



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Martínez Preciado, José Francisco

La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad en Centros Educativos. Seis Experiencias
en México

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 5, 2010,
pp. 133-153

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS. SEIS EXPERIENCIAS EN MÉXICO

José Francisco Martínez Preciado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art11.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2010
Fecha de dictaminación: 18 septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 11 de octubre de 2010



1. INTRODUCCIÓN: UNA ERA DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

El sistema de educación en México ha realizado grandes esfuerzos para mejorar su calidad en las últimas décadas, sin lograr todavía éxitos tangibles. Las líneas de trabajo transitan por dos vías. La primera es poner el término calidad educativa como el eje de las políticas en el sistema (Gómez-Morin y Reimers, 2006:34; SEP, 2005:18). La segunda ha sido instrumentar diversos sistemas de evaluación, desde el nivel de educación inicial y preescolar hasta el nivel de educación superior (Díaz, 2008; Fernández y Midaglia, 2005:117; Martínez, 2008:17).

El impulso a la evaluación se sustenta en la creencia de que la información que se obtiene puede funcionar como un mecanismo para mejorar los problemas persistentes en el sistema educativo como la inequidad y la falta de calidad (Cueto, 2005:12). Las estrategias de evaluación son amplias y diversas, se presentan datos sobre: escuelas, matrícula, gasto educativo, evaluaciones del rendimiento escolar, evaluaciones de los conocimientos o de desempeño profesional de los docentes, diagnósticos o evaluaciones de impacto de programas educativos. En tres décadas, el sistema educativo mexicano pasó de tener información restringida o información parcial de algunos aspectos del sistema a una vorágine de datos que año con año se obtienen y, de manera cada vez más frecuente, se difunden. A pesar de ello, no existen evidencias sólidas de que los ejercicios de evaluación sistemática contribuyen a mejorar la calidad educativa (Fernández y Midaglia, 2005; Martínez, 2008:26).

Esta falta de correspondencia entre la expectativa generada por los ejercicios de evaluación sistemática y la mejora de la calidad educativa obliga realizar una reflexión y análisis de algunos aspectos técnicos y metodológicos de la evaluación de la calidad. Por ello, en este artículo revisaremos dos ideas eje: a) la noción de que el concepto de calidad educativa requiere de un proceso de negociación y discusión, tal como lo propone Tiana (1999); y b) los centros educativos constituyen el eje articulador para desarrollar un sistema significativo de evaluación de la calidad. Con base en estos dos aspectos metodológicos presentaremos de manera sucinta una serie de experiencias de construcción de indicadores, herramientas y metodologías para evaluar la calidad de centros educativos en México.

2. LA CALIDAD EDUCATIVA COMO UN CONCEPTO QUE REQUIERE DE LA NEGOCIACIÓN Y DISCUSIÓN

El término calidad ha permeado prácticamente todo el discurso contemporáneo sobre educación. En cierto sentido, se ha globalizado el interés por hablar de la calidad de los sistemas educativos (PREAL, 2006). Como mencionamos más arriba, en México el término de calidad es un referente de las políticas educativas actuales. Sin embargo, no existe una definición muy clara del mismo; ya que puede significar casi cualquier cosa que se pueda medir.

Para escapar de las dificultades que genera un término tan borroso y tan escurridizo como lo es el de la calidad en educación, Dahlberg, Moss y Pence (2005) proponen un análisis epistemológico del concepto. Para ellos, las ideas contemporáneas de calidad educativa emanan de dos posturas epistemológicas. La primera se relaciona con el enfoque moderno, que se basa en lo que Donald Schön (1998:31) denomina la racionalidad técnica. Bajo este enfoque el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación de un mundo estático. Por ello, el concepto de calidad educativa se basa en el supuesto de que existe una entidad o esencia de la calidad que es posible identificar, que es objetiva y que representa un tipo de verdad que existe y solamente se espera descubrir. No debe sorprender que muchas definiciones, indicadores y mecanismos de evaluación

de la calidad existentes tienen su origen en este tipo de pensamiento. La evaluación es un proceso más técnico que un proceso político.

La segunda postura, la constituye el pensamiento posmoderno. En esta visión se enfatiza la incertidumbre, las verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista sobre una "misma realidad". Pone en duda los criterios universales de calidad. Dentro de esta epistemología, la diversidad, subjetividad, perspectivas múltiples y contextos históricos variados, son aspectos fundamentales. Esta postura se revela en algunas propuestas y metodologías de evaluación que demandan procesos más dialógicos, distintos a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos (Schön, 1992; Stake, 2006). Este diálogo o conversación exige hacer explícitos los valores de todos los participantes (House y Howe, 2000; Simons, 1999; Stake, 1973). Dentro de la epistemología posmoderna, "lo bueno" o "lo mejor" no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino que en realidad son producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

Estas dos posturas definen de manera general, los modelos de creación de indicadores y metodologías de evaluación de la calidad. En las experiencias que se describirán más adelante, la apuesta epistemológica realizada se encuentra más cercana al enfoque posmoderno que requiere de un proceso complejo de discusión y negociación del término calidad educativa.

2.1. Hacia un método de construcción de indicadores de la calidad educativa

Para dar claridad y organización al proceso de construcción vale la pena revisar con detenimiento el análisis de Alejandro Tiana (1999) sobre el término de calidad en educación y su aproximación metodológica para la construcción de indicadores. Para este autor, la polisemia, la indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características provocan la paradoja que existe sobre el acuerdo en la generalidad y el desacuerdo en el detalle que aparece fácilmente cuando se aborda este asunto. Ante esta situación, el autor se pregunta si existe alguna salida que permita hablar con coherencia de la calidad de la educación o hay más bien que renunciar al uso de ese término. Tiana piensa que es posible encarar el problema, siempre que se cumpla al menos con dos condiciones.

La primera condición consiste en aceptar la complejidad del concepto, renunciando explícitamente a las simplificaciones abusivas y acrílicas que a veces se hacen del mismo. Ello implica adoptar diversas perspectivas de análisis. La segunda condición radica en mostrarse conforme con la multidimensionalidad del concepto. Hay que comprender que como constructo complejo pueden identificarse diversas dimensiones.

Además, Alejandro Tiana sugiere utilizar restrictivamente la expresión evaluación de la calidad de la educación, *limitando su uso a una serie de circunstancias específicas*. Éstas se refieren a:

- Partir de la negociación de los significados que tiene el término calidad aplicado a la educación.
- Cumplir con unas condiciones metodológicas e instrumentales que autorizan a emitir valoraciones de conjunto y no parciales.
- Insertarse en un claro propósito de mejora cualitativa.

