



*La Educación Preescolar en México:  
La Política de Calidad y Equidad en Perspectiva*

Un trabajo preparado para

**El Foro sobre Educación Preescolar:  
¿Hacia donde va la política educativa y hacia donde se debiera dirigir?**  
28 de mayo de 2007

Robert G. Myers  
J. Francisco Martínez

## Introducción

El propósito principal de este trabajo es presentar resultados de un conjunto de estudios realizados durante el sexenio 2000-2006 que pretenden evaluar la calidad de la educación preescolar. Al principio del trabajo presentamos reflexiones sobre los conceptos de equidad y calidad y describimos nuestra forma de evaluar la calidad distinguiéndose de otras maneras de aproximarse a una visión de calidad. La segunda sección presenta las investigaciones y algunos hallazgos. De los resultados es posible identificar, en la tercera sección, algunas implicaciones para realizar ajustes en la política y líneas de acción durante los próximos años.

Éste es un momento oportuno para revisar la educación preescolar, con ojo crítico, después del periodo de expansión, reforma y experimentación durante el sexenio 2000-2006. Las iniciativas en el campo de la educación preescolar más conocidas del sexenio son:

- 1) El cambio en La Ley General de Educación (aprobada por la Legislatura LVIII en Diciembre de 2001 y publicado en el Diario Oficial en Noviembre de 2002) que declara la educación preescolar como obligatoria a partir de los tres años de edad y que exige como requisito para educadoras el poseer el nivel de licenciatura;
- 2) La Renovación Curricular, puesta en marcha en 2002 y que culminó en la publicación del Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar en 2004 (Reforma Preescolar), y,
- 3) el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que incorporó la educación preescolar a partir del ciclo escolar 2003-2004).

También es pertinente mencionar:

- El Proyecto Intersectorial de Indicadores de Bienestar en La Primera Infancia (Este proyecto desarrolló una serie de indicadores e instrumentos sobre el bienestar; entre los que destacan un instrumento sobre la calidad educativa de los centros preescolares, una escala sobre competencias infantiles y sobre el contexto familiar y comunitario).
- El proyecto dentro del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para construir una escala para describir los logros de niños y niñas en lenguaje y matemáticas (EXCALE).

En parte, la efervescencia que caracterizó el periodo, plasmada en estas acciones y otras, refleja un reconocimiento general y creciente de la importancia de los primeros años de vida,<sup>1</sup> que se observa claramente en los acuerdos internacionales firmados por el

---

<sup>1</sup> Evidencias científicas 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

Gobierno de México.<sup>2</sup> En parte, este incremento en actividad parece haber sido provocada por el deseo de hacer algo nuevo y congruente con el énfasis en justicia social, equidad y calidad descrito en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, reconociendo que la injusticia e inequidad educativa empiezan antes de la entrada en la escuela primaria. En otras ocasiones, el ímpetu parece estar relacionado con agendas políticas personales y sindicales, no necesariamente consistentes con los intereses públicos o con la construcción de un sistema preescolar de calidad con equidad.

Las actividades, no coordinadas entre si, parten de diferentes apuestas sobre como mejorar la equidad y calidad educativa. La obligatoriedad, una iniciativa legal, enfatiza equidad en el acceso con un pequeño reconocimiento de la calidad al exigir un estándar más alto para la certificación de maestras. La Reforma Preescolar y PEC presentan soluciones técnicas; la Reforma apuesta a la creación e implementación de un nuevo currículo, con énfasis en el desarrollo de “competencias infantiles”, y PEC destaca cambios en la gestión educativa y en la participación social como los caminos a un mejor nivel de calidad educativa. Como veremos más adelante, la obligatoriedad trabaja en dirección contraria a la reforma curricular porque refuerza una serie de condiciones en donde la aplicación del nuevo currículo resulta muy difícil si no imposible. El PEC, con su visión de túnel, logra mejoras en la gestión realizada en los centros educativos y fortalece el papel de las directoras, pero pierde la oportunidad de lograr cambios significativos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Además, crea más inequidad en el sistema debido a su falta de atención al proceso pedagógico, a una cobertura limitada y sesgada. El acercamiento a una definición de la calidad y su monitoreo es muy diferente entre El Proyecto Intersectorial y el Proyecto EXCALE.

## **1. Calidad con Equidad (y/o Equidad con Calidad)**

Hablar de calidad con equidad sigue estando “de moda”. Los dos conceptos figuran como centrales en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.<sup>3</sup> La consulta para el Plan de Educación durante el nuevo sexenio toma “calidad con equidad” como una de sus tres categorías principales. No obstante, hasta ahora en el nivel preescolar, no existe un acuerdo sobre qué es la calidad ni una definición operacional aceptada e integrada dentro del sistema. Faltan indicadores que permitan describir y dar seguimiento a los aspectos importantes de la calidad a nivel nacional y dentro de sus sub-sistemas.

---

la conducta social. Las investigaciones muestran que existen, a largo plazo, efectos asociados con los programas de educación preescolar que hacen altamente rentable la inversión en tales programas (Karoly 1996; Young 2002). Tanto la sociedad como las familias y los niños son beneficiarios de estos programas.

<sup>2</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). Por ejemplo en el año 2000, dentro del Marco de Acción acordado en Dakar, México, junto con los demás participantes se comprometió a “extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.” Cada una de estas incluye un proceso de seguimiento para ver el progreso del país hacia el cumplimiento de sus compromisos.

<sup>3</sup> El título del Programa es *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.” SEP: 2001: 72.

Para evaluar y dar seguimiento a la calidad con equidad no es suficiente presentar cifras sobre el acceso, matrícula o cobertura. Con frecuencia hemos escuchado el argumento de que un sistema que no da acceso a todos los niños y niñas no es equitativo y, por tanto, es un sistema que es deficiente en su calidad. Este razonamiento sugiere que mientras más amplia sea su cobertura es mayor su calidad. Sin embargo, es posible establecer algunas de sus debilidades, ya que sabemos que:

- es posible matricular al 100 por ciento de los niños y niñas y al mismo tiempo tener un sistema en donde 1) no se enseña bien y se aprende poco, y 2) algunos grupos tienen mejores condiciones para aprender, que otros con resultados muy variados.
- un incremento en la matrícula para lograr “equidad” (en términos de acceso universal), especialmente a un ritmo forzado, suele estar acompañado de niveles bajos en aspectos importantes que afectan la calidad educativa en los centros (por ejemplo, la falta de insumos adecuados, las presiones sobre la gestión y el descuido de los procesos educativos). De esta forma, se provoca, en realidad, un incremento en la inequidad vista por el lente de la calidad.

### **1.1 Acercamientos a definiciones de calidad y equidad educativa**

Antes de afirmar que la educación preescolar es de buena o mala calidad y antes de decir que la equidad está mejorando o no, es necesario explicitar la definición de calidad utilizada, de una manera teórica y operacional. Examinaremos varias definiciones actualmente en uso.

