

En búsqueda de la calidad educativa en el nivel preescolar en México*

Robert G. Myers**

Francisco Martínez Preciado***

El propósito de esta presentación es compartir un proceso de reflexión sobre el concepto de *calidad educativa* y la aplicación de esta noción en la práctica a nivel preescolar. Este proceso reflexivo ha sido alimentado por la combinación de una revisión de la literatura sobre el tema, la experiencia de los participantes y el análisis de múltiples aplicaciones en la práctica de una definición emergente, así como una metodología y varias versiones de

instrumentos para evaluar la calidad de la educación preescolar. Nuestros aprendizajes han conducido a cambios en la manera de comprender y definir el término de calidad educativa y la evolución correspondiente en la metodología e instrumentación. Describimos este proceso y algunos de los resultados obtenidos.

El inicio: el proyecto interinstitucional

El proceso empezó con nuestra participación en 2001 en un proyecto interinstitucional e interdisciplinario cuyo propósito fue crear un conjunto de indicadores sobre el bienestar de niños y niñas menores de 6 años de edad en

México.¹ Dentro del marco del bienestar integral, nuestro énfasis fue construir indicadores que permitieran medir el desarrollo integral, visto como un proceso ecológico de interacción entre el niño y los múltiples ambientes que lo rodean e influyen en su desarrollo, especialmente, las interacciones entre la familia, la comunidad y el sistema escolar, que en el caso de niños menores de 6 años corresponden a la educación preescolar.

¹ Este proyecto fue llevado a cabo entre 2001 y 2005 con la participación de personas provenientes de varias entidades de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud, el Sistema Nacional del Desarrollo de la Familia (DIF), universidades, entidades de la sociedad civil y organizaciones internacionales. SEP *et al.* (2002) de Acude (www.acude.com).

* Este artículo se deriva de una presentación en el Seminario de Primera Infancia en el Espacio Público, coordinado por Norma del Río de la Universidad Autónoma Metropolitana, en septiembre de 2013.

** Investigador de Acude, A.C. (Hacia una Cultura Democrática).

*** Coordinador de Acude, A.C. (Hacia una Cultura Democrática).

El problema

El análisis de la política educativa en 2001 muestra que estaba orientada hacia el acceso a la escuela, una idea que se limitaba a definir equidad educativa como cobertura y matrícula en el sistema formal de educación. La idea de tener acceso a una educación de calidad no había alcanzado la fuerza que ha tomado en los últimos años. Respecto a la diversidad y pertinencia de la educación, no aparecieron como dimensiones importantes dentro de esta visión universal y cuantitativa.

Cuando revisamos los indicadores nacionales sobre la calidad del ambiente en preescolares, encontramos solamente dos en uso común durante el año 2001: 1) el nivel promedio de las calificaciones formales de maestros y 2) el número promedio de niños por maestro en el sistema preescolar. Consideramos que ambos indicadores son débiles.²

Al buscar posibles fuentes de información para la creación de indicadores sobre la condición de los centros y las aulas preescolares, en-

² Las calificaciones que obtienen los maestros son, por lo general, calificaciones en papel, que no necesariamente tienen una relación con lo que sucede en las aulas. El número de niños por docente se calcula como un promedio entre el número de alumnos y el número de maestros. Irónicamente, con este indicador la educación rural e indígena obtiene mejores resultados, porque el número promedio de niños por maestra es mucho menor que en la educación urbana.

contramos el material “Manual de Inspección”,³ el cual ofreció un instrumento aplicado por los supervisores, que consistía básicamente en una lista de cotejo para obtener datos sobre la condición del ambiente físico y el cumplimiento de las exigencias administrativas. Esta herramienta se aplicaba de manera poco sistemática y ofrecía información limitada sobre el funcionamiento de los centros preescolares (por ejemplo, no incluía referencias al proceso pedagógico). Consideramos que esta herramienta brindaba pocos elementos para dar seguimiento a la calidad educativa. Frente a esta situación, el proyecto optó por crear una metodología distinta e indicadores nuevos. Se formó un grupo de trabajo para definir instrumentos que permitieran incorporar los resultados del trabajo al sistema nacional de monitoreo de la educación. ¿Qué hicimos?

³ Como el título del manual indica, la supervisión fue pensada como inspección, esto es, lejos del concepto de acompañamiento durante el proceso educativo. Otros instrumentos encontrados fueron: 1) el formato 911 utilizado para obtener información cuantitativa cada año sobre la matrícula y el personal de los centros educativos y 2) un instrumento utilizado en algunos estados para evaluar (en tres niveles) el estado del desarrollo de los niños y las niñas en varios aspectos, aplicados por las maestras tres veces al año. Este instrumento no incluyó una evaluación de las condiciones del centro o los procesos educativos. Además, fue visto como una tarea administrativa y no como un aporte a la enseñanza o un elemento que pudiera ser considerado para describir el estado del desarrollo de los niños y las niñas al nivel del sistema.

