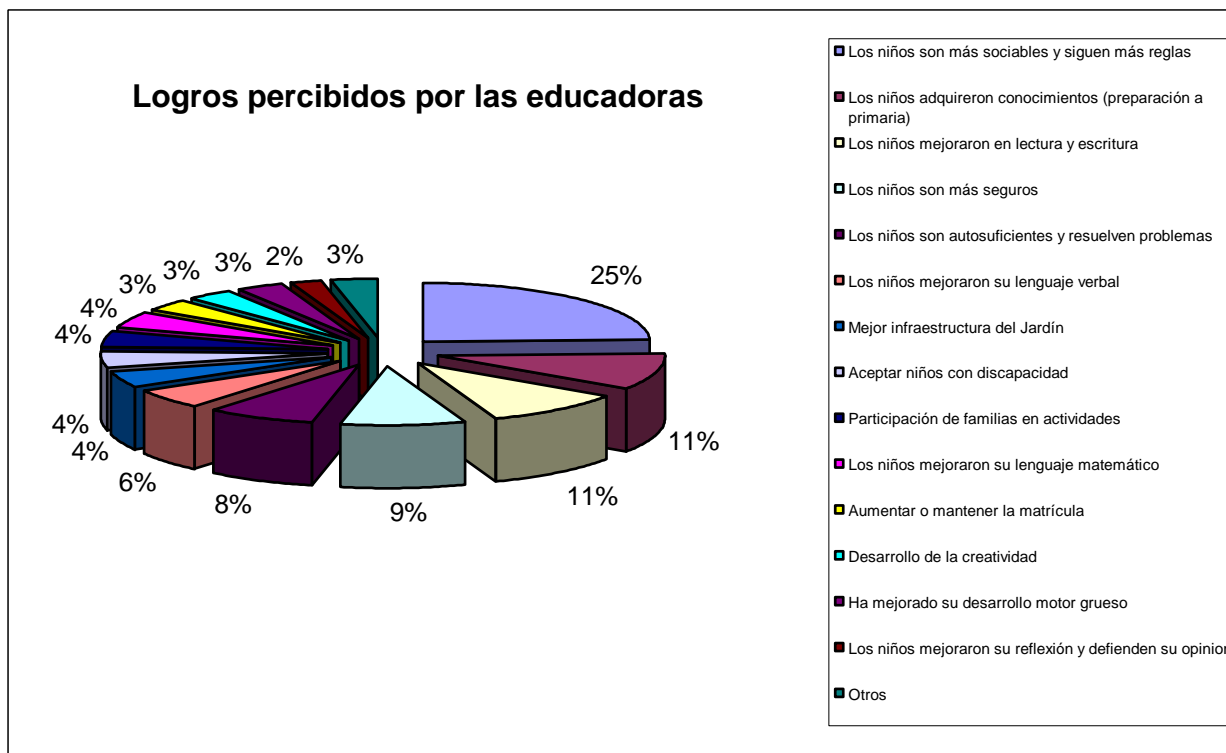
### Logros percibidos por las educadoras

Las educadoras muestran una percepción diferente de los logros que las responsables. Sus logros se vinculan directamente a los resultados que ellas observan dentro del aula. Casi todas sus aseveraciones se refieren a los niños y las niñas. Los datos nos muestran una gran consistencia con respecto a las teorías que poseen y a su idea acerca de la forma en que los niños y las niñas, y los objetivos que persiguen como educadoras.

El logro más identificado es que los niños y las niñas son más sociables y siguen más reglas, 25% de las educadoras así lo consideran. Los siguientes, los niños y las niñas adquirieron conocimientos con el 11% de las menciones, los niños y las niñas mejoraron en lectura y escritura con 11%. Los niños y las niñas con más seguros con el 9%. Los niños y las niñas son autosuficientes y resuelven problemas con el 8%, los niños y las niñas mejoraron su lenguaje verbal con el 6%.

En menor grado se mencionan: mejorar la infraestructura del Jardín de Niños, aceptar niños con discapacidad, participación de la familia, mejora en matemáticas, aumentar la matrícula, desarrollo de la creatividad, mejorar desarrollo motor grueso, reflexión de los y las niñas.

**Gráfica 11**



Si sumamos las categorías que se relacionan con procesos relacionados con una tendencia de una educación instructiva: Socialización, conocimiento, desarrollo motor grueso, alcanza el 39%. Por contraste, los procesos que se relacionan con procesos más constructivos: solución de problemas, creatividad y reflexión, alcanza el 13%. Como se puede apreciar en la tabla 14:

**Tabla 14. – Relación entre a una tendencia de educación instructiva**

		Tendencia	
Instructiva		Constructiva	
Socialización	25%	Autosuficiencia y solución problemas	8%
Conocimientos	11%	Desarrollo de la creatividad	3%
Motricidad Gruesa	3%	Reflexión	2%
<b>Total =</b>	<b>39%</b>		<b>13%</b>

Las actividades de lectura, escritura, lenguaje verbal y aritmética suman 21% de los logros percibidos. Estos importantes procesos pueden ser relacionados tanto a una tendencia instructiva como a una constructiva. Sin embargo, los puntajes obtenidos a través de ECCP 2.2 y el análisis sobre las teorías nos sugieren que se encuentran más relacionados con una tendencia instructiva.

## VII Los Niños y Niñas: Su Desarrollo y Sus Opiniones

La aplicación del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) a los niños en octubre del 2002, unas semanas después de entrar al ciclo escolar y en mayo-junio de 2003, al final del ciclo, nos ofrece la oportunidad de identificar y analizar cambios en el desarrollo durante el año escolar.

De los 155 niños y niñas cuyos resultados analizamos en el informe sobre Fase I de la investigación<sup>19</sup>, fue posible de encontrar y administrar de nuevo el 120 de ellos. Desafortunadamente, la “deserción” de niños seleccionados al principio fue más grande entre niños los con puntajes más bajos en la primera ronda que entre los más altos. Este, por si, es un dato; nos indica que los de abajo son más propensas de dejar sus centros, sea por movimientos de sus familias o por disgusto y frustración o por otros motivos.

Igual como en la primera aplicación, administramos tanto el TEPSI como un conjunto de 4 tareas relacionadas con preparación para la escuela y por esto hacemos referencia al “aprestamiento.”

### *El Desarrollo al inicio del ciclo escolar*

#### Según el TEPSI

El TEPSI asigna puntajes al desarrollo observado en los niños y las niñas en tres dimensiones que se suman para dar un puntaje general (o global) de su desarrollo. Las tres dimensiones son: Motricidad (movimiento y control del cuerpo), Lenguaje (expresivo y comprensivo) y Coordinación (motricidad fina).<sup>20</sup> Según las normas establecidas en Chile cuando hicieron y probaron el TEPSI se puede interpretar los puntajes en esta manera:

- Retraso = menor de 30 puntos
- Riesgo = 30 a 39 puntos
- Normal = 40 o más puntos

La administración del TEPSI en octubre de 2002 identificó 17 (11%) de los niños o las niñas que, según las normas Chilenas, se clasifican como “en riesgo” (16) o con “retraso” (1). El porcentaje en riesgo o con retraso en su motricidad (desarrollo motor fino) fue de 12%, en lenguaje de 10% (pero con 3% retraso) y en coordinación (desarrollo motor grueso) de 7%.

---

<sup>19</sup> Aplicamos la prueba a 160 niños/as pero era necesario descartar 5 pruebas por alguna falta en la manera de administrarlas.

<sup>20</sup> Los puntajes brutos están ajustados por la edad de los niños. La manera de definir cada uno de estas dimensiones esta descrita en Anexo 1.

Cuando preguntamos, “¿Qué porcentaje de niños y niñas están en riesgo o retraso en *por lo menos una* de las tres áreas?” el número de niños subió a 36 y el porcentaje a 24%. Es decir, para algunos niños, su puntaje en una o dos áreas es suficientemente alto para enmascarar un problema en alguna otra área. Por ejemplo, existe cierta tendencia en los niños de áreas rurales de obtener un buen puntaje en su desarrollo motor grueso pero de tener menores puntajes en su desarrollo motor fino o en lenguaje.

Encontramos también que:

- No hubo diferencias significativas entre niñas y niños
- Hubo grandes diferencias según su ubicación geográfica: mientras ningún niño seleccionado en los centros del Distrito Federal apareció con puntajes para clasificarlos como “en riesgo”, 25% de los niños en áreas rurales de Puebla aparecieron en esta categoría.
- Hubo diferencias también entre niños asistiendo centros en diferentes subsistemas preescolares, con puntajes más bajos entre los matriculados en centros comunitarios o de educación indígena
- Los rezagos concentraron en las categorías de desarrollo motor fino y lenguaje. Niños en áreas rurales eran iguales o sobrepasaron los de áreas urbanas en cuanto a su desarrollo motor grueso.

Concluimos que “al momento de entrar al preescolar, ya existe un nivel significativo de desigualdad en el desarrollo de los niños entre los en áreas urbanas y rurales y en diferentes subsistemas de la educación preescolar.”

### Según la prueba de aprestamiento

Para complementar el TEPSI y indagar un poco más sobre la preparación de niños para la escuela, preguntamos a los niños si:

- Sabían contar y hasta qué número
- Reconocían un número
- Podían repetir secuencias de dos números o tres números.
- Podían repetir *de atrás para adelante* secuencias de dos números y tres números.

El puntaje máximo en estas tareas fue 4 (logrado por solamente un niño) y el mínimo 0. Reportamos lo siguiente:

1. El promedio alcanzado en estas tareas para todos los niños fue 1.6. Muchos niños sabían como contar hasta 10 o más, pero esto no significaba que pudieran identificar los números. La tarea de repetición no fue sencilla para la mayoría de ellos y solamente uno pudo completar con éxito la repetición de las secuencias de atrás para adelante.
2. Entre los preescolares de la Ciudad de México el promedio fue 2.4, el más alto comparado con el promedio 1.3 entre los preescolares en el Estado de México y en Oaxaca y 1.2 en Puebla. Como en el caso de TEPSI existe una diferencia marcada entre niños y niñas de la Ciudad de México y niños en áreas rurales.
3. La correlación (Pearson) entre los resultados de esta prueba y resultados del TEPSI fue de .58

En este informe queremos indagar sobre el desarrollo de estos mismos niños al fin del ciclo escolar y sobre “Cómo cambiaron los niños durante el ciclo escolar en cuanto a su desarrollo?”

### *El Desarrollo al fin del ciclo escolar y los cambios*

Al fin del ciclo escolar, encontramos que solamente 2 de los 120 niños/as a que aplicamos el TEPSI sacaron puntajes que los pusieron in la categoría “en riesgo”. Esta cifra, que es equivalente a 2%, es mucho más bajo que el 11% al inicio el ciclo escolar.

En las tres categorías del TEPSI, hubo reducciones correspondientes:

Motor fino: de 12% a 4%

Lenguaje: de 10% a 3%

Motor grueso: de 7% a 0%

Estos resultados positivos tienen que ser matizado porque la deserción en la muestra fue más fuerte entre niños y niñas en riesgo al inicio del ciclo que entre los niños y niñas “normales”. Es probable que si fuera posible de encontrar todo el grupo en la segunda ronda, los porcentajes de riesgo aparecerían ligeramente más altos. Aun si esto será el caso, vemos un avance importante durante el ciclo. Más adelante, fortalecemos esta conclusión con un análisis más fina de lo que pasó durante el año con los niños en riesgo al inicio.

### Altas y bajas en el TEPSI y Aprestamiento

Es posible clasificar los 120 niños en relación al cambio en sus puntajes sobre el curso del ciclo. Algunos subieron, otros bajaron. En algunos casos los cambios, especialmente para lo mejor, eran muy grandes.