1.1.1. *Calidad inferida de condiciones estructurales.* Es común vincular la calidad educativa a indicadores estructurales. De la lista de elementos o condiciones estructurales, podemos identificar dos que se presentan con cierta frecuencia como indicadores de la calidad preescolar: 1) el número de niños por maestra y 2) la certificación de educadoras. Los dos indicadores son simples y se calculan a partir de las cifras continuas que forman parte del sistema de información sobre educación en México.

- El número de niños por maestra. En la práctica, para calcular el indicador se divide la matrícula total del sistema entre el número total de maestras. En teoría, menos niños por maestra es mejor. Si, por el momento aceptamos este indicador como válido, ¿qué nos dice sobre la calidad durante el último sexenio? Para el ciclo escolar 2005-2006, sabemos que una maestra tuvo, en promedio 22.5 niños en su salón de clases. En la Tabla 1, se puede ver que el promedio subió de 21.9 a 22.5 durante el periodo 2000-2006 y que el incremento ocurrió en preescolar general, indígena y comunitario. Según este indicador, la calidad del sistema bajó ligeramente.

Pero este indicador, oculta muchas diferencias dentro del sistema. En realidad las aulas preescolares pueden tener 5 o 45 niños por maestra. Sería más lógico tomar como indicador el porcentaje de aulas que tienen más de X niños por adulto en

**Tabla 1.**  
**El número de Niños por Maestra, Educación Preescolar,**  
**Ciclos Escolares 2000-2001 y 2005-2006**

Modalidad	# de niños/maestra 2000-2001	# de niños/maestra 2005-2006
Todas	21.9	22.5
General	23.5	23.8
Indígena	21.2	23.1
Comunitaria	8.1	8.7

Nota: Calculado de información presentado en INEE: 2006

donde “X” representa una norma o estándar deseable<sup>4</sup>. No se ha hecho este cálculo en los centros preescolares en México, pero existe una aproximación estadística sobre el tamaño del grupo. Bajo el supuesto de que cada grupo tiene solamente una maestra, y tomando como un estándar de 20 niños por maestra, se determinó que en 2005-2006 el porcentaje de aulas con más de 20 estudiantes fue 55% para centros preescolares generales e indígenas y 3% para las aulas comunitarias de CONAFE. (Reimers 2006) En 2000-2001 los porcentajes eran 53% para preescolar general, 46% para indígenas y 2% para comunitarias. Según estos cálculos observamos una condición no deseable en la calidad educativa. Y según este indicador, la calidad de los centros comunitarios de CONAFE es mucho mejor que la de los demás.

- La certificación de maestras. En teoría, el porcentaje de maestras preescolares certificadas podría informarnos sobre el nivel de la calidad del preescolar. El supuesto consiste en considerar que una maestra certificada sabe cómo interactuar bien con los niños y niñas y facilitar su aprendizaje. El ajuste realizado a la Ley General de Educación nos lleva en esa dirección. Pero sabemos que la certificación no siempre es garantía de poseer la habilidad de enseñar. Existe una interacción entre la preparación teórica/práctica y muchas otras variables como, por ejemplo, la personalidad, las condiciones físicas y sociales de trabajo, o el nivel de acompañamiento en el trabajo. No nos indica sobre el estilo de enseñar, su forma de planeación pedagógica o si escucha a los niños y les ayuda a construir su propio conocimiento. Tampoco sabemos si una maestra certificada trata a niños y niñas de una manera equitativa. De esta forma, la certificación no es un buen indicador ya que influyen otros factores como la capacitación, actualización y experiencia laboral. En uno de los estudios que reportamos no encontramos alguna correlación entre la certificación de las maestras y otros indicadores de calidad.

1.1.2. *Calidad definida por los logros educativos.* Hoy día existe una tendencia pronunciada para definir la calidad y equidad educativa en términos de los logros de los

---

<sup>4</sup> En México, la única norma para el número de niños por educadora es 25:1, producto de una necesidad de planeación. La norma no está basada explícitamente en consideraciones educativas. En Dinamarca y Suecia, la norma es 6 por adulto y en Finlandia 7. En los Estados Unidos, la Nacional Association for Education of Young Children (NAEYC) recomienda 10:1 para niños de 5 años, 8:1 para los de 4 y 7:1 para los de tres.

niños y las niñas. Si los logros no son adecuados y no están distribuidos en una manera equitativa entre diferentes grupos en la sociedad, el sistema no es de calidad y no es equitativo. Esta tendencia es más fuerte en los niveles de educación primaria y secundaria y en el uso de pruebas internacionales y nacionales. Por ejemplo, las pruebas internacionales de TIMSS y PISA y al nivel nacional, EXCALE y ENLACE.

Esta manera de definir calidad educativa ha sido muy criticada. Su uso como indicador de calidad supone que si niños y niñas no muestran los resultados esperados se debe a que la escuela es deficiente y, por tanto, la calidad educativa es baja o insuficiente. Aunque esto puede ser parcialmente correcto, la investigación muestra que las condiciones de la familia y la comunidad tienen una influencia importante sobre los resultados. También sabemos que si un niño tiene un nivel alto de desnutrición o viene de un hogar en donde no se estimula el uso del lenguaje oral, o en donde el idioma materno no es el utilizado en la prueba (como puede ser el caso de una comunidad indígena monolingüe), los resultados pueden mostrar un “rezago”, aún si el centro educativo funciona bien, posee maestros calificados, cuenta con muchos materiales didácticos y con procesos educativos de buen nivel. ¿Es adecuado, entonces, calificar un centro como de baja calidad porque sus estudiantes no logran los resultados esperados?

Otro problema consiste en que las pruebas utilizadas representan una definición muy limitada de los logros y capacidades que poseen los niño/as. Ya que su énfasis actual ha consistido en el dominio del lenguaje (español) y el cálculo aritmético. Como dice el INEE:

“Tradicionalmente, debido a la carencia de instrumentos adecuados, se ha evaluado una pequeña parte de los objetivos educativos inmediatos, los cuales generalmente están asociados al logro escolar de los alumnos, vinculados más a lo académico y menos a lo conductual o actitudinal. Tampoco todos los objetivos sociales de la educación ha sido posible valorar ...” (INEE: 2006: 447).

Al nivel preescolar, ¿cuál ha sido la manera de evaluar los logros? Durante muchos años el sistema preescolar ha pedido a sus maestras realizar evaluaciones de los niños, al principio, en medio y al final del ciclo escolar. El procedimiento más común<sup>5</sup> ha sido llenar un formato que valora el desarrollo físico, intelectual, social y emocional del niño utilizando un conjunto de indicadores en cada categoría. Las evaluaciones forman parte del expediente del niño. Los propósitos principales de este sistema de evaluación fueron 1) guiar a la maestra, identificando las áreas que necesitan más trabajo, 2) compartir los resultados con una nueva maestra cuando hay algún cambio durante el ciclo escolar o cuando el niño pasa al siguiente grado al finalizar el año y, de vez en cuando, 3) compartir con padres de familia los resultados de la evaluación.