Una revisión de la literatura

Iniciamos con la revisión de la literatura que nos ayudara a determinar aquellas ideas que deben ser incluidas en una definición sobre la calidad de la educación preescolar.

1) *Marcos de referencia teóricos*. El libro *Más allá de la calidad en educación infantil* de Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (1999) nos alertó sobre la tensión que existe entre dos visiones que utilizan como marcos para definir e interpretar la calidad educativa. Por un lado, es una visión “moderna” que se caracteriza en términos de objetividad y cuantificación, estándares únicos y criterios universales. Ésta supone la existencia de una esencia, inherente al concepto de calidad, que es posible identificar y que representa la verdad. Por otro lado, es una visión “posmoderna” que enfatiza la subjetividad, la incertidumbre, las múltiples verdades y los puntos de vista; depende del contexto y requiere del diálogo entre distintas “verdades”. La reflexión sobre estos marcos nos permitió darnos cuenta de que nuestro proceso inicial para definir la calidad educativa y los indicadores para determinarla quedaban dentro de una visión “moderna”, sin embargo, el marco “posmoderno” representaba con mayor claridad el hecho de vivir en un país tan diverso.

2) *Principios y atributos*. Al revisar autores mexicanos, encontramos varias definiciones de ca-

lidad educativa, entre ellos destaca Muñoz Izquierdo (2000), quien construyó su definición alrededor de cinco atributos: *relevancia* (a los valores sociales reflejados en el currículo); *eficiencia* (la organización y el funcionamiento del sistema permite lograr los fines propuestos); *pertinencia* (los contenidos y métodos son apropiados para diferentes grupos sociales); *efectividad* (si se realiza lo deseado), y *eficiencia* (uso óptimo de recursos en relación a costos).

De Chile, el trabajo de Peralta (1992) nos pareció pertinente. Su definición sobre calidad hace referencia al aprendizaje activo, integralidad, pertinencia cultural, relevancia y participación.

3) *Investigaciones sobre características estructurales y procesos educativos*. Buscamos resultados de investigaciones destinados a explorar las relaciones existentes entre características estructurales y procesos educativos, y resultados de aprendizaje y desarrollo de niños pequeños. Nos apoyamos en los trabajos de Schmelkes (2001), Tiana (2006) y Schweinhart (1996), entre otros.⁴ El ejercicio facilitó la definición de un conjunto de características que deben ser tomadas en cuenta (véase anexo 1) y que pueden ser organizadas en cuatro dimensiones: insumos, organización, gestión y proceso educativo.

⁴ Por ejemplo, Schweinhart identifica como elementos importantes de la calidad: claridad en los objetivos, presencia de un currículo probado, maestros capacitados y con ciertas características, un número razonable de niños por maestra, liderazgo por parte de los directores, entre otros.

4) *Evaluaciones de programas e instrumentos existentes*. En México, encontramos varias evaluaciones del sistema escolar realizadas al principio del sexenio 2000-2006. Una evaluación preescolar llevada a cabo por la Dirección General de Educación (SEP *et al.* 2002); los diagnósticos efectuados como parte de la Reforma de la Educación Preescolar en más de 500 centros; y las estrategias y los estándares de desempeño propuestos por el Programa Escuelas de Calidad (PEC).⁵ En el transcurso del Proyecto Intersectorial, fue posible descubrir y revisar más de 25 instrumentos creados y aplicados en países tan diferentes como Ecuador, Chile, Costa Rica, Kenia, Estados Unidos, Australia y Singapur. Una sistematización de estas evaluaciones nacionales y de los instrumentos internacionales nos ayudó a identificar las categorías-dimensiones de calidad, así como los indicadores incorporados con más frecuencia en escalas para medir la calidad educativa (Myers, 2004).

⁵ PEC surge en el ciclo escolar 2001-2002 (y sigue actualmente en el ciclo 2014-2015) como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para mejorar la calidad educativa, aumentando la participación de la comunidad escolar en identificar necesidades y problemas y encontrar maneras de responder a ellos. La participación en PEC por escuelas es voluntaria.