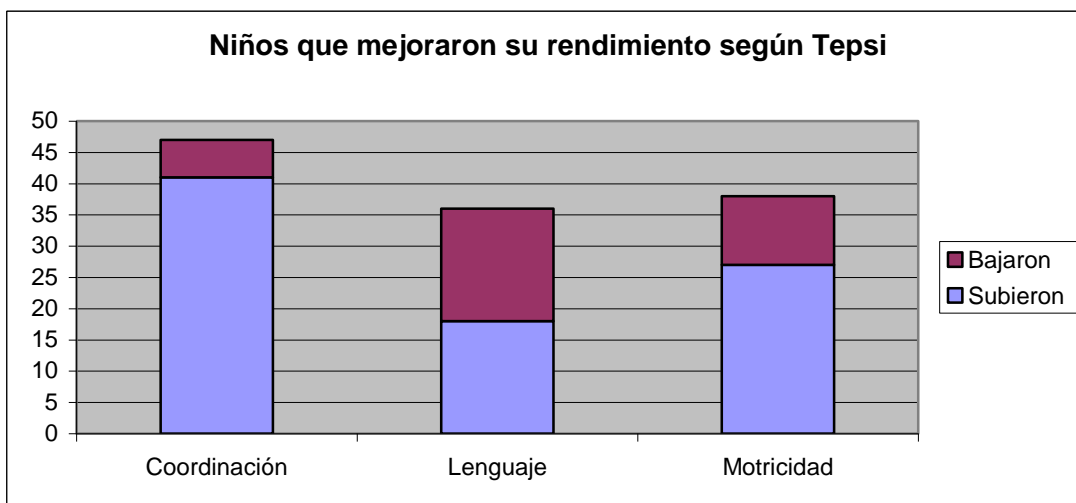
**Tabla 15. Comparación de los puntajes de desarrollo al inicio y fin del ciclo escolar**

	TEPSI				Apresta- miento
	Global	Motor Fino	Lenguaje	Motor Grueso	
Elevaron su puntaje	74	77	56	65	92
Mantuvieron su puntaje	10	18	18	26	16
Bajaron su puntaje	36	25	46	29	12

La tabla 15 revela 70% de los niños mejoraron o mantuvieron sus puntajes del TEPSI durante el año,<sup>21</sup> resultado que puede ser visto desde una perspectiva positiva o negativa porque 30% bajaron sus puntajes globales.

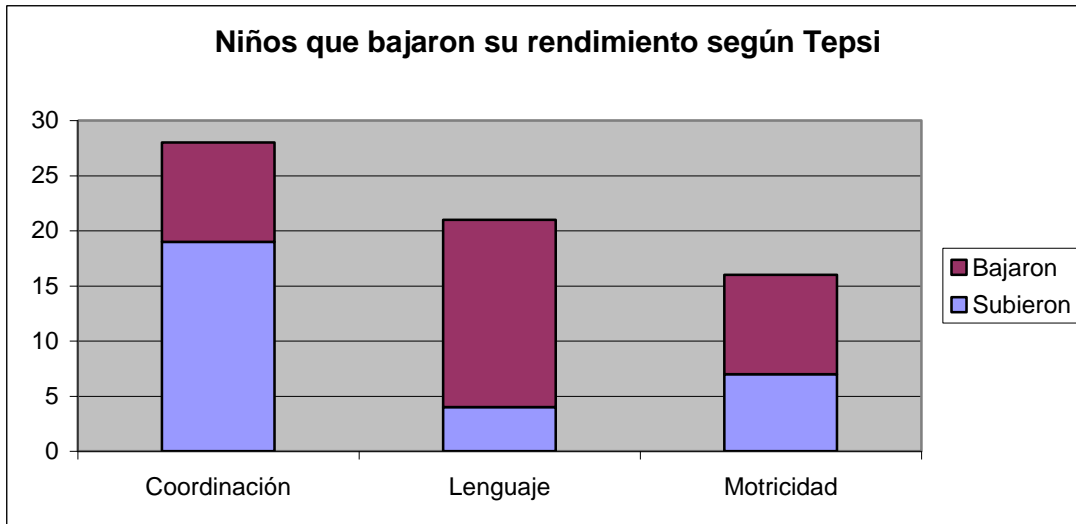
Más interesante que el movimiento en los puntajes globales son los de las categorías y especialmente las del desarrollo motor fino y lenguaje. Los avances más marcadas aparecen en motor fino. Esto es totalmente consistente con el énfasis que hemos observado en casi todos los centros en cortar, bolear, etc. Al mismo tiempo, el mejoramiento en el área de lenguaje fue mucho más modesto, también consistente con lo observado en las aulas. Se nota también que el mejoramiento en “aprestamiento” fue dramático. Esta prueba simple, que pregunta sobre el manejo de números, muestra una tendencia importante para educadoras orientar su enseñanza hacia un aspecto de la escuela primaria, hecho que no es malo pero refleja una orientación menos integral que lo deseado.

**Gráfica 12**



<sup>21</sup> Hay que recordar que los puntajes están ajustadas para la edad de cada niño.

**Gráfica 13**



Las gráficas 12 y 13 nos muestran, para cada una de las categorías específicas, si un niño subió o bajó en la categoría, en relación al resultado – subida o bajada – en su puntaje global. Se ve, en una forma más dramática, que los que subieron su puntaje en general lo hicieron principalmente en términos de avances en su desarrollo motor y no en lenguaje. Los que bajaron sus puntajes, bajaron mucho más en lenguaje que en desarrollo motor. Estos hallazgos sugieren una necesidad de prestar mucho más atención a lenguaje en el aula.

#### ¿Qué paso con los niños en riesgo al inicio del ciclo?

De los 17 niños, encontramos 10 para readministrar el TEPSEI y el Aprestamiento. De estos 10, 8 subieron su puntaje general para salir de la categoría de riesgo y 2 de los 8 todavía tienen un rezago (uno en motor vino y el otro en lenguaje).

Esto quiere decir que en los casos más difíciles hubo, para la mayoría, avances. En algunos casos, el avance fue muy grande. Un niño que fue clasificado como con retraso en la primera ronda (con un puntaje de 24) salio arriba de medio con un puntaje de 59.

En los casos de los dos niños que quedan “en riesgo”, podemos notar que los dos tienen contextos familiares que dificultan su avance. En los dos casos, el idioma de la casa es una combinación de una lengua indígena y español. Las dos madres tienen el nivel de educación primaria. No existen ningún libro en las dos casas y en un caso la madre está sola.

### ¿Qué pasó con los niños más destacados al inicio del ciclo?

Encontramos 20 de los 25 con puntajes más altas en la primera ronda de recolección de información. De estos 20, 15 bajaron sus puntajes, pero la mayoría bajaron menos de 5 puntos y quedaron muy arriba del medio.

De los 20, 7 viven en áreas rurales y 13 en áreas urbanas. Todos los de áreas rurales bajaron su puntaje, mientras 8 de 13 de los en áreas urbanas bajaron. Los tres casos de bajas de más de 6 puntos eran de niños en centros rurales. Las bajas aparecieron con más frecuencia en lenguaje que en las otras categorías.

De esto, derivamos varias conclusiones de manera de hipótesis.

1. A pesar de la calidad relativamente baja y los contextos familiares difíciles, los centros preescolares ayudan niños, especialmente los con más desventajas, avanzar en su desarrollo y preparación para la escuela primaria.
2. Los centros preescolares no ofrecen un ambiente propicia para los niños y niñas más destacadas para que ellos trabajen al nivel de su potencialidad.
3. El rezago más grande sigue siendo en áreas rurales.

### **¿Qué dicen los niños y las niñas?**

Al fin del año entrevistamos los niños a quienes administramos el TEPSI. Las cuatro preguntas eran:

1. ¿Me podrías platicar de tu (escuela, Kinder, jardín, preescolar)?
2. ¿Qué te gusta de tu escuela?
3. ¿Qué no te gusta de tu escuela?
4. Cambiarías algo de tu escuela para que te gustara más, que fuera más divertido?

Presentamos las respuestas.

### ¿Qué no te gusta de tu escuela?

De las 127 respuestas, 38 dijeron que le gusta todo (o no quisieron decir algo que no le gustaba). Estos representan 30% de todas las respuestas. Hubo una tendencia más marcada entre niños y niñas en centros rurales que en centros urbanos de decir que todo estaba bien en la escuela (39% vs. 23%).

La distribución de las 89 respuestas restantes está presentada en Tabla 16.

**Tabla 16.— Respuestas a la pregunta, “Qué no te gusta de tu escuela?”**

Categoría de respuesta	#	%
1. Algún aspecto de programa o de actividades - bailar, cantar, educación física, hacer tarea, leer, jugar, los cuentos, ver la tele, ir al pizarron - trabajar o jugar con: hojas, libros, masa, resistol, libretas, aro, rompecabezas, las muñecas, hielo - no permitir salir al recreo, jugar en el pasto, meter juguetes en el salón o la bicicleta o las rompecabezas o las mapas - andar solo sin maestra - estar todo el día	32	36
2. Alguna muestra de violencia <u>entre niños</u> y/o niñas (se pega, muerde, avienta cosas, pelea o muestra gran enojo)	23	26
3. Algo físico del lugar o sus pertinencias - arboles, no hay nidos o abejas, la tierra, un lugar feo cerca de la primaria, los troncos - piso resbaloso, columpio chiquito, la resbaladilla, la cancha, el baño huele, es sucio, salen alacranes - No está cerca de un casa	15	17
4. Malespina de la educadora (pega, castiga, regaña)	9	10
5. Algo relacionado a alimentación (leche, agua caliente, fruta que sabe fea, comer lo que venden, comer)	7	8
6. Otro	3	3

#### Comentarios

1. Parece significativo que más de un cuarto de los niños que mencionaron algo que no le gusto, hizo referencia a algún grado de violencia, casi todos relacionados a problemas entre los niños. En esta categoría, la preocupación fue más alto entre los niños que entre las niñas (31% vs. 20%) También con cierta frecuencia la observación fue relacionada al tiempo de recreo donde; parece que las educadoras no supervisan. La preocupación fue aproximadamente al mismo nivel en centros urbanos (28%) y rurales (26%).

2. Hubo dos referencias a maestras que pegaban. Adicionalmente, varios niños y niñas comentaron que no les gusto que la maestra regañaba o castigaba.

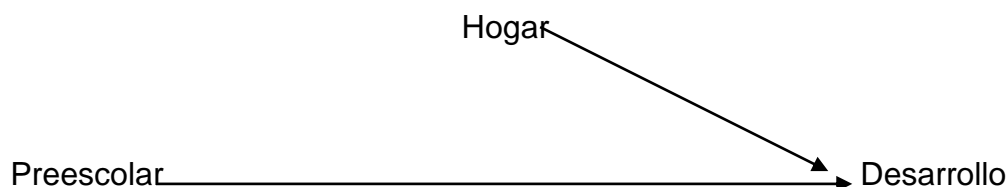
3. Las quejas relacionadas a actividades u otros aspectos del proceso educativo parecen reflejar diferencias en los gustos particulares de niños específicos y no se identificó una pauta.

4. En una escuela se combinaron la queja de un niño sobre ser dejado sin maestra y otro sobre la obligación de ver la televisión.

5. Las observaciones sobre la planta física y los alrededores de la escuela resultan en la identificación de condiciones diversas que, en su mayoría, pueden ser mejorado sin mayor costo o energía y pueden servir como proyectos de los mismos estudiantes.

## VIII El Contexto Familiar

La literatura muestra que el hogar siga siendo el ambiente que afecta más el desarrollo y aprendizaje durante la primera infancia. Es crítico, entonces, conocer las condiciones y prácticas que definen el ambiente que los niños y niñas encuentran en sus casas y relacionarlas a los resultados de la aplicación del TEPSI. Se puede esperar una relación entre estas condiciones o prácticas y su comportamiento en el preescolar y su desarrollo. Es posible imaginar situaciones en que el efecto potencial sobre el desarrollo de participación en el preescolar está matizado o eliminado porque las condiciones del hogar no solamente no corresponden pero funcionen en contra de lo que se espera lograr por medio del preescolar.