En la práctica, estas evaluaciones pudieron o no ser utilizadas para los propósitos mencionados. Según el análisis de entrevistas y en conversaciones con maestras de

---

<sup>5</sup> Los procedimientos varían entre entidades federativas. Algunas diseñaron su propia escala de desarrollo para aplicar periódicamente.

diferentes programas, resulta que con frecuencia las evaluaciones han sido vistas como un requisito administrativo con poca relevancia inmediata para la enseñanza. Al mismo tiempo, los administradores del sistema educativo no utilizan esta información para elaborar una descripción de las áreas fuertes y débiles en el desarrollo de niños y niñas en los distintos niveles: centro, región, entidad, y la nación. En realidad no existe una descripción y seguimiento del desarrollo de niños preescolares más allá del niño individual o del aula. El propósito fundamental de este tipo de evaluaciones no ha sido la de determinar si una escuela, o un sistema, es de calidad.

Durante los últimos 5 años han aparecido varios esfuerzos para cambiar, mejorar y extender evaluaciones de los niños y niñas preescolares. Entre ellos destacan: 1) el proceso de evaluación de los niños y niñas de la Dirección General de Evaluación (DGE); 2) la construcción de una escala de competencias infantiles por el Proyecto de Indicadores del Bienestar de Niños Menores de 7 Años (Proyecto Intersectorial), 3) la construcción de EXCALE para el nivel preescolar por parte del INEE; y 4) el sistema de evaluación que propone el nuevo Programa de Educación Preescolar 2004.

- DGE. En 2003 la DGE administró el Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) a una muestra de 4231 alumnos en 467 escuelas (DGE: Febrero 2004). La prueba, que tiene categorías de motricidad gruesa y fina y lenguaje, se desarrolló en Chile y sus normas se adaptaron para México.<sup>6</sup> Los resultados muestran que el porcentaje de alumnos con puntajes dentro del rango de “normal” fueron: Motricidad fina: 83.9%, Lenguaje: 92.9% y Motricidad gruesa: 93.4%. Una interpretación de estos resultados es que la calidad de educación preescolar es relativamente alta porque, con la excepción de motricidad fina, los logros son buenos. Además, las diferencias entre niños matriculados en diferentes modalidades de educación preescolar no eran muy grandes (en lenguaje, por ejemplo, la variación fue entre 86.6% y 95.2%).

Este estudio y sus resultados fueron criticados por el uso del TEPSI ya que: a) no refleja el nuevo currículo de educación preescolar (no está vinculado directamente al desarrollo de las competencias del currículo y pone mucho énfasis en motricidad); b) su aplicación demanda la creación de situaciones que alejan al niño de su contexto educativo cotidiano; y c) finalmente, la prueba, creada hace 20 años, parece demasiado fácil para los alumnos de hoy.

- El Proyecto Intersectorial. Durante 4 años un grupo trabajó para crear un nuevo instrumento para evaluar las “competencias” de niños. Las principales categorías del instrumento son: a) Construcción de la identidad personal y colectiva, b) Empleo del lenguaje en diversas formas de comunicación, c) Pensamiento lógico matemático y científico e d) Interacción con el entorno social. En el 2004, el instrumento se aplicó a una muestra de 502 niños. El análisis de los resultados sirvió para identificar ajustes

---

<sup>6</sup> La prueba está compuesto por 52 ítems, organizados en 3 dimensiones: Motricidad (mide movimiento y control del cuerpo con 12 ítems); Coordinación (mide motricidad fina y respuestas grafomotrices con 16 ítems) y Lenguaje (mide lenguaje expresivo y comprensivo, capacidad de comprender y ejecutar órdenes, manejo de conceptos básicos, vocabulario, capacidad de describir y verbalizar (24 ítems)

necesarios en el instrumento y no para llegar a conclusiones sobre el desarrollo de niños preescolares en México.

También este instrumento ha sido criticado. A pesar de su énfasis en las competencias infantiles, los críticos notaron que las competencias incluidas en el instrumento no eran exactamente las mismas que contempla en nuevo programa. También existieron objeciones al método de aplicación del instrumento, que igual que en el caso del TEPSI, utiliza situaciones creadas para evaluar el niño en vez de hacerlo observándolos en su contexto educativo cotidiano. Este trabajo demostró lo difícil que es lograr un acuerdo sobre indicadores del desarrollo vistos desde la perspectiva de competencias.

- INEE - EXCALE. Mientras tanto, el INEE ha desarrollado su propio instrumento para medir los logros de niños y niñas en el último grado preescolar a través del Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). El propósito fundamental parece ser conocer el grado de preparación que tienen los niños y niñas para la escuela primaria. El EXCALE, que se describe en otros trabajos de este libro, está enfocado en el lenguaje (español) y las matemáticas. Su aplicación se acompaña de entrevistas a niños, maestras y padres de familia con la finalidad de establecer factores asociados al logro académico. La aplicación de la prueba está programada para mayo de 2007.

EXCALE comparte la misma limitación, junto con las pruebas para primaria y secundaria, de partir de una visión muy restringida de lo que debe aprender un niño o niña, así como de la calidad del aprendizaje. Una segunda y seria limitación consiste en que los resultados de la prueba no podrán asociarse, ni a las características específicas de los niños y niñas, ni tampoco al contexto que rodea al centro educativo, o al contexto familiar, debido a que la metodología que seguirá el INEE requiere de la aplicación de distintos segmentos de las pruebas a distintos niños y niñas, es decir, ningún niño o niña de manera individual responderá a la totalidad del EXCALE. Esta estrategia consigue facilitar la aplicación de la prueba en una muestra amplia a nivel nacional, pero restringe en realidad su capacidad de analizar los resultados y de ofrecer ayuda o recomendaciones a los padres de familia y a los docentes de la educación preescolar.

- Evaluación de niños y niñas dentro del nuevo Programa de Educación Preescolar 2004. Entre los cambios importantes que se quieren introducir en la Reforma Preescolar figura el cambio en la manera de evaluar. (SEP 2006) La intención es deslindarse de las maneras tradicionales de evaluación, ya sea la descripción por áreas de desarrollo, o utilizando pruebas de corte cuantitativo, como EXCALE o TEPSI, para concentrarse en evaluaciones cualitativas y continuas, realizadas por las maestras en el contexto escolar. El propósito principal es construir una conexión más estrecha entre la evaluación y la pedagogía. El nuevo programa es continuo e integral; incluye seis campos formativos (desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas desarrollo físico y salud) y 50 competencias. Para ayudar a las maestras con sus evaluaciones, el nuevo programa contempla una serie de definiciones de las competencias infantiles que es necesario considerar en la evaluación. Además propone un sistema para registrar las observaciones acerca los logros y las dificultades de los alumnos en el desarrollo de las competencias, señalando una serie de situaciones

específicas en donde esos logros o dificultades se manifiestan. Los registros de las observaciones forman una parte del expediente de cada niño.

A pesar de las bondades de este nuevo programa, no resulta claro cómo es que tales evaluaciones individuales se pueden sintetizar y agregar para que el sistema educativo pueda obtener una visión nacional o estatal, o a nivel de centro educativo o de aula. Nuevamente esta dificultad puede continuar reforzando la idea en las educadoras de que el proceso de evaluación es más un trabajo administrativo que una herramienta para la mejora de la práctica docente o de la calidad educativa de un centro preescolar.<sup>7</sup>

Estas iniciativas muestran, las dificultades asociadas a la definición de logros educativos y la conversión de tal definición en un método e instrumento(s) que permitirían establecer un diagnóstico y evaluación del estado de la calidad educativa en México.