Una primera aproximación

Escala de Evaluación de la Calidad de Centros Preescolares (ECCP)

El gran reto, después de nuestras indagaciones, fue crear una definición operacional de calidad, representada por un grupo de indicadores sobre la calidad educativa dentro un instrumento. Para ello, tomamos varias decisiones:

- Dividimos la escala en dos partes para obtener información sobre las condiciones del centro educativo y de las aulas individuales.
- Organizamos indicadores en cuatro dimensiones:
 - Los recursos disponibles (humanos y materiales).
 - Gestión educativa (incluimos tanto procesos administrativos y de planeación como liderazgo y trabajo colectivo).
 - El proceso educativo (pedagógico). Esta dimensión está centrada en la noción de aprendizaje activo, principalmente en el aula.
 - La relación de la escuela con su entorno (comunidad y padres).
- Decidimos ordenar observaciones para cada indicador en un conjunto continuo que permitiría a los evaluadores emitir juicios sobre procesos y cualidades del ambiente. Así,

cada indicador fue puesto en una escala con cinco niveles: inadecuado, incipiente, básico y bueno excelente.⁶

- Creamos indicadores para cada una de las dimensiones con base en lo que aprendimos de la literatura y de la experiencia de los participantes durante el proyecto. La primera versión de la Escala de Evaluación de la Calidad de Centros Preescolares (ECCP) incluyó 50 indicadores.
- Desarrollamos un método para recopilar información por medio de observaciones, entrevistas y fotografías.
- Probamos el método y el instrumento en el campo e hicimos ajustes.

La historia continúa: primeras aplicaciones de la escala

1) *Una investigación sobre la calidad educativa en 40 centros preescolares.* Durante el ciclo escolar 2002-2003, aplicamos la metodología y el instrumento a una muestra de 40 preescolares distintos en cuatro estados (Oaxaca, Puebla, Distrito Federal y Estado de México). Encontramos (2003), entre otros resultados,⁷ que, en general:

⁶ Cada uno de los niveles de la escala posee una serie de frases descriptivas para orientar al observador.

⁷ Este informe y otros a los cuales hacemos referencia en esta publicación se pueden encontrar en la página web de Hacia una Cultura Democrática, A.C. (Acude): www.acude.org.mx en la sección sobre calidad educativa.

- En promedio, la calidad (definido por los 50 indicadores) fue menor que el nivel “básico” esperado para todos los centros.
- Se encontraron diferencias importantes que favorecen a los centros urbanos sobre los rurales y a los centros no indígenas sobre los indígenas.
- La calidad en el ámbito del centro fue mejor que la calidad en el aula.

En cuanto a las cuatro dimensiones:

- La calidad de los *recursos disponibles* fue mayor que la calidad del *proceso educativo*.
- La calidad de la formación de los docentes y el número de niños por docente (*recursos disponibles*) no mostró una relación directa con los indicadores del proceso educativo.
- La baja calidad del proceso educativo fue evidente en un estilo de enseñanza predominantemente instructiva.
- En cuanto a la *gestión educativa*, la supervisión y el acompañamiento fue muy débil.
- La participación de padres de familia en la escuela (relación con el entorno) fue baja y restringida a apoyos financieros y de mantenimiento.

La experiencia nos hizo pensar que la ECCP puede servir como base adecuada para describir la calidad educativa y analizarla de varias formas: en el ámbito del centro y las aulas, según las cuatro dimensiones, y considerando indicadores individuales.

Al mismo tiempo, identificamos algunos ajustes necesarios para mejorar la escala y su aplicación y observamos la importancia de ampliar la participación de diversos actores del ámbito educativo (autoridades, padres de familia, estudiantes) para la definición y construcción de indicadores sobre la calidad educativa, esto debido a que el proceso de construcción inicial, como mencionamos anteriormente, respondía al marco moderno que otorgaba un papel preponderante a grupos pequeños de expertos que trabajan para descubrir la esencia de la calidad educativa.

Ampliar la visión

Para responder a la necesidad de considerar otras opiniones, decidimos realizar una serie de entrevistas sobre la calidad educativa para conocer las perspectivas de niños y niñas, madres y padres de familia, maestras, directoras, supervisoras y autoridades educativas. El resultado de estas conversaciones con personas involucradas en el proceso educativo desde distintas perspectivas, enriqueció el entendimiento sobre la calidad educativa. Aprendimos que para muchos niños y padres, por ejemplo, el término “calidad”, por sí mismo no tenía mucho sentido (fue más fácil indagar sobre lo que ellos pensaban que era necesario hacer para mejorar el sistema). El ejercicio nos confirmó que existen múltiples definiciones de calidad, sin embargo, también existen áreas de traslape y esta situación aumentó nuestras

dudas sobre la viabilidad de la aplicación de una misma escala en todos los contextos.