En la primera ronda del estudio (Octubre de 2002) preguntamos a XX madres sobre:

- Su edad y nivel educativo
- Su lengua materna
- El número de libros en la casa
- Pertinencias y servicios en la casa
- Participación en programas compensatorios sociales

En la segunda ronda (Junio 2003) indagamos, con 118 de las mismas madres sobre:

- La composición de la familia (quien vive en el hogar)
- Contribuciones a la economía familiar
- El ambiente para el aprendizaje en el hogar
- Prácticas de crianza relacionadas a disciplina y muestras de afecto
- El estrés sentido por las madres.

En este apartado presentamos, al principio los resultados de entrevistas con madres de familia respecto al contexto familiar. En la segunda parte, relacionamos algunos de estas condiciones con los resultados de la aplicación del TEPSI, comparando los 25 niños y niñas con los puntajes más altas con los 25 con puntajes más bajos.

## A. Características de Hogar y la Familia

### 1. Quiénes viven en el hogar?)

Tabla 17 muestra quien está presente en los hogares en que viven los niños y niñas de la muestra.

**Table 17. – El Número y Porcentaje de Miembros de la Familia Presentes en el Hogar**

Persona	Madre	Padre	Abuela	Abuelo	Tía	Tío	Otro	Total
Numero*	117	94	21	14	18	11	11	118
%	99	80	18	12	15	9	9	

\*No tuvimos información para uno de los hogares.

- De interés especial es el porcentaje de casas en que el padre es ausente y en que la madre queda sola para cuidar a sus niños. Es de sentido común que esta situación puede tener un efecto negativo sobre el desarrollo. Encontramos que los padres están ausentes en 24 (20%) hogares. En 13 de los 24, la madre es la única persona adulta que vive en el hogar y en 11 de estos 13 casos ella tiene la responsabilidad no solamente para el niño seleccionado en la muestra sino también para uno o más hermanos presentes. En solamente un caso encontramos el padre y la madre ausentes; la responsabilidad para la crianza quedo con la abuela.
- Encontramos abuelos o abuelas presentes en 22 de los 117 hogares (19%) para los cuales tenemos información, con los dos presentes en 13. Los porcentajes son casi los mismos para zonas urbanas (20%), rurales (17%) y indígenas (24%). En 27 hogares (23%) por lo menos tres adultos están presentes. En cuatro hogares, existen dos adultos aunque el padre está ausente.
- También de interés especial es el número de niños en la familia. Por un lado más niños requieren más atención y complica el papel de la madre. Por otro, la presencia de otros niños abra la opción de interactuar entre ellos y para los más grandes cuidar y enseñar a los más chicos. Encontramos hermanos presentes en 101 homes (86%). Su distribución es:

Numero de hermanos	0	1	2	3	4	5	6
Numero de hogares	17	50	33	10	3	1	4
% de hogares	14%	42%	28%	8%	3%	1%	3%

El número de hogares en que se encuentra 4 o más niños (incluyendo el niño preescolar) es solamente 18 (15%). Quince de estas 18 familias (83%) viven en áreas rurales.

## Comentarios

El porcentaje de padres ausentes corresponde casi exactamente con el porcentaje de hogares encabezados por mujeres, según una encuesta de hogares llevado a cabo en 2002. La ausencia de padres es más alto en familias de áreas rurales (31%) e indígenas (24%) que en familias urbanas (14%).

No sabemos del estudio si familias cuenten con abuelos o otros parientes que viven cerca y quienes participan cotidianamente en la vida familiar, pero en nuestra muestra de hogares, parece que la familia extendida en que otros miembros de la familia viven en el mismo hogar ya no es una estructura familiar común.

Las cifras sobre el número de niños es consistente con la baja general en fertilidad en México durante los últimos 30 años y la tendencia correspondiente de menos familias con muchos niños. También son consistentes con la tendencia para familias grandes de estar en áreas rurales.

Un hipótesis que pensamos explorar más adelante es que un padre ausente y madre sin refuerzos de otros adultos en la casa combinada con un número grande de niños sería relacionado a un nivel alto de estrés en las madres y al nivel de desarrollo de los preescolares.

## *2. El nivel educativo de los entrevistados*

De la tabla 18 podemos ver que aproximadamente la mitad de los entrevistados tienen educación primaria o menos. También se puede ver que existe una relación entre el nivel de educación y la ubicación del entrevistado en un área urbana o rural. El porcentaje de entrevistados con educación secundaria o mas es 43% en áreas urbanas vs. solamente 8% en áreas rurales.

Esperamos ver una relación entre el nivel de educación de los responsables (casi todas madres) y el nivel de desarrollo de los niños y niñas. Al mismo tiempo, es necesario tomar en cuenta la relación entre educación y ubicación geográfica.

Los datos muestran que existen inequidades importantes en los contextos de los niños y niñas. Si la comparación fuera con el Distrito Federal la diferencia entre niveles de educación sería aun más grande.

**Tabla 18. – Educación de los entrevistados\***

		Primera ronda		Segunda ronda	
		Número	%	Número	%
Analfabeto	urbana	2	1		
	rural	7	5		
Primaria	urbana	20	13		
	rural	48	32		
Secundaria	urbana	20	13		
	rural	15	10		
Preparatoria	urbana	24	16		
	rural	4	3		
Universitaria	urbana	7	5		
	rural	2	1		
Postgrado	urbana	1	1		
	rural	0	0		
Totales	urbana	74	49		
	rural	78	51		

\*Notas: Casi todos los entrevistados son madres. Sin embargo, Incluida en la tabulación son: 2 Abuelas (analfabeta y secundaria); 2 tías (primaria); 2 hermanas (primaria) y 1 padre (primaria)

### 3. Lengua utilizada en la casa

A pesar de incluir en la muestra preescolar del sistema indígena en Oaxaca y Puebla, encontramos solamente 6 casos en que los entrevistados indicaban que la lengua utilizada en la casa es una lengua indígena. En 9 casos una lengua indígena fue hablada junto con español. Juntos, estos casos son equivalentes a aproximadamente 10% de la muestra, cifra que aproxima los estimativos para la población indígena al nivel nacional.

### 4. ¿Quiénes aportan el dinero para los gastos de la casa?

Esta información es muy grueso y no indica niveles de pobreza o riqueza; sin embargo da un idea del porcentaje de familias en las cuales la madre es la única que aporta dinero y también de las familias en que la madre contribuye en alguna forma al ingreso de la familia. Encontramos que:

	Número	Porcentaje
- Padre es el único quien aporta dinero	56	47%
- Madre es la única que aporta dinero	13	11%
- Padre y madre aportan	34	29%
- Madres aportan (sola o en combinación)	51	43%

Comentario:

Una proporción relativamente alta de madres, 43%, aportan dinero para los gastos de la casa. Esta cifra corresponde aproximadamente al porcentaje de mujeres en la fuerza de trabajo.

Aunque 20 por ciento de los hogares tienen un padre ausente, solamente 11 por ciento de las familias tienen la madre como la única persona que aporta dinero.

#### 4. Participación en programas compensatorias

De los 152 entrevistados, 34 (22%), ubicados en áreas rurales, participaron en Progresá (Oportunidades) y 4 en áreas urbanas participaron en otros programas de apoyo.

### B. El ambiente para el aprendizaje

#### 1. ¿Tienes algunas de estas cosas en tu casa?

En la Tabla 19 se muestra la distribución de respuestas a esta pregunta.

**Tabla 19. Presencia de cosas en el hogar**

	Si (%)
a. Libros de religión	52
b. Libros escolares	88
c. Revistas	53
d. Periódicos	58
e. Libros de literatura, enciclopedias, diccionarios	64
f. Cuadernos para escribir o dibujar	97
g. Calendario	98
h. Juguetes comprados para el niño	92
i. Juguetes hechos por la familia o en la escuela	69
j. Un lugar para las cosas del niño o niña	84
k. Un espacio de juego para el niño	84
l. Televisión	88
m. Radio	91
n. Computadora	14
o. Otro	2

Comentarios:

En general, los niños parecen tener acceso a una variedad de materiales escritos, a medios de comunicación, juguetes, lugares para jugar y lugares para guardar sus juguetes. Al mismo tiempo, las respuestas en la entrevista reportadas en Tabla 15 pueden presentar un cuadro un poco exagerado de la situación. Por ejemplo, cuando preguntamos en la primera ronda sobre el número de libros en la casa, 43% dijeron que no tenía ningún libro en la casa (que no fue un texto escolar o Biblia) y otra 9% dijeron que había menos de 5 libros. Sugiere un clima menos propicio para la lectura que la cifra de 64% de las familias que dicen que tienen libros de literatura, enciclopedias, o diccionarios en su casa.

Según las respuestas, solamente 3% de las familias no tienen acceso a algún medio de comunicación (radio o TV o computador).

Nos sorprendió encontrar que 17 familias (14%) tienen computadora, pero no fue una sorpresa ver que solamente 2 de estos casos estuvieron en áreas rurales.

## *2. Con que cosas juega tu hijo cuando está en casa?*

Esta pregunta abierta produjo respuestas que hemos agrupadas en la siguiente manera:

- Juguetes: pelotas, carros, muñecos y muñecas, objetivos para juego de representación (escoba, trastes, canasta del bebe, carreola, casita, carrito de super, juego de belleza, juego del doctor)
- Medios de transporte: bicicleta, triciclo, patineta, patines
- Material artístico: para dibujar y pintar (lápices, crayolas, pinturas, cuadernos y libros para colear), para modelar (plastilina), para recortar (tijeras, revistas)
- Instrumentos musicales: pianito, guitarra
- Juegos: de mesa (ajedrez, rompecabezas, lotería, dados), cosas para jugar afuera o con otros (canicas, trompos, resbaladilla, columpio, papalote, cuerda, caballito)
- Materiales naturales: Arena, agua, lodo, tierra, ramas y palos, piedras, plantas y hierbitas
- Cosas electrónicas: Computadora, televisión
- Otro: Además de estos, mencionaron como “cosas” amigos, miembros de la familia, mascotas.

## Comentarios

Aunque el ambiente de aprendizaje para el niño puede ser indicado por la disponibilidad de libros y juguetes y vínculos al mundo externo, el rango de cosas con que niños y niñas juegan actualmente es mucho más amplio. Incluye, por ejemplo, cosas “naturales” y cosas cotidianas. En estos casos, imaginación es más importante que el objetivo.

Como se puede imaginar, es posible ver roles emergentes relacionados al género durante los años preescolares. Niñas juegan con trastecitas o escobas o canastas de bebe mientras niños juegan con carritos .

### C. Prácticas

En la entrevista incluimos varias preguntas para empezar a tener una idea de las prácticas seguidas en la casa. Preguntamos sobre cosas que el niño o niña hizo durante la semana pasada y con quien, sobre formas de disciplinar, y sobre el clima de efecto

#### 1. *Qué cosas hizo tu hijo o hija durante la semana pasada y con quien?*

En la Tabla 20 presentamos información sobre actividades en que los niños y niñas participaron durante la semana previa a la entrevista.

En general, el nivel de actividad reportada parece ser relativamente alto, con participación en una variedad de actividades. La única actividad en la lista en que menos de 70% participaban fue una actividad religiosa o espiritual. Casi todos (93%) jugaban. Y, según los entrevistados, 89% participaba en algún tipo de actividad de aprendizaje en el hogar, con un porcentaje un poco más bajo (70%) de niños involucrados con libros o cuentos. Las respuestas indican que un porcentaje alto (87%) recibieron un “apapacho” durante la semana.

**Tabla 20.—Frecuencia de actividades durante la semana previa**

	Si	
	%	No.
1. Leer libros o mirar cuentos	70	83
2. Contar historias	69	81
3. Cantar	92	110
4. Salir al mercado o a la tienda o visitar a alguna persona	83	98
5. Jugar	93	110
6. Actividades como: contar, nombrar las cosas, dibujar, escribir	89	105
7. Ayudar en tareas de la casa: limpiar, cocinar, cuidar animals	73	86
8. ¿Participar en actos religiosos o espirituales?	50	59
9. Hacer la comida principal (almuerzo, cena, comida) con la familia o amigos	70	83

10. Conversar o platicar en esta comida (almuerzo, cena, comida)	75	89
11. Bailar	73	86
12. Recibir un apapacho	87	94

## Comentarios

La información no nos proporciona una idea de la frecuencia de cada actividad durante la semana.