En caso de que dichas condiciones no se cumplan, en opinión de Tiana, sería más conveniente renunciar a utilizar dicha expresión, sustituyéndola por otra menos ambiciosa y más realista. Estos planteamientos permiten analizar y reflexionar de una manera más ordenada el término y desarrollar una metodología para evaluar la calidad educativa. El programa que plantea Tiana establece cuatro pasos para diseñar un proceso de evaluación de la calidad educativa:

1. Negociar el significado de la calidad educativa.
2. Identificar los criterios y los factores asociados a la calidad educativa.
3. Construir indicadores de calidad educativa.
4. Establecer mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad educativa.

2.2. Fuentes para la construcción de indicadores y metodologías de evaluación de la calidad educativa

Al adoptar un enfoque más posmoderno es necesario crear las condiciones para fomentar la discusión, el análisis de puntos de vista variados y la participación de diferentes actores. Así, las discusiones y negociaciones se nutren de varias fuentes. Estas constituyen la materia prima de la cual surgen los conceptos, los significados y los procedimientos de evaluación. Podemos identificar las siguientes:

- La experiencia de los prácticos.
- La investigación.
- Lo que desea el usuario o beneficiario del servicio educativo.
- El mundo en que queremos vivir (horizonte utópico).

La primera fuente la ha constituido la experiencia de los prácticos de la educación, existe una larga tradición en la cultura humana. Jerome Bruner (1996) nos recuerda que la especie humana es la única que se preocupa del aprendizaje y la enseñanza de una forma explícita. Dentro de esta larga tradición, por ejemplo, Platón en su *República* analiza la relación entre el Estado y la educación. En el siglo XX, el Estado moderno ha creado grandes burocracias en el sector educativo y existe un número creciente de maestros, directores y supervisores. Esta fuente, que emana del trabajo cotidiano en las escuelas, es la que nutre muchos de los conceptos actuales de educación y evaluación.

Una segunda fuente, surge a finales del siglo XIX con el desarrollo de las ciencias, como la psicología, la biología, la antropología. Y toma un gran impulso en la segunda mitad del siglo XX con el explosivo desarrollo de ciencias relacionadas con la educación. A partir de la década de 1960 podemos identificar a la psicología educativa, la etnografía de los centros escolares, la sociología y economía de la educación. De esta segunda fuente, surgen la mayoría de las propuestas de evaluación del sistema educativo (Stake, 2006; Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El avance de la ciencia e investigación ha generado cambios en la conceptualización del proceso de aprendizaje y de los procesos de enseñanza. Esta situación ha provocado agrias discusiones entre los prácticos y los científicos.

Con el desarrollo de las sociedades contemporáneas, ha surgido con gran fuerza una tercera fuente; la voz y expectativas de los ciudadanos. Si bien, el nacimiento de los sistemas de educación pública se da en un contexto en donde existían altos índices de analfabetismo y un escaso acceso a la educación universitaria, ese contexto ha cambiado, pues en las sociedades actuales, la gran mayoría de sus ciudadanos saben leer y escribir, y ha aumentado de manera considerable el número de las personas que acceden a la educación superior. Por otra parte, los medios de comunicación como la televisión y la radio,

los periódicos y la industria editorial, los museos y bibliotecas públicas, han propiciado que los ciudadanos tengan acceso a la información que hace 200 años solamente tenían grupos muy selectos. Esta situación todavía no culmina, pues con la creación de Internet se abre la posibilidad de que un ciudadano común pueda documentarse e informarse de manera ubicua y permanente.

La última fuente que analizaremos la constituye el pensamiento utópico: el mundo que deseamos vivir. Esta fuente deriva de la capacidad del ser humano de imaginar, de la capacidad de vivir en un mundo alternativo, lleno de potencialidades y de mundos posibles (Harris, 2005). Se definirá al pensamiento utópico como una manera de hacer mundos, como lo puntualiza Nelson Goodman; este hacer no es un hacer con las manos, sino un hacer con las mentes, o mejor dicho con los lenguajes u otros sistemas de símbolos. (1995:76). En este sentido, las utopías, esos lugares que no existen en ningún lugar más allá de los sueños de quienes las imaginan, responden a una necesidad completamente humana de desear mundos mejores, más justos y más felices. Si bien, la utopía es por definición irrealizable, ofrece pistas para: a) orientar las acciones; b) criticar el presente con base en una serie de ideas y conceptos; c) explicitar un conjunto de valores que se desea proteger o crear. Gracias a los ejercicios realizados dentro de las experiencias de construcción de indicadores que presentamos en este artículo, encontramos que este horizonte utópico no existe únicamente en la imaginación personal, o en los sueños particulares. Una gran parte se expresa en documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente en el artículo 3º, en la Ley General de Educación, o en la Convención sobre los Derechos del Niño.

3. EL CENTRO EDUCATIVO COMO EJE DE LA DISCUSIÓN Y DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

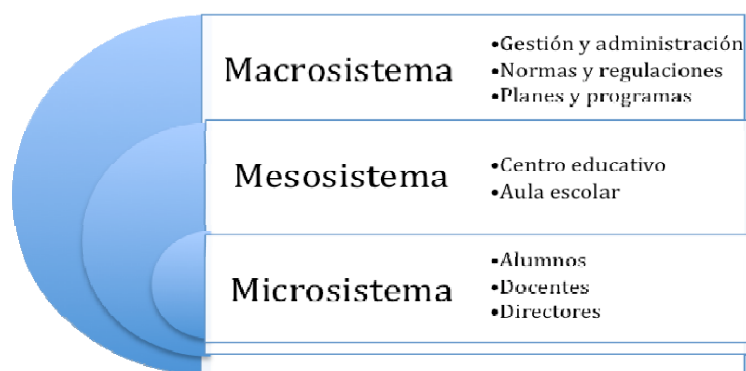
Hoy día, los sistemas educativos modernos son más complejos. Los elementos que los constituyen han aumentado en forma exponencial. En la evolución reciente de los sistemas educativos se han detectado tres tendencias que influyen en el diseño de los procesos de planeación, seguimiento y evaluación: a) el cambio de la sociedad contemporánea que emplea intensivamente el conocimiento científico y tecnológico para el desarrollo económico; b) las crisis financieras recurrentes y que se han globalizado; c) la falta de confianza en los Estados Nacionales para proveer los recursos necesarios para el aprendizaje de sus ciudadanos (Drucker, 1989; Nordström y Ridderstrale, 2008; Tiana, 1996).

La necesidad de realizar complejos procesos de planeación y de estar bajo el escrutinio de la sociedad civil o de las entidades financiadoras ha obligado a los sistemas nacionales de educación a poner en funcionamiento numerosos sistemas de evaluación. En menos de un siglo, el sistema educativo pasó de ser un sistema bastante opaco, pues pocas cosas requerían de evaluarse de manera metódica, a un sistema en donde se utilizan de manera regular: estudios estadísticos, evaluación de alumnos, evaluación de recursos, evaluación de planes y programas, evaluación de innovaciones, evaluación de componentes del sistema administrativo y de gestión, evaluación de maestros, y un largo etcétera. Estas tendencias han generado que los sistemas educativos actuales se encuentren saturados de datos, no necesariamente de buena información. Gran parte de la confusión que existe se debe a que las metodologías o procesos de evaluación persiguen objetivos distintos, en niveles sistémicos diferentes.