### *1.1.3. Una Visión Complementaria de Calidad: La Escala de Calidad de Centros Preescolares*

Otra manera de describir y definir la calidad educativa es crear un conjunto de indicadores (no solamente uno o dos) que forman un perfil de calidad de los centros educativos. Este perfil describe el ambiente educativo que experimentan los niños y las niñas, las condiciones de infraestructura de los centros, la manera en que funcionan se organizan y la forma en que se relacionan con las familias y las comunidades. Pensamos que este enfoque es complementario al enfoque que se basa en logros académicos.

Entre el 2001 y 2006, un grupo de trabajo participó en la construcción de una Escala de Evaluación de la Calidad para Centros Educativos Preescolares (ECCP) como parte del Proyecto Intersectorial. La ECCP ha sido probada y aplicada en varios estudios cuyos resultados reportamos en la siguiente sección. Para reflexionar sobre la Escala y los resultados de su aplicación es necesario hacer explícito cómo esta Escala fue desarrollada y cuáles son los supuestos y principios que subyacen.

El grupo acercó la definición del concepto de calidad y su operacionalización en una escala en varias formas:

- Una revisión de literatura, tanto nacional como internacional. Esta revisión permitió identificar:
  - diferentes posturas teóricas y sus implicaciones para la definición de calidad (Dahlberg, Moss y Pence, 1999),

---

<sup>7</sup> Una publicación de orientación a la implementación de la reforma curricular advierte que “la exigencia de una evaluación inicial, intermedia y final de cada niño y niña y de todas las competencias ha generado una situación adversa al sentido y a la finalidad de la evaluación planteada en el Programa. El registro sistemático de la información de cada alumno y alumna en su expediente y la valoración periódica hace innecesaria la elaboración de informes de evaluación que sólo llevan a repetir información cuyo uso no es práctico.” (SEP: 2006:21/22)

- condiciones y características educativas que tienen un “efecto” en el aprendizaje (Tiana 2000; Schmelkes 1997),
- principios que diferentes autores presentan como componentes de calidad, vinculados a logros esperados (Peralta: 2002) Por ejemplo, los principios postulados de Peralta nos parecieron excelentes como punto de partida para la elaboración de los indicadores: aprendizaje activo, integralidad, pertinencia cultural, relevancia, y participación.<sup>8</sup>
- Instrumentos. Fue posible descubrir y revisar más de 25 instrumentos creados y aplicados en países tan diferentes como Ecuador, Chile, Costa Rica, India, Kenya, los Estados Unidos, Australia, Singapore, etc. (Myers 2006).

- Un proceso de reflexión sobre el mundo que queremos. Parece obvio que un programa de calidad debería reflejar nuestra visión del mundo en que queremos vivir, aunque según las propuestas que hemos revisado un poco más arriba, no necesariamente la reflejan, más bien presentan una visión instrumental de la educación. Por el contrario, si logramos definir el tipo de ciudadano que esperamos, y a su vez el tipo de niño y niña, podemos determinar con mayor precisión las características de los centros educativos que requeriríamos, su forma de operación, características físicas, el estilo de gestión, la forma de relacionarse de las educadoras, los niños, las niñas y sus familias, etc.

Para ayudar a crear esta visión, recurrimos a fuentes tales como el Plan Nacional del Desarrollo 2000-2006 y el Artículo 3° de la Constitución. En estas discusiones y reflexiones resultó claro que en nuestra visión, por empezar, queremos un país democrático, productivo, equitativo, justo, respetuoso de los derechos, y que celebra la diversidad. Y si, por ejemplo, queremos un país democrático, debemos formar ciudadanos no solamente informados sino que también sepan cómo participar y quieran hacerlo, que sean críticos, que respeten a otros y resuelvan conflictos en una manera pacífica, etc. Desde esta visión un programa educativo de calidad debe fomentar estas características y competencias en los niños y debe organizarse en una manera consistente con lo que queremos. Es decir, el ambiente debe ser democrático y sin discriminación. Debe ayudar a niños y niñas a participar activamente. Debe estar libre de violencia. Tanto el currículo como la organización debe reflejar y aportar al desarrollo de estas condiciones, características, actitudes, valores y competencias.

- Una revisión de programas y evaluaciones. La evaluación de la educación

---

<sup>8</sup> Otro principio que encontramos como parte de una definición de calidad es el de “eficiencia”. Observamos que un sistema educativo puede ser caracterizado como relativamente eficiente porque paga a los maestros a tiempo, entrega materiales oportunamente, promueve niños en el sistema sin repetir, etc. Al mismo tiempo, podemos encontrar salarios tan bajos que las maestras son desmoralizadas y no trabajan bien. O, la promoción puede ocurrir como resultado de promoción automática, no porque los alumnos y las alumnas aprendan. Algunos argumentan que, para ser de calidad, un sistema tiene que operar de manera eficiente. Otros separan eficiencia y calidad en dos dimensiones porque piensan que un énfasis en eficiencia puede resultar en descuidar otras dimensiones importantes de calidad que tienen más que ver con la manera en que los adultos interactúan.

preescolar del DGE (SEP, DGE: 2002), los diagnósticos realizados como parte de la Reforma Preescolar en más de 500 centros y las estrategias y estándares de desempeño del Programa Escuelas de Calidad nos ayudó a identificar dimensiones generales asociadas con la manera de concebir un programa de calidad en México.

- Entrevistas con participantes en el sistema educativo. Entrevistas con niños, madres y padres de familia, maestras, directoras, supervisoras y autoridades educativas nos confirmaron que existen múltiples definiciones de calidad pero también áreas de traslape.

Estas exploraciones nos llevaron a crear un conjunto de indicadores de calidad, en varias categorías. Incluimos algunos que frecuentemente aparecen en la literatura tales como el número de niños por adulto y las calificaciones profesionales de las educadoras. Pero se crearon otros que responden a criterios de la experiencia en el grupo (p.e., un proceso educativo que promueve participación activa de los niños en su propio aprendizaje). Este ejercicio fue sometido a consideración y debate de un grupo amplio de personas en un Foro y, con base en los comentarios, se hicieron algunos cambios.

Una vez identificados los indicadores, que en su conjunto representaba una definición de calidad, el reto fue construir un instrumento para recolectar la información necesaria para convertir los indicadores en algo tangible que permitiera dar seguimiento a programas. Buscamos instrumentos existentes en el sistema educativo y encontramos por ejemplo, uno denominado “Cédula de Inspección,” para el uso de supervisores. Encontramos que el énfasis en la cédula, esencialmente una lista de cotejo, se centraba en las dimensiones de insumos o infraestructura y de la gestión educativa (basada en una concepción muy limitada y muy cercana al manejo administrativo), con poca atención al proceso educativo. Decidimos crear una escala nueva y más balanceada que permitiría evaluar cada uno de los indicadores identificados. En el proceso, consultamos las escalas construidas en otros países.