Una segunda manera de abrir nuestra forma de pensar fue tratar de salir de una visión “instrumental” acerca de la calidad educativa, para incorporar una visión más humana y, de cierto modo, utópica. Así, entramos en un proceso de discusión y reflexión sobre *el mundo que esperamos vivir* bajo la premisa de que un centro de buena calidad debe promover y reflejar en su operación ese mundo. Pensamos que, si podemos ser claros sobre el mundo que queremos, podemos definir el tipo de ciudadano que esperamos y, a su vez, el tipo de niño y niña que la escuela debe ayudar a formar. Estos aspectos deben ayudar a definir con mayor precisión y coherencia, la manera de operar un centro: sus características físicas, el estilo de gestión, la forma de relacionarse de las educadoras, los niños, las niñas, y sus familias, y el proceso educativo que debemos observar en el centro y el aula.⁸

Durante estas discusiones y reflexiones resultó claro que, en nuestra visión, aspiramos a tener un país democrático, equitativo, justo, respetuoso de los derechos y que celebra la diversidad. Sin embargo, para tener un país democrático es indispensable formar ciudadanos que no solamente estén informados, sino que también sepan cómo participar, que sean críticos, que respeten a otros y resuelvan conflictos de una manera pa-

⁸ Esta idea es similar a la de un “currículo oculto” (Jackson, 1968).

cífica. Desde esta visión, un programa educativo de calidad debe fomentar estas características y competencias en los niños y debe organizarse de una manera consistente con lo que aspiramos.⁹ Al realizar un análisis del contenido de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Educación y otros documentos pertinentes (incluso la Convención de los Derechos del Niño, en la cual México es firmante), descubrimos una congruencia legal y discursiva con estas ideas.

Esto nos llevó a añadir indicadores en la escala de calidad por ejemplo, sobre el trato igualitario en el proceso educativo de niños y niñas y la manera de resolver conflictos en el aula y el centro. Fortalecimos las ideas de la participación de niños y niñas en su propio aprendizaje así como la importancia del trabajo en conjunto tanto para maestros como para niños.

2) *Evaluación de escuelas preescolares del Programa Escuelas de Calidad (PEC)*. La evaluación se realizó en 155 centros en 29 entidades federativas de México durante 3 años entre 2003 y 2006 (Martínez *et al.*, 2006). Como parte del proyecto se incluyó un proceso de acompañamiento por

⁹ Por ejemplo, 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 el desarrollo de estas condiciones, características, actitudes, valores y competencias.

parte de los evaluadores¹⁰ que consistía en: entregar un informe escrito a cada centro para promover la reflexión, determinar actividades para mejorar la calidad y hacer ajustes acordados en los planes de trabajo del centro. Este proceso de acompañamiento se basa en las “evidencias” obtenidas, primero en un diagnóstico y después al empezar los nuevos ciclos escolares. Se hizo una evaluación al finalizar el tercer año.

Resultados: Gracias al acompañamiento basado en evidencias fue posible elevar la calidad de los centros participantes, tanto los que al inicio del proyecto registraron baja calidad como aquellos que obtuvieron los mejores indicadores.

- Las mejoras en los niveles de calidad fueron más altas en el centro que en el aula.
- Una gran parte del mejoramiento ocurrió durante el primer año.
- La amplia brecha que se observaba en la calidad entre los diferentes centros al principio del proyecto solamente empezó a bajar ligeramente durante el tercer año, a pesar de las mejoras de todos.

3) *Aplicaciones en otros contextos*. Durante varios años se aplicó la ECCP en otros contextos y con otros propósitos (cuadro 1).

¹⁰ Se organizó un equipo de tres personas en cada entidad federativa: una del PEC, una de la UPN y una de Educación preescolar de la SEP. Este equipo fue responsable de la evaluación y el acompañamiento de los centros, al participar en la evaluación.

Cuadro 1. Estudios que incluyeron la aplicación de la escala de Evaluación de la Calidad de Centros Prescolares (ECCP)*

Nombre del estudio	Ciclo escolar	Número de centros	Tipos de centros	Ubicación	Instrumentos aplicados
Evaluación de Centros Comunitarios	2003-2004	95	Centros Comunitarios apoyados por FAI	Distrito Federal	ECCP (versión 3)
Proyecto Piloto de Indicadores	2004-2005	48	General (urbano y rural); Comunitaria (Conafe, DIF/CAIC); DIF/CAIC; Cendi de IMSS)	Oaxaca Sonora Distrito Federal	ECCP (versión 4); escala de competencias; entrevistas
Evaluación de Centros Prescolares en Yucatán	2004-2005	372	Todos del sistema estatal de educación preescolar	Yucatán	ECCP (versión 3); entrevistas
El impacto de las políticas educativas en los centros de educación preescolar	x	40	Centros generales urbanos y rurales; indígenas; comunitarias. Seguimiento de centros estudiados en 2002-2003.	Oaxaca, Puebla, Estado de México, Distrito Federal	ECCP (versión 5); entrevistas