De manera muy general, distinguiremos tres grandes niveles del sistema educativo: a) el nivel de macrosistema que incluye todo el aparato administrativo y de gestión, los sectores educativos, las normas y las regulaciones, los programas y planes educativos; b) el nivel de mesosistema que se refiere a los

centros educativos y espacios de aprendizaje; y c) el nivel de microsistema, las personas que asisten a dichos centros.

FIGURA 1. TRES NIVELES GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO



3.1. El macrosistema

Existe la tentación de definir el macrosistema como la inclusión de todos los elementos que forman parte del aparato educativo de un país o una región. Sin embargo, desde un enfoque sistémico es necesario observar y establecer los límites del sistema y de los subsistemas que lo componen (Herrscher, 2003; Senge, 1998:91).

Ocurre con frecuencia que en el análisis del sistema educativo se consideren elementos de manera sumativa, tales como los resultados de los estudiantes, para evaluar el macrosistema. Si bien, podemos evaluar el aprovechamiento o los aprendizajes de la totalidad de los estudiantes de un sistema educativo, estos resultados no necesariamente contribuyen a analizar aspectos tales como los planes y programas, o, aspectos como los procedimientos de contratación de los profesores. A manera de ejemplo, es como intentar establecer el nivel de glucosa de un paciente midiendo su ritmo cardíaco. La investigación muestra que existe una fuerte relación entre los pacientes obesos con la diabetes y problemas del corazón. Pero los elementos de los dos subsistemas (sistema hormonal y sistema circulatorio) responden a procesos distintos, a pesar de que pertenecen al mismo macrosistema: el paciente. La toma de decisiones médicas confundiendo las fronteras de los subsistemas puede tener resultados peligrosos. Esta es la razón por la cual en la medicina moderna se utilizan múltiples indicadores que distinguen las fronteras e interacción de cada subsistema del cuerpo humano.

La descripción del macrosistema educativo que se presenta en este texto, incluye a los aspectos que tienen efectos en una amplia gama de subsistemas educativos. Estos forman parte del conjunto de reglas que dan forma, profundidad y extensión al sistema educativo. No se consideran el resultado de promedios o sumas de elementos que pertenecen a otro nivel sistémico. Así, en este nivel tenemos:

- El monto y procedimientos de financiamiento.
- Mecanismos de ingreso de los estudiantes a la educación básica.
- Procesos de gestión entre subsistemas. Por ejemplo, entre el nivel federal o estatal, o entre los niveles preescolar, educación primaria y educación secundaria.
- Características de los planes y programas.
- Procedimientos de formación de los docentes.
- Procedimientos de selección, contratación y permanencia de los docentes.

Como se puede apreciar, en este nivel, se aglutinan un conjunto de reglas generales que dan fisonomía al sistema educativo en un amplio sentido. No se constituye con la suma de procesos o resultados de otros subsistemas. Es en este nivel que las autoridades pueden intervenir en procesos de cambio estructural para impulsar la calidad educativa. Sin embargo, no necesariamente se ven resultados de manera directa en los otros niveles sistémicos.

3.2. El mesosistema: los centros educativos

Un siguiente nivel lo constituyen los centros educativos. En este nivel se concretan o se ponen en operación muchos de los elementos que constituyen el macrosistema. En los centros educativos se aplican los planes y programas, se utilizan o se invierten los recursos financieros, los procesos de selección de los profesores se manifiestan por algunas de las características que tienen los mismos. Muchas de las regulaciones y procedimientos de acceso y equidad se pueden observar de manera tangible. Pero, los centros educativos constituyen un sistema por derecho propio. Los centros educativos poseen su propia cultura, sus sistemas de reglas, sentidos y significados que le otorgan los asistentes a dichos centros. En ellos, se expresan las prácticas y los valores de la cultura escolar (Beterly, 2000; Rockwell, 1995). Algunos aspectos que le dan su característico sabor a un centro educativo pueden ser los siguientes:

- El espacio físico y sus instalaciones.
- Sus condiciones de seguridad y salud.
- Los horarios de funcionamiento.
- El liderazgo académico de sus integrantes.
- Relaciones que se establecen entre los docentes, los estudiantes y sus familias.
- Procesos de gestión institucional.
- La práctica docente de sus profesores.

3.3. El nivel micro: las personas

En este nivel se encuentran las personas que poseen un amplio conjunto de rasgos que los definen y se expresan o se ponen en funcionamiento en las actividades que se desarrollan en un centro educativo. Algunos de los rasgos que se presentan en este nivel son:

- Las habilidades y capacidades de los docentes, directores y alumnos.
- Las competencias profesionales de los docentes¹.
- Actualmente de moda, las competencias de los estudiantes.
- Creencias.
- Aptitudes.
- Actitudes.
- Rasgos de personalidad.
- Inteligencia.

¹ Estas competencias no son sinónimo de la práctica docente, entendemos a la práctica docente con referencia a la actividad global que realiza el profesor o maestro en el aula o centro educativo, mientras ocurre el hecho de enseñanza. Por ello, algunas competencias profesionales se pueden evaluar de manera independiente, mientras que otras, solamente se pueden evaluar cuando el docente está trabajando dentro del aula o en el centro educativo.

Como se puede apreciar, en muchas de las categorías de evaluación utilizadas frecuentemente, se puede rastrear la influencia de la psicometría y estadística que durante el siglo XX focalizó su interés en los aspectos individuales. Incluso, hoy, se sigue considerando, en gran medida, que el aprendizaje es un asunto individual y personal. Por ello, persisten en nuestros centros educativos los mecanismos de evaluación individuales que ofrecen la ilusión de que sumando y promediando estas evaluaciones nos permiten tener una "visión holística" o al menos "panorámica" de lo que ocurre en un centro escolar (nivel meso), o del sistema educativo (nivel macro).