Tomamos varias decisiones fundamentales. Decidimos:

1. Incluir 4 dimensiones generales de calidad para organizar la descripción de calidad. Estos son:

Gestión educativa. Este concepto incluye tanto procesos administrativos como liderazgo, trabajo en colectivo y planeación con una visión de mediano y largo plazo.

Proceso educativo (o pedagógico). Esta dimensión tiene su centro en la noción de aprendizaje activo y el desarrollo integral de los niños y las niñas. Se enfoca en las interacciones que ocurren en el aula.

La relación de la escuela con su 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 en del proceso educativo.

Los recursos disponibles. Esta dimensión se refiere a los aspectos de recursos humanos y materiales suficientes para cumplir con los objetivos del programa educativo.

2. Una segunda decisión fue ordenar observaciones para cada indicador en un continuo para permitir a evaluadores calificar características a lo largo del continuo. Es decir en vez de calificar como de “sí” o “no”, cada indicador (o ítem) contiene diversas aseveraciones que se puntúan en una escala de cinco valores:

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

El puntaje denominado “básico” (3) es un puntaje que se espera que todos los programas puedan lograr. El “excelente” (5) representa algo que pocos van a lograr pero representa un nivel de alta calidad. El siguiente cuadro contiene un ejemplo de un indicador que se evalúa en el aula y pertenece a la dimensión del Proceso Educativo.

<b>d. Ambiente de aprendizaje</b>				
<b>d.3 El educador utiliza estrategias de observar, preguntar, repetir y ampliar en su conversación con los niños</b>				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶▶ El educador rara vez pide a los niños que hablen sobre lo que están haciendo</li> <li>▶▶ El educador solo pide a los niños que repita sus indicaciones</li> <li>▶▶ El educador se dirige a los niños para controlar el aula, dar instrucciones o preguntas cerradas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶▶ El educador repite lo que dicen los niños de forma mecánica o rutinaria</li> <li>▶▶ El educador elabora monólogos (no deja hablar a los niños)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶▶ Los adultos propician que los niños hablen de lo que hacen</li> <li>▶▶ El adulto invita al niño a conversar</li> <li>▶▶ Hace preguntas abiertas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶▶ Los adultos utilizan una variedad de estrategias de conversación con los niños: Observan lo que hacen los niños, hacen preguntas abiertas, describen lo que hace el niño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶▶ El educador utiliza una variedad de estrategias de conversación con los niños y rescata los saberes previos</li> <li>▶▶ El educador contribuye con su propia experiencia para ampliar las ideas y sentimientos de los niños</li> </ul>
Observaciones:				

2. Por razones prácticas, decidimos dividir la escala en dos partes, una con reactivos pertinentes al centro en general, basada en observaciones y conversaciones con el responsable y la otra relacionada con el aula, basada en observaciones en el aula y conversaciones con la educadora. La definición que resultó, entonces, tenía las dimensiones indicadas en la Figura 2. En el Anexo 1 se presenta una vista general de la Escala de Calidad.

**Figura 2.**

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

<b>D</b> <b>A</b> <b>D</b>	<b>Aula</b>	<b>Insumos</b> <b>Proceso educativo</b> <b>Gestión Educativa</b>
----------------------------------	-------------	--

Con esta explicación breve del proceso para llegar a una definición de calidad y de un instrumento, dedicaremos la siguiente sección a presentar los resultados de una serie de estudios sobre la calidad educativa en el nivel preescolar.

## 2. Estudios sobre la Calidad Educativa, 2002-2006

En la Tabla 2 presentamos una síntesis de varios estudios realizados durante los últimos 5 años. El trabajo incluye la recolección de datos en seis estudios en diferentes momentos en más de 700 centros y más de 1,100 aplicaciones en total.

**Tabla 2. Descripción de Estudios de la Calidad de Educación Preescolar realizados Entre 2002 y 2007**

Nombre del Estudio	Ciclo escolar	Muestra			Instrumentos aplicados
		# de centros	Tipos de centros preescolares	Ubicación	
<b>1. En Búsqueda de la Calidad Preescolar</b> (Financiado por SEP, Investigación)	2002-2003 - octubre - mayo	40	General (urbano y rural); indígena; comunitaria (CONAFE, DIF/CAIC; estatal; privada); CADI	Oaxaca Puebla Estado de México D.F.	ECCP (versión 2) TEPSI Entrevistas*
<b>2. Evaluación de Centros Comunitarios de FAI-Centro</b>	2003-2004	95	Centros comunitarios apoyados por FAI	DF	ECCP (versión 3)
<b>3. Evaluación de PEC-tres años</b> (Financiado por SEP-PEC)	2003-2004 - octubre - mayo 2004-2005 - mayo 2005-2006 - mayo	(4 por estado)  105	Centros participantes en PEC, por lo menos 2 fuera de la ciudad principal del estado. Con directora. En los 11 estados con centros indígenas, un centro indígena.	26 entidades federativas	ECCP (versión 3) TEPSI Entrevistas*
<b>4. Evaluación y Acompañamiento de PEC-dos años</b> (Financiado por SEP-PEC)	2004-2005 - octubre - mayo 2005-2006 - mayo	(2 por estado)  50	Centros participantes en PEC, principalmente rurales e indígenas, para complementar la muestra previa.	29 entidades federativas	ECCP (versión 3) Entrevistas*
<b>5. Evaluación de Centros Preescolares en Yucatán</b> (SEP-Yucatán)	2004-2005	372	Totalidad del sistema estatal de educación preescolar	Yucatán	ECCP (versión 3) Entrevistas*
<b>6. Proyecto Piloto de Indicadores</b> (Financiado por	2004-2005	48	General (urbano y rural); indígena; comunitaria (CONAFE,	Oaxaca Sonora D.F.	ECCP (versión 4) Escala de competencias, 1,3, &6

UNICEF/Fundación General Electric			DIF/CAIC; estatal; privada); CADI; CENDI de IMSS		Entrevistas*
-----------------------------------	--	--	--	--	--------------

\* Entrevistas con: Niños/as; Responsables de los centros; Educadoras; Padres y madres; Miembros de la comunidad

En todos estos estudios ha sido posible construir un perfil de la calidad preescolar para cada escuela y para grupos de escuelas (urbana-rural; general-indígena-comunitaria; según la institución responsable para la implementación del servicio. Un perfil complejo es el que toma en cuenta la evaluación de cada uno de los indicadores. Un perfil más simple pero muy útil es el que aprovecha de las categorías presentadas en la Figura 2. De los perfiles es posible ubicar las fortalezas y debilidades de cada centro, de grupos de centros y del sistema en general.

## 2.1. Algunos hallazgos

La presentación de resultados se concentrará en la investigación de calidad en 40 preescolares (2002-2003) y en la evaluación y acompañamiento del PEC, tanto con la muestra seguida durante 3 años (M1 2003-2006) como la muestra seguida durante 2 años (M2 2004-2006) (ver estudios 1 y 4 de la tabla 2).