*FAI: Fundación Integral de Apoyo Integral a la Niñez
 Conafe: Consejo Nacional de Fomento Educativo
 CAIC: Centro de Atención Integral Comunitario
 CADI: Centro de Atención al Desarrollo Integral
 Cendi: Centro de Desarrollo Integral
 IMSS: Instituto Mexicano de Seguro Social

En el proceso, ajustamos la escala de calidad, con lo cual se obtuvo una quinta versión para el estudio en el ciclo 2006-2007. Estos estudios confirmaron resultados anteriores que demostraron una baja calidad promedio de los centros preescolares e inequidades importantes entre los tipos de centro: urbanos y rurales, así como indígenas y no indígenas. Se confirmaron también resultados tales como: debilidades en el proceso pedagógico relacionado a un estilo predominantemente instructivo; falta de acompañamiento y poca atención a la salud de los preescolares. Advertimos la utilidad de la escala para apoyar programas y centros en su proceso de planeación. Pensamos que una visión más amplia acerca de la calidad, así como los ajustes hechos en la escala mejoró la evaluación de calidad de educación preescolar.

La piedrita en el zapato: diversidad

A pesar de nuestro esfuerzo de tomar una nueva ruta al definir la calidad y de los ajustes que hicimos en nuestra definición, resultaba evidente que no lográbamos desprendernos de una lógica “moderna” sobre la evaluación de la calidad educativa. Aunque incorporamos la idea de calidad como algo que debe promover la apropiación de un ideal del mundo en que queremos vivir, dicho mundo deseado fue inferido de documentos internacionales y nacionales que pretendían describirlo para todos. Nosotros, “los expertos”, tomamos decisiones sobre lo que

debíamos incluir. Una vez que llegamos a una decisión, la determinación fue utilizar la misma definición, las mismas categorías y los mismos indicadores en una escala aplicada igualmente a todos.

Pero si una definición de calidad educativa debe reflejar una definición acerca de la calidad de vida deseada y una visión del mundo en que queremos vivir, y, si existen diferentes visiones del mundo (producto de variaciones en contextos, cosmovisiones y experiencias), la lógica es que no se puede llegar a una definición “verdadera” de la calidad educativa. En cualquier contexto se requiere diálogo y negociación para lograr una definición operacional de calidad educativa, aun en contextos y poblaciones relativamente homogéneos. No obstante, aplicamos la misma definición a todos los contextos y las poblaciones. Finalmente quedamos en conflicto con una postura y una lógica contextualizada, subjetiva, que respeta múltiples verdades y puntos de vista. Faltaba atención a la diversidad.

Un nuevo comienzo: el proyecto de acompañamiento de escuelas preescolares indígenas

En 2009, Acude recibió una invitación para participar en el proyecto cuyo propósito era impulsar la calidad de la educación en el nivel preescolar en el estado de Yucatán, específicamente en los centros preescolares de educación indígena y del Conafe. En 2010, el estado de Michoacán solicitó

ayuda para trabajar con educación preescolar, especialmente con educación indígena, con el fin de buscar mejoras en la calidad de la educación preescolar basado en evidencias. En 2012, gracias al apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Fundación Kellogg, se continuó el proyecto en estos dos estados.

El trabajo en los dos lugares consistió en colaborar con las autoridades locales, especialmente con los supervisores, en un proceso que llevara a la:

- Reflexión sobre el mundo deseado.
- Determinación de lo que se debe hacer y observar en los centros preescolares para educar niños y niñas conforme a una manera consistente con el mundo deseado.
- Creación de su propia versión de una escala de calidad, con categorías propias e indicadores “pertinentes” a su visión del mundo y lo que se debe observar en centros.
- Prueba de su escala en campo, el ajuste del instrumento y su aplicación para obtener “evidencias” sobre la calidad fue definido por ellos, al servicio tanto de centros individuales como del sistema.
- Capacitación en el análisis de los resultados y en la aplicación del modelo de acompañamiento, basado en evidencias y desarrollado en el proyecto PEC, es decir, en apoyar a centros individuales para reflexionar sobre la calidad, acordar acciones concretas de mejora, así como dar seguimiento a las decisiones acordadas.