### 2. ¿Con quien se hizo las actividades?

Nos parece más interesante saber con quién los niños y las niñas participaron en las actividades enseñadas en la Tabla 21. Las respuestas a la pregunta, presentadas en Tabla 21, nos dan un idea de quién tiene la responsabilidad principal para interactuar con los niños en diferentes situaciones.

**Tabla 21. Distribución de las personas con quien los niños participaron en actividades durante la semana previa**

		N	¿con quién?						
			Madre	Padre	M & P	Her- mano/a	Solo	Otro Adulto	Otro Niño
1. Leer libros o mirar cuentos	N %	83	31 37	8 10	6 7	19 23	17 20	2 2	-
2. Contar historias	N %	79	40 51	5 6	17 22	11 14	3 4	2 2	1 1
3. Cantar	N %	106	30 28	3 3	7 7	13 12	47 44	2 2	4 4
4. Salir al mercado ..		97	59 61	4 4	9 9	2 2	13 13	9 9	1 1
5. Jugar	N %	108	6 6	2 2	7 6	39 36	25 23	5 5	24 22
6. Actividades de aprendizaje	N %	99	23 23	3 3	5 5	12 12	53 53	1 1	2 2
7. Ayudar en tareas de la casa	N %	76	48 63	1 1	1 1	6 8	16 21	4 5	-
8. Actividades religiosas	N %	53	18 34	1 2	22 42	2 4	3 6	5 9	-
9. Comida con la Familia	N %	69	27 39	1 1	35 51	1 1	1 1	4 6	-
10. Conversar en las comidas	N %	65	11 17	3 5	44 68	2 3	1 1	2 3	2 3
11. Bailar	N %	71	5 7	1 1	5 7	18 25	37 52	-	5 7

12. Recibir un apapacho	N %	98	29 30	10 10	48 49	5 5	-	5 5	1 1
-------------------------	-----	----	----------	----------	----------	--------	---	--------	--------

De la tabla 21 es evidente que:

- Los padres aparecen muy poco.
- Hermanos/as y otros niños son referentes importantes para leer, cantar, jugar y bailar. El juego esta visto como algo que niños hacen con niños y no una actividad en que los adultos participan con sus niños.
- Apapachos, comidas y actividades religiosas son actividades familiares.
- Adultos que no son padres aparentemente tienen un papel menor.
- Actividades relacionadas al aprendizaje están vistas por un porcentaje significativo de los que respondieron como algo que niños y niñas hacen por su cuenta.

*3. ¿Qué cosas deberían de hacer los padres y madres de familia con los niños y niñas de 3, 4, y 5 años para ayudarles a pensar y aprender?*

Esta pregunta abierta tuvo la intención de identificar lo que los entrevistados pensaron debe ser las prácticas asociadas con ayudar niños y niñas pequeñas a pensar y aprender. Pensamos encontrar respuestas muy orientadas hacia la preparación para la escuela pero la visión presentada es mas amplia con la aparecieron de una variedad de prácticas. Tabla 22 presenta una categorización gruesa de las respuestas, para áreas urbanas y rurales. Podemos ver que:

- Como esperado, muchas respuestas hizo referencia a enseñar directamente al niño, algunas en una forma general y otras mucho más específicas. Leer y escribir fueron mencionados directamente por solamente 10 entrevistados en áreas urbanas y 11 en áreas rurales. Parece que el hábito de leer a niños no está bien establecido como importante, a pesar del hecho de que aproximadamente 70% de las familias indicó que alguien en la familia leyó al niño durante la semana previa (Tabla 22).
- En la misma línea, el juego no aparece como una estrategia para aprender. Esto es consistente con las respuestas a preguntas sobre actividades que

mostraron que casi todos los niños jugaron durante la semana previa pero el porcentaje del juego que ocurrió con madres o padres o otros adultos fue muy bajo.

- Un porcentaje significativa de entrevistados en áreas urbanas y rurales mencionó la importancia de prestar atención al niño o niña, en general escuchándolo y tratando de entenderlo. Esta categoría puede ser agrupado con otras, como compartir experiencias y mostrar afecto, como apoyos dirigidos al mejorar la auto-confianza de niños como estrategia para ayudar pensar y aprender.
- Comunicación fue percibida también como importante, tanto en áreas urbanas como en rurales.
- Una diferencia entre las dos áreas aparece con referencia a la motivación de niños. Esta estrategia fue casi ausente de las respuestas en áreas rurales mientras en áreas urbanas mencionaron prácticas tales como: dar los niños libertad de equivocarse, identificar lo que emociona a los niños, estimularlos, tener paciencia y darles tiempo, involucrarlos.
- Los entrevistados en áreas urbanas también mostraron más atención a reglas y límites y disciplina que padres en áreas rurales. Mencionaron, por ejemplo, no permitir que los niños ven a la televisión, evitar gritar a los niños y poner límites.
- Entrevistados en áreas rurales fueron un poco más inclinados a utilizar estrategias de comprar materiales y mandar los niños a la escuela para que se aprenda.

**Tabla 22. – Respuestas a la pregunta, “¿Qué cosas deberían de hacer los padres y madres de familia con los niños y niñas de 3, 4, y 5 años para ayudarles a pensar y aprender?” (número de respuestas)**

Respuestas relacionadas a:	Áreas urbanas	Áreas rurales
1. Enseñar al niño	33	25
2. Prestar atención	20	16
3. Compartir experiencias	8	1
4. Comunicar	17	14
5. Jugar	7	8
6. Motivar el niño	15	3
7. Mostrar afecto y confianza	9	13
8. Poner reglas y límites	8	1

9. Comprar materiales	1	4
10. Apoyar aprender en la escuela	1	6
11. Promover valores	3	3
12. Cuidad salud y nutrición	0	1

\*Se permitió respuestas múltiples. El número total de familias respondiendo de áreas urbanas fue 65 y de áreas rurales 51.

#### 4. Disciplina

Buscamos un entendimiento de las prácticas de disciplina con respuestas a dos preguntas<sup>22</sup>:

¿Qué haces casi siempre cuando tu hijo o hija hace algo que no quieres que haga?

¿Cuándo tu hijo o hija se porta, pero muy mal o te molesta mucho, que es lo que más haces?

Tabla 23 muestra las respuestas a las dos preguntas. Presentamos también ejemplos de respuestas a la segunda pregunta para ilustrar cada categoría.

**Tabla 23. Respuestas a preguntas sobre como reaccionen padres cuando su niño hace algo que no quiere o le molesta**

Respuestas	Primera Pregunta*		Segunda pregunta**	
	N	%	N	%
1. Castigar	11	14	13	17
2. Regañarlo	24	30	10	13
3. Llamarle la atención	17	22	7	9
4. Hablar con él	12	15	-	-
5. Regañar y explicar	5	6	-	-
6. Regañar y luego pegar	5	6	-	-
7. Amenazarlo	3	4	2	3
8. Enojarme	1	1	-	-
9. Pegarle	1	1	40	53

<sup>22</sup> Para tratar de ver si padres utilizan practicas no-violentas, agresión verbal o castigos físicos decidimos no preguntar directamente sobre practicas especificas sino abrir la pregunta y acercar respuestas en dos etapas. Así, la primera pregunta es relativamente suave y la segunda pregunta representa una situación más difícil e irritante. Un análisis de la consistencia del castigo mencionado en las respuestas a las dos preguntas muestra que la primera pregunta no muestra si una familia aplica sanciones físicas. Para esto es necesario utilizar la secuencia de las dos preguntas.

10. Pedir a otro que le pega	0	0	2	3
11. Nada	0	0	1	1
Total	79	99	75	99

\* “¿Qué haces casi siempre cuando tu hijo o hija hace algo que no quieres que haga?”

\*\* ¿Cuándo tu hijo o hija se porta, pero muy mal o te molesta mucho, que es lo que más haces?

De las respuestas es claro que:

- Un número significativo de padres utilicen castigos físicos.
- Cuando la travesura es mayor, el porcentaje de padres dispuestos a utilizar castigos físicos incrementa de 7 a 56 por ciento.

Ejemplos de respuestas:

Castigar: Lo castigo quitándole lo que más le gusta  
Castigo no comprando dulces o no dejando jugar con el vecino  
Un buen regaño, no le hablo (ley del hielo) y la dejo sola  
Castigo sin ver televisión o sin juguetes  
Castigo que se ponga atrás de la puerta por cinco minutos  
Le digo que se vaya a la recámara y no salga  
No hablarle, ni hacerle caso hasta que ella diga que no lo vuelve hacer

Hablar: La castigo con cosas que quiere y explico porqué  
Hablo con ella, explico que no se debe hacer  
Le hablo muy serio talk very seriously

Pegar: Otro le pega (su papá)  
Le digo a su mamá y ella le pega  
Le doy nalgadas  
Grito, doy nalgada y digo que no lo haga  
Le doy unos manazos  
Le doy un manazo y le digo que no lo vuelva hacer  
Si estoy de mal humor le pego  
Le doy unos varazos  
Le doy un cinturónazo  
Castigo con no ver televisión y de vez en cuando una nalgada

Comentarios

- En general, cuando las madres dijeron que pegan a su niño, se justifican su respuesta diciendo que es para el bien del niño o citando lo que el niño hizo. Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron muy breves y no especificaron lo que hizo el niño para merecer el castigo. En algunos casos la referencia a dar nalgadas fue en la diminutiva.
- Vale notar que en dos casos los entrevistados hicieron referencia específica a pegar con un objeto (cinturón o vara). En los demás casos se pegaron con la mano o no especificaron.
- Se aplica una variedad de castigos que no son físicos que van desde no comprar dulces hasta no hablar al niño
- Algunas respuestas en la categoría de “hablar con el niño” llevan un tono de explicar o discutir mientras otros llevan el tono de regañar sin dialogo o razonamiento.

Preguntamos también si: “¿Esto sucedió la semana pasada?”

El castigo mencionado en la primera pregunta había ocurrido, según los entrevistados, durante la semana pasada en 64% de los casos. De manera de contraste, los castigos más severos que corresponden a las travesuras mayores mencionadas en la segunda pregunta ocurrieron durante la semana pasada en solamente en 34% de los casos.

### 5. Muestras de Afecto

Preguntamos:

“¿Tu hija o hijo ha hecho algo durante la semana pasada que te hizo sentir feliz o muy contenta?”

“¿Qué hizo?”

“¿Cómo mostraste que estabas contenta o feliz?”

Con ayuda, 111 de las 118 entrevistadas respondió que su hijo o hija hizo algo que le hizo sentir feliz o contenta y solamente una no pudo decir que el hijo o hija hizo. Las respuestas a lo que hizo pueden ser agrupadas en la siguiente manera:

- |  |     |
|--|-----|
| ▪ Actividades artísticas (bailó, cantó, tocó un instrumento dibujó, modeló con plastilina) | 18% |
| ▪ Actividades escolares (leyó o escribió, contó, hizo tarea, aprendió algo nuevo)          | 23% |

- Comportamientos sociales (ayudó, compartió, habló, jugó, se comportó bien, obedeció, no peleó, se preocupó de otros) 27%
- Algo amoroso (mostró amor, dió un abrazo, dijo que me ama) 14%
- Otro (comió bien) 18%

Aunque es relativamente fácil agrupar las respuestas, la agrupación no necesariamente refleja el contexto o la naturaleza del comportamiento. Por ejemplo, en un caso la madre estaba burlando de su niña porque la niña dijo algo absurdo en un momento serio de un funeral que la hizo reír.