### 2.1.1. La investigación sobre la calidad educativa en 40 centros<sup>9</sup>

El estudio, realizado durante el ciclo escolar 2002-2003 en cuatro entidades federativas (Oaxaca, Puebla, El Estado de México y el Distrito Federal), incluyó preescolares generales en áreas urbanas y rurales, preescolares indígenas y comunitarias (de CONAFE, de un grupo social en una comunidad marginada urbana, y preescolares -- CADIs y CAICs -- del DIF ). Vale destacar que ningún centro en este momento fue participante en el Programa Escuelas de Calidad que solamente empezó a funcionar al nivel preescolar en el ciclo escolar 2003-2004. La visita a cada escuela duró 2 o 3 días durante lo cual se aplicó la escala, observando el centro y las aulas en funcionamiento y se entrevistó a la directora, las educadoras, los padres de familia y los niños y niñas. Los resultados muestran que:

- Al finalizar el ciclo escolar 2002-2003, el promedio puntaje en la Escala de Calidad fue menor que lo “básico” (nivel 3) considerado deseable para todo el sistema preescolar. El promedio fue más alto para centros urbanos (3.1), que alcanza el nivel básico, que para los centros rurales (2.6), nivel incipiente.
- En general, los promedios obtenidos a nivel de centro educativo son más altos que los promedios del nivel del aula en áreas urbanas; un nivel de calidad alto en un centro no necesariamente se refleja en el trabajo realizado dentro de las aulas. Por otra parte, la dimensión con puntajes más altos es la de recursos, comparada con las dimensiones de proceso educativo (al nivel del centro y al nivel del aula en todos

<sup>9</sup> Para información más detallada del estudio se puede consultar (Myers y Martínez, 2003a, 2003b, y 2003c)

los subsistemas excepto el general, gestión educativa y relación con las familias. . (Ver Tabla 3).

- Al realizar una comparación entre los distintos subsistemas los centros preescolares indígenas muestran puntajes bajos (Ver Tabla 3).

**Tabla 3:**  
**Puntajes promedios en el ECCP\*, al nivel de centro y aulas, por Dimensiones de calidad, centros urbanos y rurales y tipo de programa, 40 centros, final del ciclo 2002-2003**

Dimensiones	Totales	Rural			Urbano	
		Totales	Indígena	Comunitaria	General	
<b>Total es</b>	<b>2.9</b>	<b>2.6</b>	<b>2.3</b>	<b>2.9</b>	<b>2.8</b>	<b>3.1</b>
<b>Totales – Nivel Centro</b>	<b>2.9</b>	<b>2.4</b>	<b>2.2</b>	<b>2.8</b>	<b>2.7</b>	<b>3.5</b>
<b>Recursos</b>	<b>3.2</b>	<b>2.7</b>	<b>2.6</b>	<b>2.9</b>	<b>2.8</b>	<b>3.8</b>
<b>Proceso Educativo</b>	<b>3.0</b>	<b>2.6</b>	<b>2.3</b>	<b>3.0</b>	<b>2.8</b>	<b>3.5</b>
<b>Gestión Educativa</b>	<b>2.7</b>	<b>2.1</b>	<b>1.7</b>	<b>2.7</b>	<b>2.5</b>	<b>3.4</b>
<b>Rel. con el entorno</b>	<b>2.7</b>	<b>2.3</b>	<b>2.0</b>	<b>2.5</b>	<b>2.7</b>	<b>3.2</b>
<b>Totales – Nivel Aula</b>	<b>2.8</b>	<b>2.6</b>	<b>2.3</b>	<b>2.9</b>	<b>2.7</b>	<b>3.0</b>
<b>Recursos</b>	<b>2.9</b>	<b>2.9</b>	<b>2.7</b>	<b>3.0</b>	<b>3.0</b>	<b>2.9</b>
<b>Proceso Educativo</b>	<b>2.9</b>	<b>2.6</b>	<b>2.5</b>	<b>2.9</b>	<b>2.9</b>	<b>3.0</b>
<b>Gestión Educativa</b>	<b>2.5</b>	<b>2.0</b>	<b>1.6</b>	<b>2.7</b>	<b>2.1</b>	<b>2.9</b>

\*

Escala de Calidad de Centros Preescolares (versión 2,2)

- El análisis de indicadores de manera individual nos muestra que:
  - El estilo de enseñanza es predominantemente instructivo con énfasis en contenidos (8 de cada 10 educadoras), incluso entre las educadoras que manifiestan que basan su pedagogía en el enfoque de aprendizaje constructivo.
  - No existe una relación clara entre un número de niños bajo por educadora y los indicadores de proceso educativo; esto se debe a la paradoja de que en los centros en donde asisten pocos niños (rurales y de educación indígena), existen grandes carencias de infraestructura y de formación de las educadoras. Los centros que cuentan con gran infraestructura y una buena formación de educadoras se encuentran saturados (centros urbanos).
  - La formación de las educadoras y su capacitación no muestra una correlación alta con los indicadores de proceso educativo.
  - El acompañamiento del sistema hacia los centros educativos es débil, especialmente en áreas rurales.

Los resultados de la investigación nos permiten concluir lo siguiente:

- ❖ La calidad educativa es el resultado de integración de una gran variedad de elementos; no puede ser descrita o valorada en términos de un par de indicadores,

e incluso dimensiones, ya que en realidad muestran una valoración parcial. La complejidad del proceso educativo requiere necesariamente de un *perfil* lo más integral posible. Cualquier intento de simplificar el proceso educativo, es tan sólo eso, una simplificación, que no necesariamente será útil para mejorar la calidad de los centros educativos.

- ❖ La alta calidad no se garantiza por: alcanzar mejores niveles de gestión educativa o la presencia de un currículo integral, de lograr mayores niveles de capacitación docente o de la disponibilidad de infraestructura y materiales, tampoco por contar con un número bajo de niños por educadora.

### 2.2.2. Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad – Nivel Preescolar (PEC-Preescolar).<sup>10</sup>

El proyecto de La Evaluación y Acompañamiento del PEC fue facilitado por la Universidad Pedagógica Nacional. Participaron en él un equipo técnico central responsable del análisis general de los datos<sup>11</sup> y equipos de 3 personas<sup>12</sup> para cada una de las 29 entidades federativas, los cuales realizaron el trabajo de campo: 1) levantar datos, 2) analizar la información para cada escuela en la muestra estatal 3) elaborar un informe para dar retroalimentación a cada escuela y 4) dar seguimiento a cambios acordados en base de las discusiones.<sup>13</sup> El estudio se realizó en un periodo de tres años y tomó dos muestras:

- Muestra 1 (M1): Participaron 105 centros preescolares de 26 estados de la república. La mayoría de los centros, debido a la focalización que establece el propio PEC, se encuentran ubicados en zonas urbanas marginadas. Estos centros participaron a lo largo de tres ciclos escolares (2003-2006).
- Muestra 2 (M2): Participaron 50 centros preescolares en 29 estados de la república. Estos centros se evaluaron a lo largo de dos ciclos escolares (2004-2006). En esta muestra incorporaron más centros ubicados en zonas rurales e indígenas al estudio.