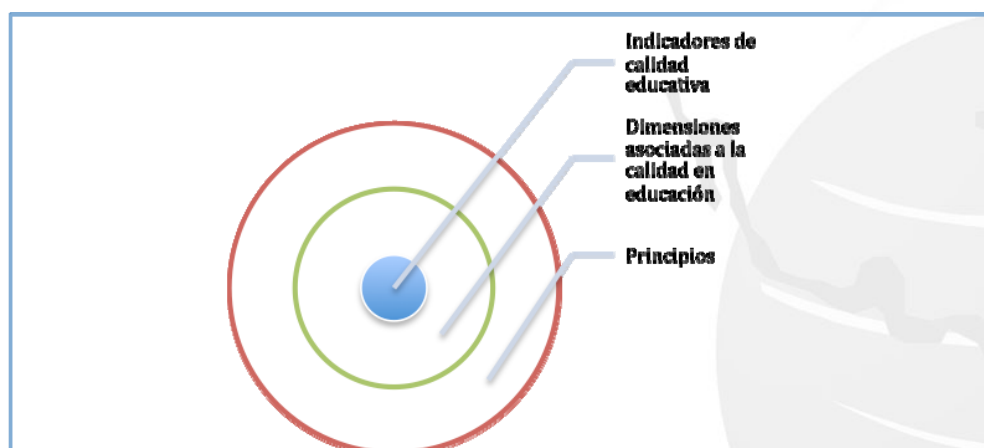
3.4. Ventajas de la evaluación de los centros educativos

En la descripción sistémica que se ha desarrollado, se puede apreciar que los centros educativos ofrecen algunas ventajas para constituirse como el eje de articulación de un sistema significativo de evaluación de la calidad. Mencionaremos brevemente algunas de ellas:

- En los centros educativos se encuentran los principales actores del hecho educativo: los estudiantes, los docentes, los directores, y en algunas ocasiones, los supervisores y padres de familia.
- En los centros educativos se operan los programas y planes educativos. Pero, también, emerge el "currículum oculto".
- En los centros educativos se puede evaluar la práctica docente o al docente en la acción.
- También es posible analizar y revisar los procesos de gestión y planeación institucional, o el trabajo colegiado que se realiza.
- Los centros pueden reflejar algunas de las reglas que funcionan del nivel de macrosistema como el financiamiento educativo, los mecanismos de selección y permanencia de los docentes, la formación y experiencia de los docentes.
- Los centros también ofrecen la oportunidad de evaluar aspectos del nivel de microsistema: las habilidades y competencias de los docentes y los alumnos, las creencias y las actitudes.
- Los resultados de las evaluaciones de los centros pueden contribuir a realizar acciones específicas de mejora de la calidad educativa.

4. DIMENSIONES E INDICADORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

FIGURA 2. ARTICULACIÓN ENTRE PRINCIPIOS, DIMENSIONES E INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA



En este apartado describiremos de manera sucinta seis experiencias en la construcción de indicadores, herramientas y metodologías para evaluar centros educativos. Estas experiencias tienen en común: a) que surgen de una amplia discusión de diversos actores del sector educativo y de organizaciones civiles sobre el término de calidad educativa; y b) incluyen una reflexión sobre el mundo en que deseamos vivir como un eje articulador entre indicadores, herramientas y procedimientos de evaluación. La búsqueda de coherencia y articulación se puede representar con una serie de círculos concéntricos, en el cual, los principios son el punto de análisis de las dimensiones y los indicadores de la calidad educativa (ver figura 2).

4.1. Proyecto intersectorial sobre indicadores de bienestar (2001-2006)

En el 2001 surgió el Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia con el propósito de construir un sistema de indicadores que permitiera conocer el grado de bienestar de niños y niñas menores de 7 años. Esta información se utilizaría para mejorar la formulación de políticas públicas a favor de la niñez, facilitar el diseño y ajuste de los programas de atención a la infancia y fortalecer el proceso de rendición de cuentas. Con la finalidad de incorporar estos indicadores directamente a los sistemas de evaluación, seguimiento y comunicación en el país (Proyecto Intersectorial Sobre Indicadores, 2002). Este proyecto fue coordinado por la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y participaron también otras instancias gubernamentales, como la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP, la Secretaría de Salud (SS) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ; universidades públicas como la Universidad Nacional Pedagógica (UPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y organizaciones de la sociedad civil como la Fundación de Apoyo a la Infancia (FAI), Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE), Colectivo Mexicano en Apoyo a la Niñez (COMEXANI), Nuestros Niños IAP (NN). También colaboraron de manera activa organizaciones internacionales como UNICEF y UNESCO.

TABLA 1. VERSIONES DE LA ECCP Y PROYECTOS RELACIONADOS

ECCP	Proyecto	Año
ECCP 1.0	En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares	2002
ECCP 2.2	En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares. Fase II	2003
ECCP 3.0	Evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad	2003-2006
	Evaluación y acompañamiento en el sistema de educación preescolar en Yucatán	2004- actual
ECCP 3.0 (Adaptación)	Evaluación sobre la Calidad de Preescolares Comunitarias que Participan en la Red de FAI	2004
ECCP 3.0 (Adaptación)	Evaluación del sistema de educación preescolar en Puebla	2006-actual
ECCP 4.0	Estudio de Campo para Pilotear Instrumentos y Metodologías de Indicadores del Desarrollo, Calidad de Programas y Contextos	2005
ECCP 5.0	El Impacto de las Políticas Educativas en la Vida Cotidiana de los Centros de Educación Preescolar y su Situación Actual	2007-2008
	Estudio sobre la transición entre el preescolar y la primaria en México	2008-2009

Uno de los productos más interesantes del proyecto fue la construcción de una escala de evaluación de centros preescolares. El instrumento se denominó Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (ECCP) y ha sido utilizado en varias investigaciones (Martínez y Myers, 2008; Myers, Linares y Martínez, 2004, Myers y Martínez, 2008); y algunos proyectos de evaluación y seguimiento de

programas de educación preescolar, entre los que destaca la Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad en el nivel preescolar que se realizó durante tres años (Hacia una Cultura Democrática, 2006). Este instrumento ha sido revisado y ajustado a lo largo del tiempo por los especialistas y prácticos de las diferentes instancias participantes. La tabla 1 muestra la evolución de las versiones del instrumento.

La versión más reciente es la ECCP 5.0 (Proyecto Intersectorial Sobre Indicadores, 2007). La tabla 2 presenta los principios que subyacen en el instrumento, los dos niveles y las dimensiones en que se organizan los 50 indicadores que componen este instrumento.

TABLA 2. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN CENTROS PREESCOLARES 5.0

Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado	Centro educativo	Centro	Insumos
El niño como aprendiz activo		Aula	Proceso educativo
Democracia como forma de vida			Gestión educativa
Pertinencia			Relación con el entorno
Relevancia			

Para ejemplificar la relación entre los indicadores y los principios que subyacen seleccionaremos algunos de ellos.