Las respuestas a la pregunta, “¿Cómo mostraste que estabas contenta o feliz?” se puede clasificar en dos categorías grandes. Una reacción fue mostrar afecto y la otra fue de motivar. Casi todas las personas indicaron que respondieron con afecto, la mitad mencionaron un abrazo y 20 por ciento dieron besos. Otros hablaron al niño mostrando afecto. Las respuestas motivacionales incluyeron: felicitaciones, aplausa, cumplimentos, dar las gracias y, en nuevos casos, dar dinero o un regalo.

### **D Tensión (stress) o Depresión de las Madres**

Los resultados de investigaciones muestran que condiciones de mucha tensión (stress) o depresión en madres puede tener un efecto fuerte y negativo sobre las prácticas de crianza y el desarrollo de niños. En el estudio tratamos de acercar esta condición con un conjunto de preguntas cuyas respuestas están resumidas en Tabla 24.<sup>23</sup>

De la Tabla podemos ver que:

- El conjunto de preguntas parece distinguir entre los entrevistados en cuanto a su nivel de tensión. Los ítems que muestran el porcentaje de madres quien dicen que con frecuencia o regularmente se sienten la condición indicada son:
  1. Cansancio (23%)
  10. Explota con facilidad (16%)
  2. Dificultad en tomar decisiones (14%)

---

<sup>23</sup> El conjunto de preguntas fue difícil administrar. En algunos casos las mujeres lloraron. Esto pasó solamente cuando la entrevista fue llevado a cabo por una mujer, no pasó con entrevistadores masculinas (que puede mostrar que hay que mostrar estoicismo frente a los hombres, aún cuando las respuestas mostraron mucha tensión. Había sido bueno incluir una categoría de “nunca” entre las respuestas posibles.

7. Perdida de interés en cosas que antes disfrutaban (14%)

**Table 24. – Respuestas a preguntas sobre el nivel de tensión y depresión de madres o otros cuidadores**

En el último mes has sentido que:	Muy Frecuente -mente (3)		Regular -mente (2)		Algunas veces (1)		Rara Veza (0)		% muy frecuent emente o regular mente. (% 3 o 2)
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
1. Te sientes cansada todo el tiempo	15	13	11	10	31	27	57	50	23%
2. Tienes dificultades para tomar decisiones	7	6	9	8	28	25	69	61	14%
3. El trabajo diario es insoportable	4	4	3	3	24	21	82	73	7%
4. Tienes problemas para pensar con claridad	5	4	6	5	26	23	76	67	9%
5. Te es difícil disfrutar de tu trabajo	8	7	7	6	19	17	79	70	13%
6. Te sientes triste o infeliz en la mayor parte del día	4	4	6	5	22	19	81	72	9%
7. Has perdido en interés en las cosas que antes disfrutabas (trabajo, actividades diarias, pasatiempos)	11	10	5	4	16	14	81	72	14%
8. Estas distraída y cometes muchas torpezas	1	1	6	5	36	32	70	62	6%
9. No puedes dormir por los problemas de la casa o del trabajo	6	5	6	5	21	19	80	71	10%
10. Estás tensa, explotas con facilidad	7	6	12	10	35	31	59	52	16%
11. Todo te molesta	4	4	6	5	22	19	80	71	10%

- Cuando se combina ítems es posible identificar casos más agudos en que parece razonable suponer que operan bajo un alto nivel de tensión si no depresión.

- i. Si enfocamos en el número de veces que una madre respondió “muy frecuentemente” o “regularmente” a por lo menos cuatro de las 11 preguntas, podemos identificar 13 madres.
- ii. Si asignamos un valor de 3 a “muy frecuentemente”, 2 a “regularmente” y 1 a “algunas veces” y sumamos los puntajes para todos las preguntas, podemos identificar 20 madres con un puntaje de por lo menos 10 (que indica que se respuesta promedio es al nivel de “frecuentemente.”)

Un análisis de estos casos que relaciona el puntaje con condiciones que viven las madres en el hogar revela que:

- Existe una relación ligera a las siguientes condiciones tomadas en combinación:

- padre ausente
- ausencia de parientes viviendo en el hogar
- 5 o más niños presentes
- ubicación en una zona urbana o rural

- El nivel de tensión definido por el puntaje parece tener una relación a prácticas disciplinarias. La frecuencia de castigos físicos entre madres con mas de 10 puntos en la escala de tensión fue 73%, al contraste de 27% entre madres con un puntaje de 0 o 1. (Es notable que aun en las madres que indican menos tensión más de un cuarto dicen que utilicen castigo físico).

### **E. La relación entre condiciones del contexto y los resultados en la prueba de desarrollo (TEPSI)**

Para hacer el análisis comparamos los 25 niños o niñas con los puntajes más altas y los/las con sus pares con los puntajes más bajos en el TEPSI. Presentamos estas comparaciones en Tabla 25. De la presentación podemos ver que:

- Existe una diferencia grande entre los dos grupos respecto a su ubicación en una zona rural o urbana. Casi todos los niños con puntajes bajos residen en áreas rurales.
- Los niños con puntajes más bajos tenían menos probabilidad de:

- tener libros en sus casas
- tener madres con educación secundaria o más
- hablar solamente español en la casa

Lo que las comparaciones muestra con claridad es que el deseo de mejorar el desarrollo de niños y niñas (definido por resultados del TEPSI) exigen esfuerzos concentrados en áreas rurales y hogares donde el nivel educativo de la madre es bajo.

**Tabla 25. – Una comparación entre los 25 niños/as con puntajes más altas y los 25 con puntajes más bajos en el TEPSI, respecto a variables contextuales**

Característica de la familia o hogar	Puntaje en TEPSI	
	25 más alto	25 más bajo
% Rural	36	88
% sin libros	40	64
% con 5 o menos libros	48	88
% madres con edu. Primaria o menos	32	84
% lenguaje indígena en casa	8	20
% menos de 5 años de edad	52	72
Escala de estrés*		
Alta puntaje (10 +)	33	7
Mediana (5-9)	11	36
Baja (0-4)	56	57

\*Para el grupo más bajo, no hubo información para 10 madres (40%). N = 15  
 Para el grupo más alto, no hubo información para 7 madres (28%). N = 18

Desafortunadamente la información sobre varios aspectos del contexto familiar proviene de las entrevistas al fin del año mientras los puntajes que definen los niños destacados o con rezagos en su desarrollo vienen del principio del año. En estos casos, requiere un salto de fe en la interpretación de los resultados. Sin embargo, presentamos en la Tabla 25 una comparación de los dos grupos respecto al índice de tensión de sus madres al fin del año. Es interesante notar que más niños con puntajes altos en el TEPSI viven con madres con niveles relativamente alta de tensión que niños con puntajes bajos, aunque la relación muestra una inversión en el rango medio de la escala de tensión.

Es difícil interpretar este resultado. Puede ser que un cierto nivel de tensión crea condiciones que propicia el desarrollo, pero esto parece ir en contra de hallazgos de otras investigaciones. O, puede ser que niños que salen bien en el TEPSI viven en familias donde la madre tiene cierto nivel de tensión relacionada a su nivel alto de educación y su posicionamiento en la fuerza de trabajo. Queda hacer un análisis más fino para explorar estas posibilidades.<sup>24</sup> También, análisis por hacer, puede revelar que tanto las condiciones del hogar tienen una relación con cambios en niveles del desarrollo durante en ciclo escolar.

---

<sup>24</sup> Otra posibilidad es que las escalas administradas (TEPSI y la escala de tensión) no son muy confiables porque no muestran los resultados esperados.

## IX ¿Qué Hemos Aprendido?

Los resultados de Fase II de la investigación confirman muchos de los aprendizajes reportados en el informe de Fase I pero también nos permite extender nuestros aprendizajes, especialmente en relación a los cambios detectados durante el ciclo escolar. Presentamos los aprendizajes en relación a:

- Las definiciones de calidad
- Las dimensiones de la calidad educativa en centros preescolares
- Propuestas pedagógicas y el proceso educativo
- Logros durante el año percibidos por educadoras y madres
- La evaluación del desarrollo integral del niño y niña preescolar
- La opinión de los niños
- El contexto familiar
- Algunos aspectos estructurales del sistema
- Experiencia con la aplicación de la Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (Escala de Calidad o ECCP)
- El proceso de evaluación de la calidad educativa

### **Sobre las definiciones de calidad<sup>25</sup>**

1. Confirmamos en Fase II los múltiples definiciones de calidad con, no obstante, una tendencia de convergencia entre distintos actores y con ciertos puntos comunes. Es común hablar tanto de los resultados esperados como de varios dimensiones de lo que ocurre en el Jardín, tales como la presencia y uso de los recursos, la manera de organizar y llevar a cabo el proceso educativo, la gestión educativa y las relaciones con familias y la comunidad. Estos puntos comunes deben permitir establecer principios para construir un lenguaje común acerca del desarrollo del niño, las expectativas sobre el sistema preescolar, los resultados del sistema y los procedimientos de evaluación. Pensamos que la Escala de Calidad representa un avance hacia esta construcción.

2. Existe una brecha entre la calidad educativa imaginada (los planteamientos que se presentan en los documentos revisados y en las entrevistas) y la calidad del proceso educativo observado en el estudio. Sin embargo, como será evidente de los aprendizajes derivados de la aplicación del ECCP, esta brecha no es igual para todos los Jardines de Niños visitados, ni para los diferentes subsistemas de la educación preescolar.

---

<sup>25</sup> Para una discusión más completa de esta aprendizaje, se puede leer el Capítulo X del informe de Fase I de la investigación (Myers y Martínez, pp. 80-81).

## Sobre la calidad educativa en los centros preescolares

La aplicación de la Escala de Calidad (ECCP) en una muestra de 40 Jardines de Niños con características muy diversas, tanto en Fase II como en Fase I, sugiere que:

### 1. Al nivel general:

- El sistema funciona a un nivel “Básico” (es decir con un puntaje promedio de 3 en la escala de 1 a 5). Este puntaje representa las características básicas de calidad que todo Jardín de Niños debe ofrecer. Al mismo tiempo la dispersión dentro del sistema es grande; existen diferencias importantes en la calidad entre centros y entre sub-sistemas.
- Algunos centros alcanzan un nivel “Bueno” (un puntaje de 4 en la escala) y pueden servir como fuente de ideas para mejorar el sistema. Aun en estos casos, los centros no alcanzan un nivel “Excelente”: todavía pueden aspirar a mejorar sus propias prácticas.
- Algunos centros funcionan a un nivel “Inadecuado,” principalmente en áreas rurales (general y indígena). Estos requieren atención urgentemente.

2. En cuanto a las cuatro dimensiones generales utilizadas para indagar sobre la calidad en centros, encontramos lo siguiente:

Insumos. Al nivel de los centros los insumos aparecen por *arriba* del nivel Básico mientras que en las aulas, el puntaje está por *debajo* del nivel Básico. Estos datos nos indican que la utilización de los insumos de los Jardines de Niños sigue dos patrones. Por una parte, la infraestructura del Jardín es más robusta; el sistema educativo ha concentrado sus esfuerzos en fortalecer la planta física, materiales, personal y un programa educativo integral y esto se reflejan en los puntajes relativamente altos en la ECCP al nivel de centro.

Los puntajes más bajos para los insumos al nivel de las aulas no necesariamente representen una ausencia de insumos. Estos existen pero no llegan al aula o están presentes en el aula pero no están bien organizados o al alcance de los niños. Tener insumos dentro de un jardín de Niños no es garantía de que lleguen al aula; se almacenan o guardan. Y tener insumos dentro del aula tampoco es garantía de que lleguen a ser utilizados por los niños y niñas preescolares; la educadora no necesariamente los utiliza durante su jornada de trabajo. Concluimos que los puntajes bajos están relacionados a factores intangibles en el verdadero uso de los insumos por parte de los educadores y niños.