Entre los resultados más relevantes destacan:

- *Con acompañamiento es posible elevar la calidad educativa de los centros participantes.*<sup>14</sup> A lo largo de los tres ciclos escolares el porcentaje de los centros

---

<sup>10</sup>El PEC-Preescolar, es un programa nacional, con participación voluntaria de centros, que se enfoca al mejoramiento de la autonomía, gestión y participación social. Los Centros pueden recibir un nivel modesto de fondos basados en auto-diagnóstico que se convierte en un plan de trabajo presentado al PEC. En 2006, 5% de los centros preescolares en México participó en el programa, concentrado en áreas urbanas marginadas, pero también incorporando algunos preescolares rurales e indígenas.

<sup>11</sup> Ubicado en la organización Hacia una Cultura Democrática. A.C.

<sup>12</sup> Una persona de PEC, una de Reforma Preescolar y una de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>13</sup> La interpretación de los resultados de esta evaluación formativa está complicada por el acompañamiento que representa una intervención sobre la marcha. Por eso es difícil decir si los resultados encontrados puede ser atribuidos a PEC y su forma de operar o al acompañamiento.

<sup>14</sup> El acompañamiento consistió de tres visitas a cada escuela después de la recolección de datos. En la primera, los evaluadores presentó para discusión un informe que identificó fortalezas y debilidades basado en un análisis de la información obtenida. En la segunda se trataron de identificar actividades, a corto y

educativos de la muestra 1 (M1) con niveles menores a 3 (básico, esperado para todo el sistema) se redujo de manera sistemática: del 28% al inicio del ciclo 2003-2004 pasó al 16% al finalizar el 2004-2005 y terminó en 6% al finalizar el ciclo 2005-2006. De manera simultánea, el porcentaje de los centros con niveles de 4 o más (nivel bueno y excelente) se incrementó de manera constante; paso del 10% inicial al 23% al finalizar el primer año y terminó en 41% al finalizar los tres ciclos educativos.

- *Las mejoras en los niveles de calidad fueron más altos a nivel del centro que a nivel de aula (Ver Tabla 4) durante los tres años.* Esto es consistente con resultados de la investigación previa y sugiere que los mejoramientos en el centro, especialmente en las dimensiones de infraestructura y gestión educativa, no se transfieren automáticamente a mejoras del proceso educativo y prácticas docentes.
- *Las escuelas participantes en PEC entraron en el programa con un nivel inicial de calidad más alto que el de los 40 centros evaluados en el 2002-2004, es decir más alto que una muestra más diversa y representativa de los subsistemas de la educación preescolar.* Esta indica un sesgo del PEC que concentra sus esfuerzos en las zonas urbanas del país. (Compárese las Tablas 4 y 3).
- *Un gran parte del mejoramiento ocurre en el primer año de participación en PEC y se lo mantiene o incrementa durante años dos y tres.* En la Figura 2 se muestra los cambios durante el primer año para Muestra1 y Muestra2 y una comparación con resultados de la evaluación de centros PEC con los 40 centros investigados con anterioridad que no participaron en PEC y los cuales sirvieron como datos de base, denominados “Muestra zero” (M0).<sup>15</sup> Mientras los centros PEC mejoraban durante el año los 40 centros no-PEC (M0 en Figura 3) tenían una baja ligera en los puntajes entre el inicio y final del año. Esto sugiere que, en las escuelas sin la intervención de PEC, los preescolares no han podido mejorar su calidad durante un ciclo escolar y más, que la calidad baja hacia el final del ciclo (¿posiblemente por el desgaste de recursos humanos y materiales durante el ciclo?)

**Tabla 4. Puntajes promedios para centros preescolares al inicio y final de la evaluación, por niveles centro y aula y por dimensiones de calidad, M1.**

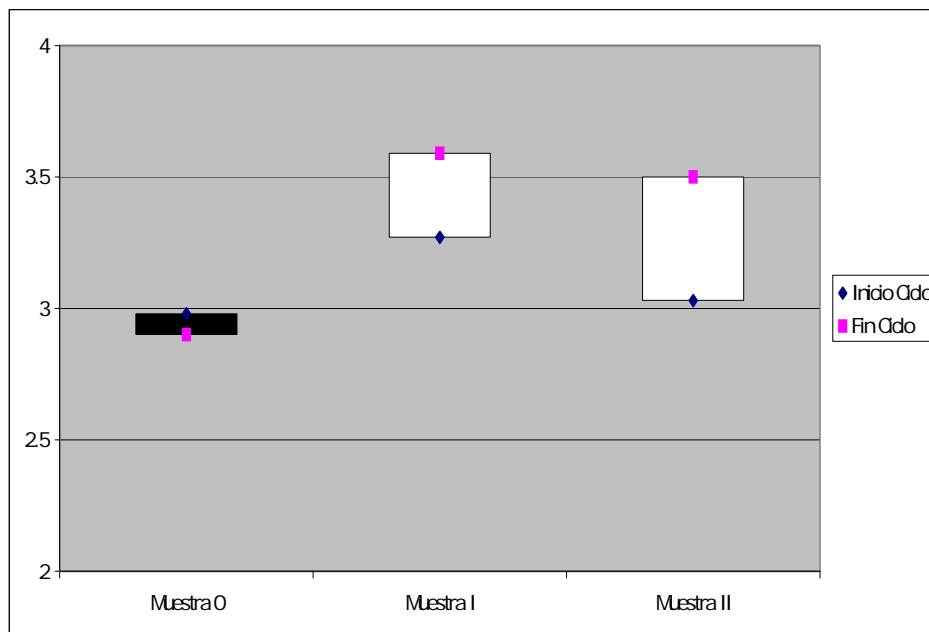
---

mediano plazo, para incluir en el plan anual dirigidas a lograr un mejoramiento en la calidad. La tercera visita fue de seguimiento de los planes,

<sup>15</sup> El diseño de la evaluación PEC no incluyó un “grupo de control.” Por eso, se tomó, para hacer una comparación entre escuelas PEC y escuelas No-PEC, los 40 centros que se estudiaron en la investigación durante el ciclo inmediatamente antes de empezar la evaluación de PEC y que no habían participado en PEC.