Cuadro 2. Dimensiones de calidad: ECCP-5 y las escalas de Michoacán y Yucatán

ECCP (versión 5)	Michoacán (educación indígena)	Yucatán (educación indígena)
Recursos disponibles	Escuela que fortalece la cultura y lengua indígena.	Escuela que manifiesta un mundo intercultural.
Gestión	Escuela que promueve la vida saludable y el bienestar.	Escuela que colabora para un mundo natural y saludable.
Proceso educativo	Escuela amable y preocupada por aprender.	Escuela que crea un mundo feliz.
Relación con padres y la comunidad	Escuela organizada y con participación social.	Escuela que promueve un mundo organizado y sencillo.
		Escuela que se funda en un mundo de convivencia armónica.
		Escuela que vive un mundo justo.

Al continuar con nuestro interés de impulsar el esfuerzo de introducir diversidad en el proceso de definir y buscar mejoras en la calidad educativa, presentamos las diferencias y similitudes que surgieron en los dos estados a partir de las definiciones locales y la versión 5 de la ECCP. Como se puede apreciar en el cuadro 2, hay diferencias importantes en la manera de precisar las dimensiones.

Diferencias y similitudes

La introducción de una dimensión cultural. Lo más importante de los cambios fue la introducción explícita de una dimensión cultural en los dos estados. En Michoacán, la dimensión fue de una “escuela que fortalece la cultura y lengua

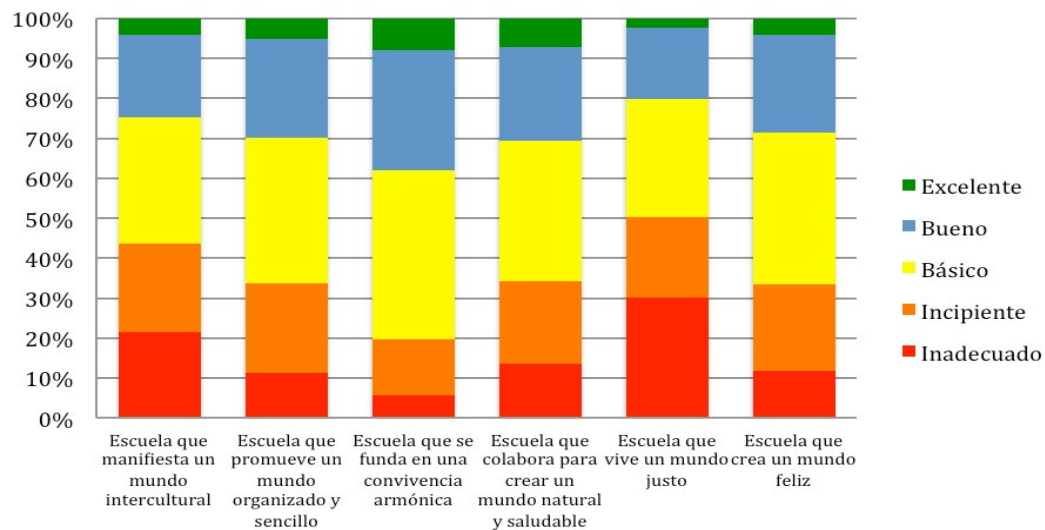
indígena”. En Yucatán, se habló de una “escuela que manifiesta un mundo intercultural”. Entre ellos, se puede ver una diferencia de perspectiva: mientras en Michoacán la dimensión principal está más concentrada en la cultura indígena, en Yucatán se inclina hacia lo que llaman “intercultural”.

Un énfasis más explícito a un ambiente saludable. En ambos estados, lo saludable no fue restringido a la salud física.

Diferencias en el lenguaje, pero no necesariamente en los indicadores. Mientras el lenguaje que caracteriza las dimensiones de la ECCP-5 es esencialmente técnico, el utilizado en educación indígena refleja sus reflexiones sobre el mundo deseado. Es de notar que aunque aparecen las ideas de “bienestar” (Michoacán) y de

“un mundo feliz” (Yucatán), los indicadores son concretos, observables en algunos casos muy cercanos a indicadores del ECCP. Por ejemplo, en un mundo feliz para Yucatán, se incluyen varios de los indicadores que en ECCP-5 aparecen como parte del “proceso educativo”. Los indicadores hacen referencia, para los niños, a la posibilidad de explorar, jugar, participar en la elección de temas, actividades y materiales, y trabajar tanto individualmente como en grupos. Para los docentes, el mundo feliz incluye la posibilidad de experimentar e introducir nuevas ideas, así como de recibir acompañamiento externo para ayudar a mejorar la calidad de su papel como docente. El lenguaje de estos indicadores es muy parecido, si no igual, al lenguaje utilizado en ECCP-5.