Gestión Educativa. En todos los subsistemas la gestión educativa es débil y los puntajes promedios en esta categoría son por debajo del nivel Básico. Estos puntajes bajos siguen un patrón común; las tareas relacionadas con la gestión son entendidas como “administrativas” y no son consideradas por los responsables de los Jardines de Niños como actividades vinculadas a su trabajo cotidiano con las educadoras y los preescolares. Además existe un problema estructural vinculado a la manera de planear, pedir información, organizar la supervisión y manejar las finanzas. Estos procesos necesitan refuerzos.

Relación con el Entorno. En este rubro los puntajes también están por debajo del nivel “Básico” y se observa un patrón común. El trabajo con las familias y con la comunidad es entendido como “complementario” al trabajo del aula. Los responsables de los Jardines de Niños y las educadoras, en general, consideran (y demandan) que la comunidad y las familias apoyen como insumo. Pero, no se les toma en cuenta para participar dentro del proceso educativo, ya sea como adultos competentes que pueden contribuir con su experiencia y habilidades, o como corresponsables en la toma de decisiones en aspectos educativos. La comunicación de educadoras con los padres sobre los logros de sus niños es débil.

El Proceso Educativo al nivel del centro. Según la ECCP, la calidad del proceso educativo del *centro* alcanza el nivel Básico. Las limitaciones evidentes de los centros visitados se presentan en cuanto:

➤ al diagnóstico, el seguimiento y la evaluación del desarrollo y habilidades de los niños y niñas preescolares. Esto tiene implicaciones importantes debido a que no existe un proceso claro para valorar y conocer el nivel de desarrollo de los niños y niñas preescolares. Existen muchos formatos y estrategias que se utilizan en los Jardines de Niños, sin embargo, no constituyen un proceso de apoyo a las actividades diarias que se realizan en los Jardines de Niños;

➤ a la implementación del Plan Anual o Proyecto Escolar. Los responsables de los Jardines de Niños tienen dificultades para mirar al centro como una organización compleja, responden a las emergencias diarias y no han desarrollado las habilidades para imaginar el futuro de los Jardines describiendo sus problemas y buscando soluciones a esos problemas.

El Proceso Educativo al nivel del aula. Por el contrario los puntajes del proceso educativo del *aula*, son ligeramente más altos que el Básico. Más adelante identificamos características del proceso en las aulas cuando comparamos aulas Jardines mejores con Jardines menores.

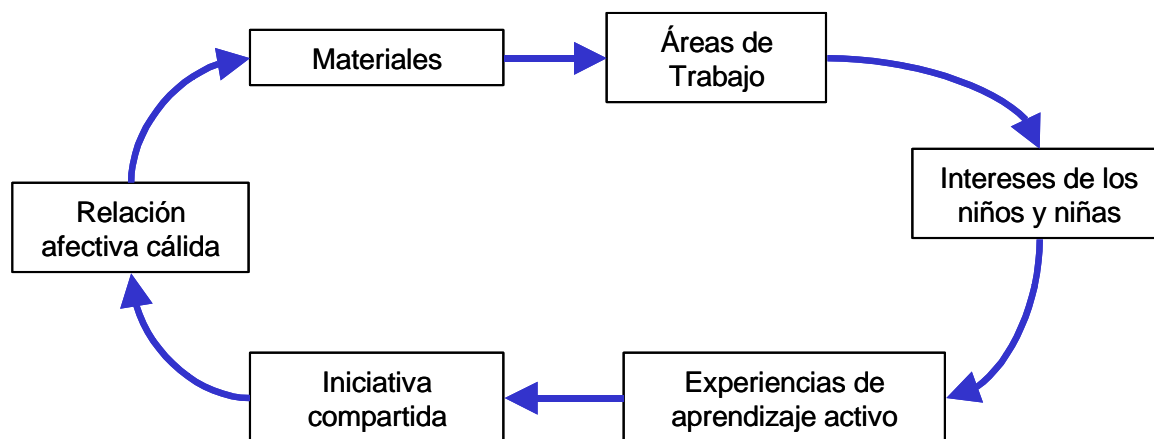
3. Existen diferencias en el nivel de calidad de los centros según al tipo de

subsistema al que pertenecen. Aunque la muestra es pequeña, aparecen diferencias entre ellos relacionadas al programa preescolar que se implementa, y según su ubicación en un área urbana o rural. En todas las dimensiones de calidad del ECCP, salvo relación al entorno, el nivel de calidad de los centros de la SEP en áreas urbanas aparece como más alto. Los centros del sistema indígena salen con los puntajes más bajos en todas las dimensiones y niveles. En posiciones intermedias están los centros rurales generales y los centros comunitarios, tanto rurales como urbanos.

4. La comparación entre los 10 centros con puntajes mayores y los 10 con puntajes menores muestra una dramática y consistente diferencia a favor de los mayores en cada una de las cuatro dimensiones, tanto al nivel de centro como en las aulas.

Al nivel del aula, la diferencia entre los dos grupos en cuanto a Gestión Educativa es especialmente dramática. El indicador muestra diferencias sobre todo en el acompañamiento recibido. La ventaja de los mejores centros en la calidad de su proceso educativo se debe en gran medida a diferencias en las estrategias de trabajo que se utilizan en los centros. Los mejores centros:

- Tienen materiales organizados y al alcance de los niños y niñas
- Ofrecen más áreas de trabajo
- Toman en cuenta los intereses de los niños
- Ofrecen actividades de aprendizaje activo
- Muestran un mejor equilibrio entre actividades iniciados por la educadora y los niños
- Establecen una relación afectiva y respetuosa con los niños



Al contraste con lo anterior, en dos indicadores los centros con puntajes más altas no muestran una ventaja.

- En todos los centros, el puntaje asociado con a la dimensión cultural fue bajo. Tanto en los jardines mayores como en los menores, no encontramos, en materiales y actividades, un buen reflejo de diversidad cultural, ni atención adecuada a la cultural local.
- Los 10 centros con mayores puntajes presentaron una proporción niños/educadora menos favorable que los 10 centros con menores puntajes. Esta relación perversa se explica en parte por el hecho que los menores centros están en áreas rurales donde la proporción es favorable con pocos niños por educadora y donde, a pesar de esta ventaja, otros indicadores del proceso educativo registran puntajes muy bajos. La situación es al revés en áreas urbanas.

5. Lo anterior hace patente la necesidad de pensar en términos de perfiles de calidad que pueden describir con mayor precisión las características específicas de cada centro. No es suficiente tratar de describir calidad en términos de un indicador y se diluyen la descripción de calidad al utilizar puntajes totales y promedios. Es importante presentar, para cada centro, evidencias de los puntos fuertes, débiles y sugerencias de mejoramiento de la calidad.

6. El análisis nos muestra que no se garantiza un nivel alto de calidad con:

- la presencia de materiales
- un número bajo de niños por educadora
- acceso a un currículo excelente e integral
- una educadora certificada

Esto nos sugiere que los esfuerzos de mejorar la calidad por medio de las vías tradicionales (de perfeccionamiento en cursillos, de reformas curriculares, de otorgar más materiales) pueden quedarse cortos.

7. Una comparación entre la aplicación de la Escala de Calidad en Jardines al empezar y al final del ciclo escolar nos mostró:

- Pocas diferencias al nivel general promedio con tendencia a una ligera desgaste durante el ciclo escolar. Este desgaste parece ser vinculado a problemas estructurales que incluye la manera de organizar el ciclo escolar y el acompañamiento.
- El patrón de puntajes más altos relacionados a Insumos y más bajos para Gestión Educativa y Relación al Entorno continúa durante el año.
- No existe una pauta clara -- entre centros urbanos o rurales o entre centros de diferentes subsistemas -- en relación con las alzas y las bajas de puntajes durante el año. Una excepción parece ser en el sistema indígena donde no hubo alzas significativas mientras varios centros bajaron. El movimiento

obedece factores que hasta el momento no hemos detectados con nuestro análisis. Sería necesario ver caso por caso para explicar el movimiento de los centros.

## **Sobre las propuestas pedagógicas, el proceso educativo y las teorías de las educadoras**

Uno de los hallazgos de nuestra primera visita a los Jardines de Niños fue encontrar grandes semejanzas en la práctica cotidiana de las educadoras y en las actividades propuestas a los niños y las niñas. Las diferencias en los programas se encuentran en el papel pero no en lo que se realiza en el aula. La gran mayoría de las actividades propuestas se relacionan con el boleado, recortado, iluminado,; no se aprovecha los intereses, ni conocimientos previos de los preescolares y encontramos pocas evidencias de obtener resultados diversos y únicos. Este fenómeno se relaciona con las ideas y las teorías que tienen las educadoras acerca del proceso de aprendizaje de los niños y niñas preescolares:

1. en el estudio fue posible identificar cuatro tipos de teorías desde la práctica acerca del aprendizaje:

- teoría instructiva
- teoría del desarrollo
- teoría constructiva (más cerca de Piaget)
- teoría socio-constructiva (más cerca de Vygotsky)

2. Cada una de estas teorías puede ser analizada en términos de: el objeto de aprendizaje; el papel del juego; la importancia de los intereses de los niños y las niñas, la iniciativa en las actividades; las técnicas utilizadas y resultados esperados de los niños.

3. Estas teorías no son idénticas a las propuestas para la práctica científica; las teorías desde la práctica de las educadoras son síntesis flexibles de conocimiento que se adoptan a las demandas y los problemas cotidianos que emergen en el aula. Las teorías activan a la medida de la solución de un problema práctico.

4. La práctica de las educadoras se puede vincular a dos tendencias: a la instructiva y la constructiva.

- El 79% de los profesionales de la educación que entrevistamos se adhiere a una práctica instructiva. Esto explica parcialmente la razón por la que las actividades propuestas a los niños y las niñas son poco interesantes y repetitivas. No se toman en serio los intereses de los niños y tampoco se esperan resultados diversos y únicos. El pollo en esta historia es siempre amarillo.

- Por otra parte, el 21% de las entrevistadas se adhiere a una práctica constructiva. En esta práctica se toman en serio los intereses y conocimientos previos de los niños, las actividades son atractivas y promueven el aprendizaje activo. En esta historia si hay pollo, porque puede haber unicornios, ballenas o colibríes, no es necesariamente de color amarillo. Hay una brecha de esperanza para una educación de alta calidad.

5. Nuestros datos sugieren que las educadoras que desarrollan una práctica constructiva trabajan en Jardines de Niños que han construido un proyecto integral. En general estos tienen buenas instalaciones, la responsable tiene un vínculo fuerte con las educadoras, se tienen una buena relación con las familias y se cuenta con el apoyo de la supervisión. Esto implica que no solo se requiere que las educadoras adquieran técnicas, teorías y modelos pedagógicos. Es necesario que los Jardines de Niños construyan una visión compartida acerca de sí mismos, de los resultados que desean obtener y ser capaces de negociar con las familias las demandas de la burocracia y de los supervisores.

### **Sobre los logros y problemas percibidos por las educadoras.**

1. Las teorías desde la práctica se vinculan con los resultados y las dificultades que describen las profesionales de la educación. Los logros y problemas que se perciben a lo largo del ciclo escolar son consistentes con una visión tradicional del desarrollo del niño y con un esfuerzo para que los preescolares accedan con las mayores oportunidades al siguiente nivel educativo (escuela primaria).

2. Existen diferencias entre la percepción de las responsables y las educadoras. Las responsables vinculan sus logros y problemas al Jardín de Niños en general y mencionen poco lo que ocurre en el aula. Las educadoras relacionen sus logros y problemas directamente con los resultados de los niños y las niñas.

3. Los principales problemas percibidos por las responsables de los centros fueron: relación con las familias (23%), falta de apoyo de las compañeras (12%) e inasistencias de los preescolares (11%). No se menciona frecuentemente problemas relacionados con infraestructura del Jardín de Niños o de materiales, a pesar de que la idea básica para mejorar la calidad educativa consiste en tener más recursos financieros, humanos y materiales. Los problemas más importantes se refieren a las relaciones humanas.