TABLA 3. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ECCP 5.0

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Insumos.	Existen espacios exteriores de tamaño adecuado para el juego seguro, cuentan con materiales y aparatos que promueven la actividad corporal, se ofrecen diversas áreas de juego y permiten a los niños y niñas interactuar con la naturaleza y con sus pares.	Bienestar integral, Pertinencia.
Centro	Insumos.	Se cuenta con el equipo y procedimientos para la prevención de accidentes y desastres, así como el equipo necesario para atenderlos.	Bienestar integral.
Centro	Relación con el entorno.	Existe una participación activa y organizada de las familias en la escuela.	Democracia como forma de vida, Relevancia.
Aula	Proceso educativo.	Se propicia y permite que los niños y niñas elijan los temas, actividades y materiales con los que van a trabajar y pongan en práctica sus ideas.	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	Se propicia y permite que los niños y niñas exploren, examinen y experimenten con libertad los materiales, esperando resultados diversos.	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	La educadora aplica un sistema efectivo para la solución de conflictos interpersonales	Democracia como forma de vida.

Como se puede apreciar en la tabla 3, para realizar la evaluación de los centros educativos utilizando la ECCP es necesario realizar varias tareas que incluyen: la observación del trabajo realizado en el centro y en el aula, la revisión de documentos, y entrevistas con los responsables de los centros y los docentes. Por motivos de extensión del presente texto, no se describirá en profundidad, el proceso metodológico de la

evaluación que se realiza en los centros que incluye otros instrumentos, y el procedimiento de asignación de los juicios que realizan los evaluadores al aplicar la ECCP.

Los siguientes ejemplos son ramificaciones del proceso del Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia, y del proyecto de Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad. Reflejan la apropiación de distintas versiones y adaptaciones de los indicadores, herramientas y metodologías de evaluación en distintos sistemas educativos estatales.

4.2. Sistema estatal de educación preescolar general: Yucatán (2004-2010)

En el estado de Yucatán, el sistema de educación preescolar general incorporó la propuesta desarrollada en el proyecto de Evaluación Externa del Programa de Escuelas de Calidad. Yucatán es una de las 32 entidades federativas de México. El estado se localiza en el sureste de México y en el norte de la península de Yucatán. Se encuentra limitado al norte por el Golfo de México, al sureste por el estado de Quintana Roo y al suroeste por el estado de Campeche. Antes de la llegada de los españoles a la península de Yucatán, el nombre de esta región era el Mayab. Fue una región muy importante para la civilización maya. En el presente, el sistema estatal de educación posee 12,325 centros de educación preescolar públicos (SEYUC, 2010).

Desde el año 2004, el sistema de educación preescolar general ha impulsado la evaluación de los centros. El modelo de evaluación propuesto no modifica sustancialmente los principios y los indicadores de calidad educativa desarrollados por el Proyecto Intersectorial y se ha estado utilizando la versión 3.0 de la ECCP, la herramienta base que se utilizó en la evaluación del PEC en el nivel preescolar. Los principios, niveles y dimensiones son los mismos que se presentan en la tabla 2. La tabla 4 muestra algunos de los indicadores que utiliza esta versión de la ECCP.

TABLA 4. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ECCP 3.0

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Insumos.	El centro cuenta con servicio sanitario funcional y en buen estado	Bienestar integral.
Centro	Proceso educativo.	El centro tiene un proceso colegiado de planeación de actividades académicas	Democracia como forma de vida.
Centro	Proceso educativo.	El centro promueve la higiene y el valor nutricional de los alimentos que se ofrecen o comercializan en su interior	Bienestar integral.
Aula	Proceso educativo.	La jornada de trabajo hace un uso equilibrado de actividades: individuales, colectivas y de pequeños grupos	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	La educadora utiliza estrategias de observar, preguntar, repetir y ampliar, en su conversación con los niños y las niñas	El niño como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo.	La Educadora establece relaciones afectivas y respetuosas con los niños y las niñas	Bienestar integral.

4.3. Sistema estatal de educación preescolar general: Puebla (2006-2010)

En la experiencia en el estado de Puebla, integrantes del sistema de educación preescolar general, realizan una revisión de los indicadores de la ECCP 3.0 y del modelo de evaluación del proyecto de Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad. Para contextualizar al lector, Puebla es otra de las 32 entidades federativas de México. Colinda al este con el estado de Veracruz; al poniente con los estados de Hidalgo, México, Tlaxcala y Morelos y al sur con los estados de Oaxaca y Guerrero. Puebla no

tiene salida al mar, y presenta un relieve sumamente accidentado. En el estado viven más de cinco millones de personas, que lo convierten en el quinto más poblado del país. El sistema de educación preescolar público incluye a 3,614 centros (SEP, 2006).

En esta experiencia, las autoridades educativas toman algunas decisiones que modifican el modelo original. Por ejemplo, se pone toda la atención a lo que ocurre dentro del aula, así el nivel de centro que proponía el proyecto intersectorial no se considera. En el modelo, permanecen los principios generales del Proyecto Intersectorial, pero se focaliza en el nivel de aula. Una de las dimensiones que disminuye en importancia en este modelo corresponde a “relación con el entorno” que se refiere a la conexión del centro educativo con las familias y la comunidad; pues los indicadores correspondientes a esta dimensión aparecen en el nivel de centro de la escala original. La tabla 5 presenta las diferencias en el eje de articulación, los niveles y las dimensiones.

TABLA 5. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL ESTADO DE PUEBLA

Sistema de Educación Preescolar de Puebla			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado	Aula escolar	Aula	Insumos
El niño como aprendiz activo			Proceso educativo
Democracia como forma de vida			Gestión educativa
Pertinencia			
Relevancia			

4.4. Sistema estatal de educación comunitaria en Yucatán, CONAFE (2009-2010)

La siguiente experiencia también se desarrolla en estado de Yucatán. Sin embargo, ésta se realiza dentro el sistema estatal de CONAFE. En este proyecto se genera un proceso de colaboración y participación entre la Secretaría de Educación de Yucatán, CONAFE y organizaciones de la sociedad civil, como Investigación y Educación Popular Autogestiva, A.C. (IEPA) y Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE), para construir un conjunto de indicadores pertinentes al programa de educación preescolar comunitaria.

En este proyecto se desarrolla un modelo que pone énfasis en la relación de la comunidad con el aula de educación preescolar. Nuevamente los principios que subyacen a la propuesta del Proyecto Intersectorial son los mismos. Sin embargo, se realizan ajustes a la matriz de indicadores y el eje de articulación lo constituye el aula comunitaria, de manera similar a la propuesta realizada por el sistema de educación preescolar de Puebla. En el modelo se incorporan indicadores que dan cuenta de algunos procesos de gestión educativa y una de las dimensiones que cobra fuerza es la de “relación con el entorno”. La tabla 6 presenta la organización de los principios y dimensiones empleados.

TABLA 6. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL AULA COMUNITARIA EN YUCATÁN

Sistema de CONAFE en Yucatán			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado El niño como aprendiz activo Democracia como forma de vida Pertinencia Relevancia	Aula comunitaria	Aula	Insumos Proceso educativo Gestión educativa Relación con el entorno

En la tabla 7 podemos observar algunos de los indicadores empleados.