Figura 1. Porcentaje de total de juicios por nivel y dimensión



También aparecieron desemejanzas en otros aspectos de las escalas. Por ejemplo, mientras la ECCP-5 y la escala de Yucatán utilizan una escala de cinco niveles (inadecuado, incipiente, básico, bueno y excelente) para ubicar la calidad de cada indicador, la escala creada por Michoacán utiliza solamente tres niveles y se modifican los nombres de los niveles: fortaleza, tránsito a fortaleza y debilidad.

Las evidencias

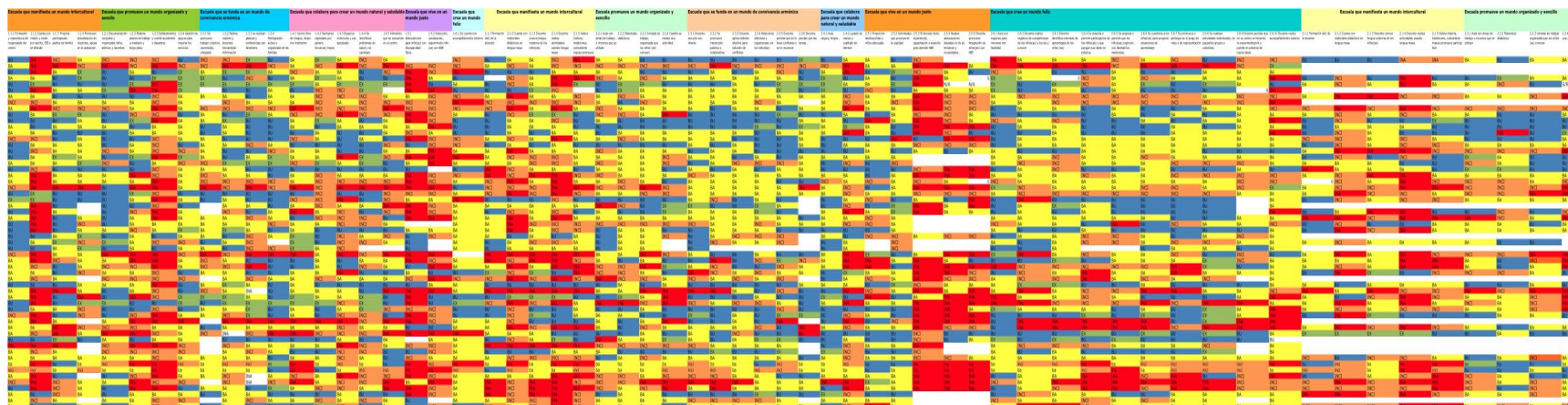
Para dar al lector una idea de los resultados obtenidos en estos trabajos, presentamos en la figura 1 los resultados para una muestra de 64 centros indígenas preescolares en Yucatán. Es evidente que los centros tienen mucho campo

para mejorar su calidad en cada una de las seis categorías definidas, especialmente en cuanto a la dimensión intercultural y la del mundo justo.

Diferencias dentro del sistema

Tan interesante como la distribución general de la calidad por niveles y dimensiones, es la identificación de las diferencias entre centros individuales. El “colorama” de la figura 2 ilustra de manera gráfica como cada centro escolar difiere en su dinámica y funcionamiento; las fortalezas y las debilidades se presentan en diferentes indicadores y con distintos matices. Por ello, consideramos que no es posible diseñar un plan de mejora de la calidad que “funcione para todos” con la esperanza de obtener resultados generales si-

Figura 2. Colorama de los juicios emitidos en 64 centros escolares en Yucatán



Nota: La dimensión vertical es de los 64 centros, la horizontal corresponde a los 52 indicadores (32 pertenecen a las aulas y 20 al centro).

milares. Esto significa que el proceso de acompañamiento depende de la elaboración de actividades de mejora específicos para cada centro, con la idea de provocar cambios en el funcionamiento real del centro a partir de las fortalezas y los medios que el propio centro posee.