4. Los principales logros percibidos por las educadoras se refieren a los niños: 25% de ellas consideran como logro la socialización de los preescolares; 11% la adquisición de conocimiento; 3% el desarrollo de la motricidad gruesa. Estos logros se relacionen con una práctica instructiva. Por otra parte, el 8% considera como logro la autosuficiencia y solución de problemas; 3% el desarrollo

de la creatividad y un 2% la reflexión en los niños, aspectos más cercanos a una tendencia constructiva.

5. Los problemas más importantes desde la punta de vista de las educadoras son: niños y niñas con problemas de aprendizaje y conducta (27%) y la relación que se establece con las familias (23%).

### **Sobre la evaluación del desarrollo integral del niño y niña preescolar**

1. En base a los resultados del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI), encontramos que:

- Al empezar el ciclo escolar, aproximadamente un cuarto de la población de niños seleccionados estaban “en riesgo” o “con retraso” en por lo menos un área de desarrollo. No había diferencias entre niños y niñas. Se encontraron más problemas relacionadas con motricidad fina y se presentan algunos problemas relacionados con el lenguaje pero pocos en la categoría de motricidad gruesa.
- A pesar de la calidad relativamente baja y los contextos familiares difíciles, los centros preescolares ayudan niños, especialmente los con más desventajas, avanzar en su desarrollo y preparación para la escuela primaria.
- Al final del ciclo, encontramos que el porcentaje de niños y niñas en riesgo o con retraso fue reducido a aproximadamente siete por ciento (de 24%). También encontramos que los avances mayores ocurrieron en relación a motricidad fina mientras los avances en la categoría de lenguaje eran menos. Esto es consistente con la pedagogía instructiva con su énfasis en recortar, pegar, iluminar, etc. que encontramos con tanta frecuencia en aulas.
- Los niños y las niñas en áreas urbanas inician y terminan el preescolar con un mayor desarrollo general (pero no en su Motricidad) que los de áreas rurales. Desde el primer día de la entrada al preescolar existe un nivel significativo de desigualdad en el desarrollo de los niños y niñas. Sin embargo, algunos niños en áreas rurales hicieron saltos grandes en su desarrollo durante el año, a pesar de circunstancias domésticas que pueden haber funcionado en contra de las alzas.
- Los centros preescolares no ofrecen un ambiente propicia para los niños y niñas más destacadas para que ellos trabajen al nivel de su potencialidad.

- El rezago más grande sigue siendo en áreas rurales.

2. Una prueba no validada, ni estandarizada, sobre la preparación a la primaria obtuvo una correlación relativamente alta con los resultados generales del TEPSI (.58 Pearson). Esta prueba muestra diferencias marcadas entre niños y niñas en áreas urbanas y rurales. También encontramos que más de 90% de los niños mejoran su puntaje durante el año escolar lo que nos lleva a concluir que los centros enfocan su enseñanza en la preparación para la escuela primaria.

### **Sobre la opinión de los Niños**

Aunque los niños y niñas expresen, en general, que a ellos/as les gustan asistir a la escuela, parece significativo que más de un cuarto de los niños que mencionaron algo que no le gusto, hizo referencia a algún grado de violencia, casi todos relacionados a *problemas entre los niños*. Sugiere que se debe prestar más atención a este fenómeno, especialmente en tiempos del recreo.

### **Sobre el contexto familiar**

1. En 20% de las familias de la muestra el padre fue ausente. Esta ausencia fue solamente ligeramente relacionada con el puntaje obtenido en la aplicación del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI).

2. Los resultados bajos en el TEPSI muestra una relación con diferentes combinaciones de: presencia en un área rural, la ausencia del padre y de otros parientes, educación baja (primaria o analfabeta) de la madre, la presencia de hermanos, el uso de una lengua indígena en el hogar, y la ausencia total de libros en la casa.

3. Padres de familia no indican que juegan con sus niños.

4. Existe un nivel relativamente alta del uso de castigos físicos en las casas.

5. No apareció la relación esperada entre el nivel de tensión expresado por las madres y el puntaje de los niños en el TEPSI.

### **Sobre algunos aspectos estructurales del sistema**

1. Existe un problema de asistencia en el sistema. La cobertura real del sistema preescolar es mucho menor que lo indicado en las estadísticas basadas

en el número de matrícula. Durante las visitas del estudio fue común encontrar en el aula menos del 75 por ciento de los niños y niñas matriculados. Existen variadas razones para explicar este fenómeno. Esto se combina con la ausencia de las educadoras que limitan decisivamente el alcance de los programas educativos de este nivel.

2. Se percibió una falta de acompañamiento y de seguimiento en el trabajo que se realiza en los centros preescolares

3. El calendario escolar y desorganización en la entrega de recursos ayuda determinar que el tiempo dedicado a actividades de aprendizaje está muy reducido. El sistema ha aprendido a sobrevivir un inicio lento, pocos meses efectivas de trabajo (octubre y mediados a enero hasta abril) y un largo cierre.

### **Sobre la Experiencia con la Escala de Evaluación de Calidad Educativa en Centros Preescolares**

1. La experiencia en la aplicación de la ECCP muestra su utilidad para identificar los puntos fuertes y débiles en los centros. Puede apoyar al proceso de seguimiento del sistema educativo preescolar y ser útil como una herramienta de auto-diagnóstico de los Jardines de Niños aportando insumos para el proceso de planeación y mejoramiento continuo de los centros. El aporte más importante de la escala sería la de provocar reflexión e intentos de solución de problemas que propiciaría un proceso de aprendizaje continuo en directores o responsables de los centros y en los educadores.

2. La escala diseñada para este estudio puede discriminar entre centros respecto de: a) La calidad global en centros preescolares; b) Las cuatro dimensiones que evalúa -- insumos, proceso educativo, gestión educativa y relación con el entorno—y; c) la calidad educativa de las aulas.

3. Un análisis más detallado de los ítems de la escala nos ha llevado a identificar más dimensiones que las cuatro básicas con las que iniciamos para describir y analizar los puntos fuertes y áreas de mejora de cada Jardín de Niños. Encontramos una diferencia, por ejemplo, entre insumos tangibles e intangibles, así como entre la relación con el entorno en términos de apoyo de la comunidad al centro y la comunicación del centro con padres de familia y su inclusión en el proceso educativo. Y avanzamos para elaborar criterios más claros sobre la seguridad los centros y aspectos de promoción de la salud.

4. La mayor contribución de la escala, desde nuestra perspectiva es poner de relieve la importancia de las complejas interacciones entre las categorías y dimensiones de la calidad educativa. Y ofrece sustento a la idea de que no se puede esperar mejorar la calidad de la educación preescolar a través de soluciones simples y tradicionales. Al mismo tiempo, nos permite ver “como vamos” en el proceso de ofrecer una educación de buena calidad al beneficio de todos los niños y todas las niñas del país.

5. En términos operacionales, la escala:

- Es de sencilla aplicación y requiere de un mínimo de capacitación para su correcta aplicación.
- Es necesario observar la jornada completa de trabajo. Lo que ocurre a las nueve no es necesariamente lo mismo que lo que ocurre a las 12.
- Es necesario incorporar más indicadores sobre: acompañamiento, seguridad y salud (ya establecidos en una nueva versión de la escala) y hacer más sencillo el lenguaje utilizado y afinar los criterios de los puntajes.

### **Sobre el proceso de la Evaluación de la Calidad Educativa**

1. Confirmamos que, para evaluar la calidad educativa es necesario utilizar un enfoque combinado de estrategias cualitativas y cuantitativas.
2. Para comprender el proceso educativo de los centros preescolares es necesario observar el aula y escuchar a los beneficiarios del servicio.

## XI ¿Qué se Puede Hacer?: Sugerencias

1. Reconocer que los caminos tradicionales hacia el mejoramiento de la calidad – tales como capacitación formal en cursos cortos, reformas curriculares, la reducción del número de niños por educadora – son parciales y no garantizan un proceso educativo de alta calidad.
2. Establecer un sistema de apoyo al mejoramiento de la calidad a través del auto-diagnóstico y auto-evaluación al nivel de centros, entendido como un proceso de reflexión y planeación, no como un requisito burocrático. Este proceso puede vincularse al empoderamiento de los Jardines de Niños y a las comunidades a quienes ofrece su servicio. En el proceso se puede aprovechar de la existencia de la Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares como un punto de partido para la reflexión. Al mismo tiempo, la Escala puede servir para construir un lenguaje común entre padres de familia, educadores y políticos en el proceso de dar seguimiento periódico al Sistema Nacional de Educación Preescolar y contribuir al proceso de rendición de cuentas y a la toma de decisiones sobre políticas y programas.
3. Identificar e aprender de las fortalezas de los centros de mejor calidad.
4. Cambiar el enfoque de inspección y supervisión hacia un enfoque de acompañamiento. Buscar maneras de montar y fortalecer un nuevo sistema de acompañamiento, humano y técnico, a las educadoras y directoras para ayudar a resolver los problemas cotidianos de la enseñanza, ofrecer estrategias de trabajo en el aula, crear un espacio para conversar sobre los problemas y buscar soluciones compartidas, difundir los éxitos, discutir de una forma abierta las áreas de mejora, ofrecer evidencias al sistema y a la opinión pública de los resultados que se obtienen. Esta es una tarea ardua pues implica reconsiderar las funciones tradicionales de la supervisión, la selección del personal, formación en servicio, reducir el número de centros por supervisora, crear figuras con estas características en donde no existe (similar al “capacitador” en el sistema preescolar de CONAFE), utilizar los nuevos medios de información y comunicación (Internet y computadoras), etc.
5. Cambiar los usos y las costumbres burocráticas dentro de los Jardines de Niños. Esto implica una redefinición del papel de las directoras o responsables de los centros para proporcionar un verdadero acompañamiento a sus educadoras. El énfasis en las tareas administrativas comienza temprano en el sistema. Los requisitos de documentación y entrega de reportes, actividades importantes para el sistema, abultan la agenda de las directoras o responsables de los Jardines de Niños y rápidamente se pierde la importancia del apoyo a la educadora y a los niños y niñas preescolares.
6. Prestar más atención al número de niños/as por educadora, especialmente en áreas urbanas. Se necesita establecer y poner en práctica normas que rigen esta

proporción en base de lo que es bueno para el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas y no en base de la conveniencia administrativa.

7. Llevar a cabo un proceso de investigaciones sistemáticas para diseñar probar y normar instrumentos de evaluación del desarrollo y/o de las competencias de los niños y niñas preescolares. Se requiere de hacer evaluaciones sobre el desarrollo de los niños y niñas a gran escala en nuestro país. El país no tiene normas o estándares que permitan establecer con claridad el nivel de desarrollo, las habilidades y capacidades que poseen los niños y niñas preescolares de México. Para remediar esto es necesario implementar investigaciones sistemáticas para diseñar y crear instrumentos de evaluación del desarrollo y/o de las competencias de los niños y niñas preescolares.

8. Aprender a comunicarse mejor y escuchar a los padres de familia, abriendo espacios para su participación en el proceso educativo dentro del centro y el aula.

9. Prestar más atención a las dificultades presentes en escuelas unitarias, tanto por el conflicto entre sus papeles educativos y administrativos del responsable como por la falta de experiencia y apoyo con trabajo simultaneo con niños de diferentes edades. Implica reformas administrativas y ayuda pedagógica en forma de un manual y por medio de mejor acompañamiento y supervisión.

10. Instituir un programa para crear un ambiente pluricultural en el aula y para fortalecer respeto y apropiación de culturas locales, sean indígenas o otras.

11. Mejorar la situación de preescolares dentro del sistema de educación indígena. Un aumento en el presupuesto puede ayudar pero debe ser acompañado por un esfuerzo de repensar el sistema actual. de preescolar indígena, tanto en lo organizacional como lo pedagógico y cultural. Nos parece que el idioma y cultura local deben aparecer con más esfuerzo como elementos del programa para poder justificar la continuidad de un sistema aparte.