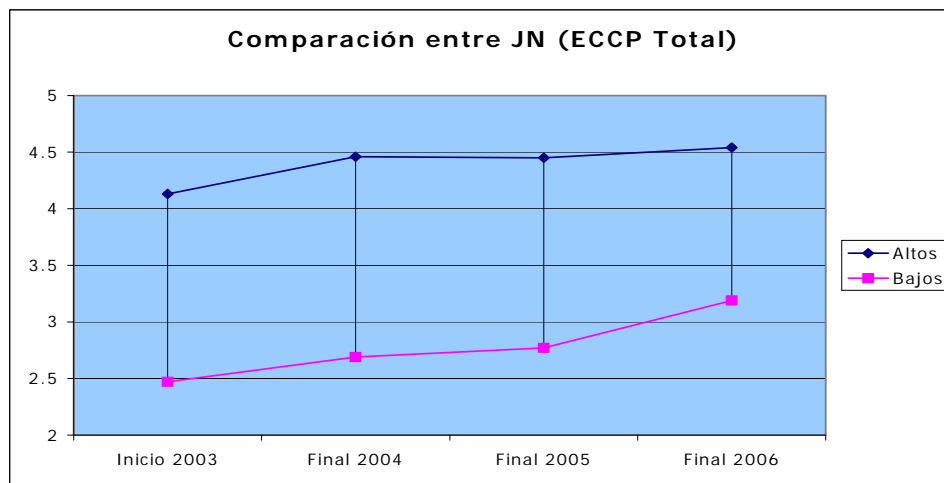
	Inicio 2003-4	Final 2005-6	Diferencia
Total	3.27	3.91	+ .64
Centro	3.34	4.15	+ .81
Recursos	3.27	4.16	+ .89
Proceso Educativo	3.35	4.18	+ .83
Gestión Educativa	3.41	4.23	+ .82
Familia/comunidad	3.34	3.85	+ .51
3º grado	3.12	3.80	+ .68
Recursos	3.20	3.70	+ .50
Proceso Educativo	3.19	3.86	+ .67
Gestión Educativa	2.97	3.58	+ .61

**Figura 3. Puntajes promedio al inicio y final del primer año de participación en PEC, Muestras 1 y 2 comparadas con una muestra de escuelas que no participaron en PEC**



- *A pesar del proceso de mejora de los centros educativos, la brecha en el nivel de calidad entre los centros de baja calidad y alta calidad es muy amplia. La brecha comienza a cerrarse de una manera modesta solamente hasta el tercer año de permanencia en el programa cuando los centros de menor nivel de calidad inicial (especialmente los centros ubicados en zonas rurales y comunidades indígenas) logran alcanzar el nivel 3 básico. (Ver figura 4).*

**Figura 4**



## Implicaciones

La política que el gobierno ha seguida respecto a la calidad educativa del nivel preescolar no ha producido los resultados esperados. Una definición limitada de calidad y la lucha política interna entre poderes, así como dentro de la SEP, por obtener mayores recursos ha favorecido la tendencia de desarticulación entre programas. Según las investigaciones presentadas, las soluciones, por separado, de más recursos, más cursillos, mejoramiento en la gestión, y un nuevo currículo no se ha acompañado por mayores avances en la calidad de las formas de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Si un nuevo gobierno quiere mejorar la calidad con equidad, sería necesario buscar nuevas rutas con una visión más amplia e integrada de la calidad. Destacamos tres elementos de una nueva ruta.

Elevar el proceso educativo y acompañamiento. Los resultados de estos estudios Sugieren que se necesita prestar mucha más atención que en el pasado a elevar la calidad del proceso educativo, es decir, las prácticas pedagógicas en las aulas. Una manera de hacer eso es por medio de un proceso de acompañamiento vinculado a la evaluación con retroalimentación. El acompañamiento de maestros para ayudarles a mejorar sus prácticas es un elemento que es muy débil en el sistema. La evaluación de PEC muestra que, con apoyo financiero modesto y acompañamiento, es posible lograr avances muy importantes en la calidad pero el proceso es arduo y requiere tiempo. Acompañamiento implica participación en asociación. En el afán de descentralizar y dar nueva autonomía a centros, no se debe olvidar la importancia de participación en asociación (“partnership”) entre comunidades educativas locales y los gobiernos en diferentes niveles. Autonomía no significa trabajar solo.

Buscar articular programas. Es imperativo buscar maneras de asegurar que los diferentes esfuerzos para mejorar la calidad estén articulados, no solamente a niveles altos sino en la entrega de servicios. Una manera de hacer esto es concentrar en la misma población los diferentes programas.

Enfatizar la atención las áreas rurales e indígenas que quedan al margen de muchos de los programas. A pesar de los avances, persisten grandes disparidades que exigen más esfuerzo, otra vez, en escuelas rurales e indígenas. Para trabajar en estas áreas es necesario, no solo dar más acompañamiento en la planeación y operación por medio de evaluación y

retroalimentación basada en evidencias compartidas, sino diversificar estrategias y reglas de operación.

## Referencias

- 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.”
- Duran, J, y R. Myers (2006). “Estudio de Campo para Pilotear Instrumentos y Metodologías de Indicadores del Desarrollo, Calidad de Programas y Contextos. Informe 3: Análisis de la Prueba en Campo de la Escala de Desarrollo de Competencias en Niños y Niñas de 1, 3 y 6 años de edad” Un documento preparado para UNICEF y la Fundación General Electric. México, D.F., Hacia una Cultura Democrática, A.C. y el Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar de la Primera Infancia.
- Foro Mundial sobre la Educación para Todos (2000). “Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.” UNESCO: Paris.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005). *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual 2005*. México, D.F.: INEE.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Panorama Educativo de México 2006. Indicadores del sistema educativo nacional*. México, D.F.: INEE.
- 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 Mónica, California: The RAND Corporation.
- Martínez J. F., y R.. Myers (2005). “Informe de Resultados del Proyecto `Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar, Ciclo escolar 2004-2005.’” México, D.F., Hacia una Cultura Democrática, A.C. Mimeo.
- \_\_\_\_\_ (2006) “Informe Final del Proyecto `Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar´. México, D.F., Hacia una Cultura Democrática, A.C. Disponible en [www.sep.gob.mx/](http://www.sep.gob.mx/) \_\_\_\_\_
- Myers, R. (2006). “Quality in Programs of Early Childhood Care and Education (ECCE).” A paper prepared for the 2007 EFA Global Monitoring Report. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C. Disponible en: [www.unesco.efa](http://www.unesco.efa)
- Myers, R. y J. F. Martínez. (2003a) “En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares”, Un Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa. México. Hacia una Cultura Democrática, A.C. Disponible en [www.investigacioneducativa.sep.gob.mx](http://www.investigacioneducativa.sep.gob.mx)

- \_\_\_\_\_. (2003b) “Educación Preescolar en Dos Pueblos de la Mixteca Alta: Un Estudio Comparativo,” preparado para La Secretaría de Educación Pública y UNICEF. México. Hacia una Cultura Democrática, A.C.
- \_\_\_\_\_. (2003c) “¿Todos los Pollos son Amarillos?” Un informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa. México. Hacia una Cultura Democrática, A.C.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Reimers, F. (Coordinador) (2006). *Aprender Más y Mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (*La Calidad de la Educación Primaria. Un Estudio de Caso*. México, D.F.: SEP/FCE.
- Secretaría de Educación Pública, Sub-Secretaría de Planeación y Coordinación, Dirección General de Evaluación. (Febrero 2004). “Primera Evaluación en Educación Preescolar. 2003”. Una presentación por powerpoint. No publicado.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Básica. (2004). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. México. D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (2006). “Implementación Reforma Curricular en la Educación Preescolar: Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas.”México, D.F.: SEP.
- UNICEF. (2002). “Foro sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México Memoria.” México, D.F. UNICEF.
- Young, M. (Ed.) (2002) *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children’s Future*. Washington D.C.: The World Bank.

Anexo 1. Una Vista Rápida de la Escala de Calidad, Versión 2.2

<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	