Algunas reflexiones sobre la calidad educativa y su evaluación

- 1) No se puede llegar a una definición “verdadera” de la calidad educativa.
- 2) Una definición acerca de calidad educativa debe reflejar la definición de la calidad de vida deseada y ésta a su vez la visión del mundo en que queremos vivir.
- 3) La existencia de diferentes visiones del mundo (producto de variaciones en contextos, cosmovisiones y experiencias) implica diferentes definiciones de calidad. Así, se requiere diálogo y negociación para llegar a una definición operacional de calidad educativa, aun en contextos y poblaciones relativamente homogéneos.
- 4) Cualquier definición operacional de calidad, sea impuesta o producto de un diálogo extensivo, tendrá su base en ciertos valores que se deben hacer explícitos.
- 5) Una definición “completa” de calidad educativa debe incluir no solamente referencia a los logros educativos (que deben estar relacionados a los logros sociales deseados), sino también a las características de los procesos educativos (que deben reflejar y promover el mundo en que queremos vivir).
- 6) La manera en que se organiza la educación y se lleva a cabo la pedagogía, nos ofrecen indicadores que nos permiten saber si la educación es consistente con el mundo en que queremos vivir. Los procesos educati-

vos son importantes, no solamente porque se producen logros deseados (o no), sino porque funcionan como un currículo escondido.

- 7) Los resultados de evaluación sobre la calidad educativa deben tener como propósito principal estimular reflexión en centros específicos, que a su vez apoyen un proceso de mejoramiento de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Dahlberg, D., Moss, P. y Pence, A.** (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Londres: Falmer Press.
- Jackson, P.** (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- Martínez, F., Linares, M. E. y Myers, R.** (diciembre de 2003). *¿Todos los pollos son amarillos? En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares*. Informe presentado a la Dirección General de Investigación. México: Hacia Una Cultura Democrática, A.C. Mimeo.
- Martínez, F., Myers, R., González, P. y Flores, B.** (2006). "Educación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar, 2003-2006". Documento no publicado. Recuperado de: www.acude.org.mx.
- Muñoz, C.** (2000). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Myers, R.** (2004). "In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education (ECCE)", Documento marco para el *EFA Global Monitoring Report 2005*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146677e.pdf>
- Myers, R.** (2005). "Moderating Tensions Between Modern and Post-modern Views of Educational Quality: Notes on Indicators of Pre-School Quality in Mexico". En *49th Annual Conference of the Comparative and International Education Society*. Stanford University. Mimeo.
- Peralta, M. V.** (1992). "Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana". Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Mimeo.
- Schmelkes, S.** (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP. [Esta publicación forma parte de la colección *Biblioteca para la actualización del maestro*].
- Schweinhart, Lawrence J.** (1996). "Elements of Early Childhood Program Quality in Developing Countries". En *Early Child Development: Investing in Our Children's Future*, Proceedings of the World Bank Conference, Atlanta, Georgia, del 1 al 9 de abril de 1996. Washington: World Bank.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) et al.** (2002). Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México, México: UNICEF-UNESCO.
- Tiana, A.** (2006). "La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos". *Transatlántica de Educación*, 1, pp. 19-29.

Anexo 1. Características de los programas educativos preescolares vinculados al aprendizaje

1) La calidad de la tarea (los insumos).

- El ambiente físico y la infraestructura (por ejemplo, espacio adecuado —dentro y fuera— para niños y maestros: buena luz y ventilación, calefacción si es necesaria, letrinas que funcionen, facilidades para asearse y cocinar, precauciones contra accidentes, equipos apropiados y en buena condición para el juego).
- Juguetes, libros y materiales didácticos suficientes.
- La calidad del personal (docentes con un buen nivel de educación, con una formación en desarrollo temprano y poca movilidad del personal).
- Un currículo o programa comprobado con fines claros, que sea diverso e integral.
- Pocos niños por grupo y por docente.

2) La calidad de la organización y administración (gestión).

- Planeación continua para el presente y el futuro en el aula y el centro.
- Evaluación continua del programa y de los niños y las niñas.
- Supervisión y acompañamiento frecuente.
- Oportunidades que permitan a los docentes una formación continua y un crecimiento profesional.
- Liderazgo que promueva la comunicación, el trabajo en equipo, el intercambio de información y el respeto.
- Procedimientos administrativos eficientes.

3) La calidad de lo que ocurre en el proceso educativo-pedagógico.

- Interacciones entre adultos y niños que son frecuentes, de calidad y responsivas.
- Buena comunicación que incluye escuchar.
- Actividades que incorporan múltiples dimensiones del aprendizaje y desarrollo, las cuales promuevan la resolución de problemas y el razonamiento.
- Actividades que son culturalmente pertinentes y apropiadas a la edad de los niños.
- Trato equitativo para todos y todas.
- Oportunidades para trabajar en grupos grandes y pequeños, así como la posibilidad de estar solo.
- Oportunidades para que los niños sean escuchados.
- Consistencia en la disciplina.
- Variación en las formas de comunicación.
- Buen manejo de tiempo.