12. Se puede empezar a instalar computadores en los centros y capacitar educadores y jóvenes de las comunidades en su uso y mantenimiento. La intención sería aprovechar la tecnología no solamente para propósitos administrativos sino también como parte del proceso educativo.

## Referencias

- Álvarez Gutiérrez, Jesús. "Reforma Educativa en México: El Programa de Escuelas de Calidad."
- Argyris, C. (1993): *Conocimiento para la Acción*. Barcelona: Gránica, 1999.
- Barnett, W.S. and S. S. Boocock (Eds.) (1998) *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs and Long-Term Results*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Berterly Busquets, M. (2000): *Conociendo Nuestras Escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. EUA: Harvard University Press.
- Cazden C. B. (1986): El Discurso del Aula. En: Wittrock, M. C. (1986): *La Investigación en la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Cervantes Galván, E. (1998): *Una cultura de Calidad en la Escuela: Liderazgo para el cambio educativo*. México: Ediciones Castillo.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss and Alan Pence. 1999. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press.
- Diario Oficial de la Federación, (12 de noviembre de 2002), Sección 1. "Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 1 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos."
- Foro Mundial sobre la Educación para Todos. (2000) "Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes." UNESCO: Paris.
- Fullan, M. Hargraves, A. (1992): *What's Worth Fighting For? Together for Your School*. Canada: OPSTF.
- Gardner, H. (1991): *La Mente No Escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Glaser B. G.; Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. EUA: Aldine Publishing, 1980.
- Goleman, D. (1998): *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Buenos Aires: Vergara, 1999.
- Hargraves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. EUA: Teachers College Press.

- House, E. R.; Howe, K. R. (2000): *Deliverative Democratic Evaluation Checklist*. Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist.htm/>
- Karoly, et.al. (1996) *Investing in Our Children: What we Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Santa Monica, California: The RAND Corporation.
- Lave, J. Wenger E. (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. EUA: Cambridge University Press.
- Maehr, M. L.; Midgley, C. (1998): *Transforming School Cultures*. EUA: Westview 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.
- Marrero, J. (1993): Las Teorías Implícitas del Profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) (1993): *Las Teorías Implícitas*. Madrid: Visor.
- Mercer, N. (1995): *La Construcción Guiada del Conocimiento: El habla del profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997
- Myers, R.G. (1993) *Los Doce que Sobreviven*. Washington: Oficina Panamericana de Salud y UNICEF.
- Myers, R.G. y J.F. Martínez. (Mayo de 2003) "En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares. Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa."
- Peralta, M. y Salazar, R (comp.) (2000). *Calidad y Modalidades Alternativas en Educación Inicial*. Bolivia: MAIZAL.
- Peralta, María Victoria. (1992). "Criterios de Calidad Curricular para una Educación Inicial Latinoamericana". Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Mimeo.
- Pounder, D. G. (1998): *Restructuring Schools for Collaboration: Promises and pitfalls*. EUA: SUNY.
- Rivière, A.; Núñez, M. (1996): *La Mirada Mental: Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: AIQUE.
- Rockwell, E. (coord.) (1995): *La Escuela Cotidiana*. México: FCE.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) (1993): *Las Teorías Implícitas*. Madrid: Visor.
- Schank, R. (1997): *Aprendizaje Virtual: Un enfoque revolucionario para formar equipos de trabajo altamente capacitados*. México: McGraw-Hill, 1997.

- Schmelkes, S. (1995): *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México: SEP.
- Schön, D. (1983): *El Profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Schön, D. (1987): *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000) Programa Nacional de Educación, 2000-2006. México, DF: SEP
- SEP, Dirección General de Evaluación (2002): *Cómo mejorar la gestión Educativa*
- SEP, et.al. (2002) "Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México," México, DF: UNICEF y UNESCO.
- Senge, P. (1990): *La Quinta Disciplina*. México: Gránica, 1998.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1978): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalvo, 1988.
- Vygotsky, L. S. (s.f.): *La Imaginación y el Arte en la Infancia: Ensayo psicológico*. Madrid: Akal, 1982.
- Westheimer, J. (1998): *Among School Teachers: Community, autonomy and ideology in teacher's work*. EUA: Teachers College Press.
- Young, M. (ed.) (2002) *From Early Childhood Development to Human Development*. Washington, D.C.: The World Bank.

## **Anexo 1. Test de Desarrollo Psicomotor, 2-5 Años (TEPSI)**

Esta prueba fue diseñada y normada 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. La prueba evalúa a niños y niñas preescolares en tres áreas: Motricidad (movimiento y control del cuerpo), Lenguaje (expresivo y comprensivo) y Coordinación (motricidad fina). Los ítems de estas tres sub-pruebas son:

### **A. Coordinación**

1. Traslada agua de un vaso a otro sin derramar
2. Construye un puente con tres cubos con modelo presente
3. Construye una torre de 8 o mas cubos
4. Desabotona
5. Abotona
6. Enhebra una aguja
7. Desata cordones
8. Copia una línea recta
9. Copia un círculo
10. Copia una cruz
11. Copia un triángulo
12. Copia un cuadrado
13. Dibuja 9 o mas partes de una figura humana
14. Dibuja 6 o mas partes de una figura humana
15. Dibuja 3 o mas partes de una figura humana
16. Ordena por tamaño

### **B. Lenguaje**

1. Reconoce grande y chico
2. Reconoce mas y menos
3. Nombra animales
4. Nombra objetos
5. Reconoce largo y corto geométricas
6. Verbaliza acciones
7. Conoce la utilidad de objetos
8. Discrimina pesado y liviano
9. Verbaliza su nombre y apellido
10. Identifica su sexo
11. Conoce el nombre de sus padres
12. Respuestas coherentes a situaciones planteadas
13. Comprende preposiciones
14. Razona por analogías
15. Nombra colores

16. Señala colores
17. Nombra figuras geométricas
18. Señala figuras geométricas
19. Describe escenas
20. Reconoce absurdos
21. Usa plurales
22. Reconoce antes y después
23. Define palabras
24. Nombra características de objetos

### **C. Motricidad**

1. Salta con los dos pies juntos en el mismo lugar
2. Camina diez pasos llevando un vaso lleno de agua
3. Lanza una pelota en una dirección determinada
4. Se para en un pie sin apoyo 10 segundos o mas
5. Se para en un pie sin apoyo 5 segundos o mas
6. Se para en un pie sin apoyo 1 segundo o mas
7. Camina en punta de pies seis o mas pasos
8. Salta 20 centímetros con los pies juntos
9. Salta en un pie tres o mas veces sin apoyo
10. Coge una pelota
11. Camina hacia delante topando talón y punta
12. Camina hacia atrás topando punta y talón

## Anexo 2. Cuestionario: Contexto Familiar

Nombre completo del Niño(a). \_\_\_\_\_

Nombre de la entrevistada. \_\_\_\_\_

Nombre del Centro: \_\_\_\_\_

### I. Estructura Familiar

1. ¿Quiénes viven en el hogar?
2. ¿Quiénes aportan el dinero para los gastos de la casa?

### II. Ambiente de Aprendizaje

1. ¿Tienes algunas de estas cosas en tu casa?

	Si	No
a. Libros de religión		
b. Libros escolares		
c. Revistas		
d. Periódicos		
e. Libros de literatura, enciclopedias, diccionarios		
f. Cuadernos para escribir o dibujar		
g. Calendario		
h. Juguetes comprados para el niño		
i. Juguetes hechos por la familia o en la escuela		
j. Un lugar para las cosas del niño o niña		
k. Un espacio de juego para el niño		
l. Televisión		
m. Radio		
n. Computadora		
o. Otro:		

2. ¿Con qué cosas juega tu hijo cuando está en casa?
3. ¿Qué cosas hizo tu hijo o hija durante la semana pasada?

	Si	¿con quién?
1. Leer libros o mirar cuentos		
2. Contar historias		
2. Cantar		
3. Salir al mercado o a la tienda o visitar a alguna persona		
4. Jugar		
5. Actividades como: contar, nombrar las cosas, dibujar, escribir		
6. Ayudar en tareas de la casa: limpiar, cocinar, cuidar animales		
7. ¿Participar en actos religiosos o espirituales?		
8. Hacer la comida principal (almuerzo, cena, comida) con la familia o amigos		
9. Conversar o platicar en esta comida (almuerzo, cena, comida)		
10. Bailar		

11. Recibir un apapacho		
-------------------------	--	--

4. ¿Qué cosas deberían de hacer los padres y madres de familia con los niños y niñas de 3, 4 y 5 años para ayudarles a pensar y aprender?

### III Disciplina

1. ¿Qué haces casi siempre cuando tu hijo o hija hace algo que no quieres que haga?
2. ¿Cuándo tu hijo o hija se porta, pero muy mal o te molesta mucho, que es lo que más haces?
3. ¿Esto sucedió la semana pasada?

### IV. Stress de la Madre

En el último mes has sentido que:	Muy Frecuentemente	Regularmente	Algunas veces	Rara vez
1. Te sientes cansada todo el tiempo				
2. Tienes dificultades para tomar decisiones				
3. El trabajo diario es insoportable				
4. Tienes problemas para pensar con claridad				
5. Te es difícil disfrutar de tu trabajo diario				
6. Te sientes triste o infeliz en la mayor parte del día				
7. Has perdido en interés en las cosas que antes disfrutabas (trabajo, actividades diarias, pasatiempos)				
8. Estas distraída y cometes muchas torpezas				
9. No puedes dormir por los problemas de la casa o del trabajo				
10. Estás tensa, explotas con facilidad				
11. Todo te molesta				

### V. Afecto

1. ¿Tu hija o hijo ha hecho algo durante la semana pasada que te hizo sentir feliz o muy contenta?
2. ¿Qué hizo?
3. ¿Cómo le mostraste que estabas contenta o feliz?

### Anexo 3. VISTA RÁPIDA A LA EECP

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

<b>Centro Educativo</b>				
<b>Insumos</b>	<b>Proceso educativo</b>	<b>Gestión Educativa</b>	<b>Relación con el entorno</b>	
1 Suficiencia de aulas	1 Detección de necesidades del niño	1 Políticas y procedimientos de atención integral	1 Detección de expectativas de la familia	
2 Servicio sanitario	2 Detección de habilidades	2 Formulación escrita de misión	2 Comunicación permanente con la familia	
3 Equipo Prevención de desastres	3 Registro de necesidades y habilidades	3 Diagnóstico del centro	3 Evaluación de satisfacción del servicio	
4 Espacios de aprendizaje exteriores	4 Higiene y valor nutricional de los alimentos	4 Plan anual administrativo del centro	4 Actividades con la comunidad	
5 Currículum integral	5 Planeación de actividades académicas	5 Proceso de mejora continua de calidad	5. Promueve la relación con la comunidad	
6 Currículum promoción salud	6 Proceso colegiado de planeación	6 Acompañamiento		
	7 Evaluación y seguimiento de desarrollo			
	8 Registro de evaluación			

<b>Aula</b>		
<b>Insumos</b>	<b>Proceso educativo</b>	<b>Gestión Educativa</b>
1 Suficiencia, mantenimiento, luz y ventilación	1 Detección de intereses de los niños	1. Acompañamiento
2 Áreas de trabajo	2 Planeación de actividades del aula	
3 Materiales suficientes, ordenados y al alcance	3 Jornada consistente	
4 Materiales que reflejan la diversidad cultural	4 Actividades equilibradas (indv/grup)	
5 Proporción educador/niños	5 Actividades iniciadas educador/niño	
6 Entrenamiento del educador(a)	6 Niños y educador(a) involucrados en actividades de aprendizaje	
	7 Act. propician el aprendizaje activo	
	8 Estrategias de conversación	
	9 Uso de diversas formas de comunicación	
	10 Perspectiva de todo el salón	
	11 Sistema efectivo de solución de conflictos sociales	
	12 Relaciones afectivas y respetuosas	
	13 Interacción positiva de los niños	

	14 Promoción de hábitos de higiene	
--	------------------------------------	--