TABLA 7. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL AULA COMUNITARIA EN YUCATÁN

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Aula	Proceso educativo	El/la Instructor/a utiliza un proceso de identificación de intereses de las niñas y niños a través de observaciones, preguntas, consultas en sus documentos y conversación con padres de familia.	El niños como aprendiz activo.
Aula	Proceso educativo	El/la Instructor/a realiza registros de los avances y dificultades de aprendizaje de cada niño y niña, organizado por pautas de desarrollo o competencias y lo dan a conocer a los padres de familia.	Relevancia.
Aula	Proceso educativo	Se escucha con atención e interés las inquietudes vivencias y sentimientos personales de los niños y las niñas, existen conversaciones en pequeños grupos y reflexiones colectivas.	Bienestar integral, el niño como aprendiz activo.
Aula	Gestión educativa.	El/la instructor/a percibe que se valora la experimentación y la puesta en práctica de nuevas estrategias educativas, que él propone.	Democracia como forma de vida.
Aula	Relación con el entorno	Se realizan acciones como pláticas, conferencias, talleres con las familias sobre temas relacionados con la educación de sus hijos/as.	Democracia como forma de vida, pertinencia, relevancia.
Aula	Relación con el entorno	El/la instructor/a se relaciona y promueve acciones con la comunidad para propósitos educativos, de gestión y culturales.	Democracia como forma de vida, pertinencia, relevancia.

4.5. Sistema estatal de educación indígena en Yucatán (2009-2010)

De manera simultánea el proyecto anterior involucra al sistema estatal de educación indígena en Yucatán. Así se forma un equipo de trabajo que incluye a integrantes del sistema de educación indígena y organizaciones de la sociedad civil. En este proceso, el modelo que se construye es sensible a la discusión y análisis de lo que significa una educación intercultural bilingüe. Yucatán, como se comentó anteriormente, es un estado federal que tiene como característica que una buena porción de su población pertenece a la cultura maya. En este modelo también se aceptan, en general, los principios subyacentes a la propuesta del Proyecto Intersectorial. Sin embargo, es necesario incorporar dos nuevos principios: pertinencia cultural y la educación intercultural bilingüe, como se puede apreciar en la tabla 8.

TABLA 8. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN YUCATÁN

Educación Indígena de Yucatán			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar integral: salud, seguridad, cuidado	Centro educativo	Centro	Insumos
El niño como aprendiz activo		Aula	Proceso educativo
Democracia como forma de vida			Gestión educativa
Pertinencia cultural			Relación con el entorno
Relevancia			
Educación intercultural			

En este modelo, se elaboran un conjunto de indicadores que ponen de relieve los aspectos culturales y el uso de las lenguas originales de esta zona. La tabla 9 muestra algunos ejemplos de indicadores.

TABLA 9. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN YUCATÁN

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Proceso educativo	Se cuenta con una formulación por escrito, sobre la misión, visión y valores del centro que responde al enfoque intercultural bilingüe (EIB), se difunde en la comunidad escolar y se utiliza como referencia en los planes de trabajo.	Democracia como forma de vida, pertinencia cultural, educación intercultural.
Centro	Relación con el entorno.	El centro escolar propicia la participación activa y organizada de la comunidad y de los padres y madres de familia en acciones para fortalecer la lengua y la cultura maya.	Democracia como forma de vida, pertinencia cultural, educación intercultural.
Aula	Insumos	El aula cuenta con suficientes materiales didácticos en lengua maya y contenidos culturales mayas.	Pertinencia cultural, educación intercultural.
Aula	Insumos	El/la Educador/a es bilingüe funcional, tiene una formación en educación preescolar y cuenta con al menos tres años de servicio en el nivel preescolar.	Pertinencia cultural, educación intercultural.
Aula	Proceso educativo.	El/la educador/a emplea cotidianamente la lengua maya y propicia que los alumnos y las alumnas también la usen continuamente y de manera funcional.	Pertinencia cultural, educación intercultural.

4.6. El sistema de educación básica en el estado de Michoacán (2010)

La experiencia más reciente sobre construcción de indicadores se desarrolla en el sistema de educación básica en el estado de Michoacán. Este proyecto es una iniciativa del Consejo Estatal de la Educación y la Dirección de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación. Nace del interés de crear un sistema estatal de evaluación de la educación básica. Por ello, el grupo inicial de trabajo lo constituyen integrantes de la Dirección de Evaluación Educativa, del Consejo Estatal de Educación, Dirección de Educación Elemental, Dirección de Educación Indígena, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación Física Recreación y Deporte, Programa de Escuelas de Calidad, integrantes de Escuelas Normales. A manera de contexto, el estado de Michoacán colinda con los estados de Colima y Jalisco al noroeste, al norte con Guanajuato y Querétaro, al este con México, al sureste con el estado de Guerrero y al suroeste con el Océano Pacífico. Su nombre proviene del idioma

náhuatl Michihuahcán o ('lugar de pescadores'), una de las cuatro provincias del Reino Purépecha con capital en Tzintzuntzan, muy cerca del lago de Pátzcuaro. Su nombre purépecha es P'urhécheo o ('Tierra de gente purhé'), la Tierra de los purépechas, mientras que en mazahua se llama Animaxe. Actualmente, su sistema de educación básica se compone de 13,552 centros de educación básica pública (SEM, 2010).

Para iniciar el trabajo fue necesario construir un escenario común: el mundo que deseamos vivir, como punto de arranque. Este ejercicio fue de gran utilidad ya que permitió establecer, de manera provisional, un conjunto principios eje de los que se desprenderán: los indicadores, las dimensiones de evaluación, las herramientas y la metodología de evaluación. La tabla 10 presenta la organización preliminar para el diseño de un sistema de evaluación de la educación básica en el estado.

TABLA 10. PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MICHOACÁN

Educación básica en Michoacán			
Principios	Eje de articulación	Niveles	Dimensiones
Bienestar común	Centro educativo	Centro	Proceso pedagógico o educativo
Democracia como forma de vida		Aula	Infraestructura
Con derechos humanos y del niño			Gestión educativa
Diverso			Relación de la escuela y la comunidad
Autosustentable			Desarrollo sustentable
Trata a la gente como gente			(educación intercultural bilingüe)

TABLA 11. NIVELES, DIMENSIONES, INDICADORES Y PRINCIPIOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MICHOACÁN

Nivel	Dimensión	Indicador	Principio
Centro	Relación con la escuela y la comunidad	En el centro se fomenta y utiliza el trueque como una práctica cultural tradicional. (Centros de educación indígena).	Diverso, trata a la gente como gente.
Centro	Relación con la escuela y la comunidad	El centro se comunica con los padres y madres de familia utilizando la lengua materna de la comunidad.	Diverso, con derechos humanos y del niño, trata a la gente como gente, (educación bicultural y bilingüe).
Centro	Proceso educativo	En el centro educativo existen espacios de toma de decisiones, para mejora del proceso formativo de manera pertinente y oportuna	Democracia como forma de vida, con derechos humanos y del niño.
Aula	Proceso educativo.	El docente propicia el aprendizaje colaborativo en el aula	El niño como aprendiz activo.

Este trabajo todavía se encuentra en la fase preliminar, si se observa con detalle, falta al menos un principio que se refiera de manera explícita al tipo de estudiante que se desea formar. Sin embargo, ante el reto que constituye construir un sistema de evaluación de la calidad que sea pertinente y tenga sentido y significado no solo para los expertos o prácticos, se tomó la decisión de que el eje de articulación de dicho sistema debería ser los centros educativos. Y más adelante, avanzar en la elaboración de

indicadores del nivel macrosistémico, más relacionado con las reglas generales del sistema de educación básica, y discutir con mucha profundidad, los indicadores al nivel microsistémico: las cualidades que se desean evaluar en docentes, directores y estudiantes.

El siguiente paso en el desarrollo del modelo se refiere a la construcción de los indicadores. Hay algunos avances sobre los mismos que se muestran en la tabla 11. En este modelo se van perfilando dos dimensiones de manera clara: el desarrollo sustentable y la pertinencia cultural.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En las últimas décadas las autoridades mexicanas han realizado grandes esfuerzos para mejorar la calidad del sistema educativo instrumentando varios mecanismos de evaluación. A pesar de ello, no existen evidencias sólidas de que los metódicos ejercicios de evaluación contribuyen a mejorar la calidad educativa. Esta falta de correspondencia entre la expectativa generada por los ejercicios de evaluación y la mejora de la calidad educativa obliga a hacer una reflexión sobre los procesos de construcción de indicadores que se utilizan para evaluar. En el presente artículo se puntualizan algunos aspectos que pueden ayudar a desarrollar sistemas de evaluación más pertinentes y significativos:

5.1. La definición del término depende de dos procesos interrelacionados: a) los contenidos; b) el nivel de participación de los actores involucrados

Con el avance de los procesos de evaluación actuales, ya no es suficiente, utilizar el término “calidad educativa” como un vasto continente de ideas y significados dispersos. Para profundizar el análisis y el entendimiento del término “calidad educativa” es necesario considerar dos procesos interrelacionados. El primer proceso se refiere a los contenidos del término. Estos contenidos incluyen un desarrollo conceptual acerca de los elementos que lo integran. Y también abarca a los referentes empíricos que suelen llamarse “indicadores” o cuando cumplen ciertos requisitos, “estándares”. Los indicadores o estándares presentan de una manera más concreta las cualidades específicas de los procesos, las relaciones o los resultados que se desean obtener en el quehacer educativo. Un aspecto relevante es que debería existir correspondencia entre el nivel conceptual y los referentes que se utilizarán para evaluar.

El segundo proceso lo constituye el nivel de participación de los actores involucrados en la definición conceptual o en la construcción de los referentes empíricos. De la misma manera que los sistemas educativos se han vuelto complejos, los actores que trabajan y se relacionan con el sistema educativo son más numerosos. Las voces se han multiplicado y todas ellas solicitan tener una participación más activa. Al analizar el nivel de participación en los procesos de construcción, ya sea en una definición conceptual o en los indicadores, podemos revisar si predomina una visión parcial o restringida a un sector o grupos específicos quienes determinan lo que significa “calidad educativa”. Este análisis también nos puede ayudar a comprender por qué existe incongruencia entre el nivel conceptual del término “calidad educativa” y sus procesos de evaluación. Es muy posible que grupos distintos hayan establecido las políticas y los programas, mientras tanto, se recurre a especialistas para realizar la evaluación. Las seis experiencias que se presentan en el artículo tratan de dar una posible solución a este dilema al crear un mecanismo para trabajar de manera conjunta con las autoridades educativas, los responsables de programas, los prácticos de la educación, los especialistas y a las organizaciones de la sociedad civil en la construcción de los indicadores y los procedimientos de evaluación. Estas actividades requieren de

procedimientos de deliberación, mesas de trabajo, reuniones generales e intercambio por vía electrónica para asegurar una participación activa durante el proceso.

5.2. La definición del término “calidad educativa” requiere de un proceso de discusión y negociación por sectores amplios de la sociedad

Todos los actores implicados en la educación; las autoridades educativas, legisladores, investigadores, docentes, directores, organizaciones de la sociedad civil, padres y madres de familia, tienen una perspectiva y una forma de pensar. Como describe con precisión Tiana (1999), a pesar de que hay un interés compartido de mejorar la calidad educativa, existen grandes diferencias y debates al tratar de establecer los aspectos específicos del tema. Construir una definición compartida por todos los implicados en el sistema educativo requiere de un proceso de discusión y negociación. Ya no es suficiente contar con una visión parcial, por muy docta o autorizada que parezca. La complejidad de las sociedades actuales nos obliga a contar con una visión múltiple y un horizonte compartido sobre aquello que considera lo más substancial y significativo. Es importante notar que los procesos de deliberación y negociación no excluyen las visiones alternativas y perspectivas diferentes. Así es posible desarrollar propuestas que sean adecuadas para distintos contextos y diferentes momentos históricos.

Para que la idea de mejorar la calidad educativa sea pertinente y potencialmente útil es necesario considerarla como un “lenguaje compartido”. Así como un lenguaje posee un conjunto de reglas y convenciones, no es un sistema rígido, es un sistema que permite y tolera la creatividad y la emergencia. De manera análoga, la calidad educativa como un lenguaje compartido nos permitiría establecer acuerdos sin imponer un único punto de vista o posición. Como se puede observar en las seis experiencias relatadas no es posible mantener una propuesta universal de indicadores de la calidad educativa, pues, en el proceso de deliberación y discusión, surge la divergencia y se percibe la influencia del contexto. Por ello, a pesar de que existen rasgos comunes en las propuestas analizadas, por ejemplo, la importancia de los Derechos del Niño, o de la salud, hay matices y énfasis en aspectos que en un contexto específico adquieren un especial significado. En el caso de la educación indígena que se ejemplifica en las experiencias de Yucatán y Michoacán, el aspecto de la educación intercultural bilingüe cobra singular relevancia. En la experiencia realizada en CONAFE, los aspectos comunitarios y de participación social tienen mayor peso.

5.3. Dentro de los contenidos de una definición de la calidad educativa se debe incluir el horizonte utópico del mundo en que queremos vivir

Un buen punto de arranque para iniciar la construcción de un lenguaje compartido acerca de la calidad educativa lo constituye el pensamiento utópico: el mundo que deseamos vivir. Este tipo de pensamiento deriva de la capacidad del ser humano de imaginar, de la capacidad de crear mundos alternativos. Estos mundos responden a la necesidad de desear mundos mejores, más justos y más felices. Si bien, la utopía es por definición irrealizable, ofrece pistas para: a) orientar las acciones; b) criticar el presente con base en una serie de ideas y conceptos; c) explicitar un conjunto de valores que se desea proteger o crear. En las experiencias que se describen en este artículo el horizonte utópico no existe únicamente en la imaginación personal, o en los sueños particulares. Una gran parte se ha expresado en documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente en el artículo 3º, en la Ley General de Educación, o en la Convención sobre los Derechos del Niño. Pero, además, se enriquece por la experiencia del mundo contemporáneo y la posibilidad de vislumbrar un futuro próximo, en donde las computadoras e Internet no son aspectos ajenos a los procesos educativos y coexisten en un mundo

autosustentable. El punto relevante consiste en que en el mundo alternativo propuesto se vea reflejado en el concepto de la calidad educativa y, de manera específica, en los indicadores y los mecanismos de evaluación. De otro modo, ese mundo posible, no tendrá oportunidad alguna de existir en la realidad concreta.

5.4. Los centros educativos constituyen el eje de análisis de la calidad en el sistema educativo

Otro tema que cobra importancia es instaurar un eje de análisis de la calidad de un sistema educativo. Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones los sistemas educativos se han transformado en sistemas muy complejos. Las áreas y procesos que intervienen son muy amplios. Tratar de contar con un mecanismo que incluya a todos los componentes con un nivel de detalle profundo supera con facilidad la capacidad de las personas para analizar y comprender los patrones de información que se generan. Las tendencias actuales proponen que la evaluación de políticas y de programas educativos nacionales, o la evaluación de resultados del aprendizaje de los estudiantes sean los ejes articuladores para el análisis de la calidad. Sin embargo, se pueden crear las políticas más pertinentes y los programas más convenientes y tener centros escolares que funcionan con niveles bajos de calidad. El problema consiste en que las políticas o el programa educativo no operan en el vacío. Operan en los centros escolares. Por ello, desde un análisis sistémico, los centros educativos ofrecen algunas ventajas para constituirse como el eje de articulación de un sistema significativo de evaluación de la calidad. Por ejemplo: en los centros educativos se encuentran los principales actores del hecho educativo; los estudiantes, los docentes, los directores, y en algunas ocasiones, los supervisores y padres de familia; en los centros educativos se operan los programas y planes educativos y, también, emerge el "currículum oculto"; los centros pueden reflejar algunas de las reglas que funcionan del nivel de macrosistema como el financiamiento educativo, los mecanismos de selección y permanencia de los docentes, la formación y experiencia de los docentes; los resultados de las evaluaciones de los centros pueden contribuir a realizar acciones específicas de mejora de la calidad educativa. En las experiencias descritas en el artículo se puede observar una gran riqueza en las propuestas para evaluar los procesos que ocurren en los centros escolares y las aulas.

5.5. Una definición operativa de la calidad educativa incluye los aspectos de: a) principios; b) áreas o dimensiones de evaluación; c) indicadores; d) instrumentos; e) metodologías de evaluación

Quizá el aporte más significativo de las seis experiencias descritas es ampliar los elementos que se requieren para crear una definición operativa de la calidad educativa, persiguiendo una definición que establezca una línea coherente entre aquello que se define como "calidad en educación" y las herramientas y los mecanismos que se diseñan para su evaluación. Tener claridad en los principios permite no perder los valores y fines que se desean potenciar a través de los procesos educativos. Al definir las áreas y dimensiones de evaluación se establecen las fronteras sistémicas para organizar los resultados y las acciones. El aspecto más importante es construir los indicadores, los referentes empíricos que nutren a una definición conceptual de la calidad educativa. Una vez elaborados estos indicadores podemos analizar su coherencia con los principios y con la definición conceptual, y a su vez, determinar la pertinencia de los instrumentos y metodologías de evaluación. Al establecer de manera explícita estos elementos contribuye a generar una discusión más profunda sobre el origen de los indicadores, las premisas bajo las cuales se construyen, y su relevancia y pertinencia dentro de un sistema y un contexto dado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beterly, M. (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escuelas*. México, Paidós.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. USA, Harvard University Press.
- Cueto, S. (Ed.) (2005). *Uso e Impacto de la Información Educativa en América Latina*. Santiago de Chile, PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/>.
- Dahlberg, Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más Allá de la Calidad en Educación Infantil. Perspectivas Posmodernas*. Barcelona, GRAÓ.
- Díaz, A. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En: Díaz, A. (coord.). *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, IISUE / Plaza y Valdés.
- Drucker, P. (1989). *Las Nuevas Realidades*. México, Hermes.
- Fernández, T. y Midaglia, C. (2005). Uso de los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizaje en la educación primaria. Los casos de México y Uruguay. En: Cueto, S. (Ed.). *Uso e Impacto de la Información Educativa en América Latina*. Santiago de Chile, PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/>.
- Gómez-Morin, L. y Reimers, F. (2006). Fortaleciendo la escuela pública. Fundamentos de una política centrada en la escuela. En: Reimers (coord.). *Aprender Más y Mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, SEP/FCE/ILCE/Harvard Graduate School of Education.
- Goodman, N. (1995). *De la Mente y Otras Materias*. Madrid, Visor.
- Hacia una cultura democrática (2006). *Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad – Nivel Preescolar. 2003-2006*. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C.
- Harris, P. (2005). *El Funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: FCE.
- Herrscher, E. (2003). *Pensamiento Sistémico. Cambiar el cambio o cambiar el camino*. Buenos Aires, Granica.
- House, E.R. y Howe, K.R. (2000). Deliverative Democratic Evaluation Checklist. Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklist.html/>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *¿Qué es el INEE? Sus fines y estrategias al servicio de la sociedad*. México, INEE.
- Martínez, F. (2008). *La Evaluación de Aprendizajes en América Latina*. México, INEE.
- Martínez, J.F. y Myers, R. (2008). *El Impacto de las Políticas Educativas en los Centros de Educación Preescolar y su situación Actual: Un estudio de seguimiento del ciclo 2002-2003 al ciclo 2006-2007*. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C. Mimeo
- Myers, R. Linares, M. y Martínez, J.F. (2004). En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares. En: DGIE: *Informes Finales de Investigación. Convocatoria 2002*. México, SEP/DGIE.

- Myers, R. y Martínez, J.F. (2003). *¿Todos los Pollos son Amarillos?. En Búsqueda de la Calidad Educativa*. Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C.
- Myers, R. y Martínez, J. F. (2008). La educación preescolar en México: la política de calidad y equidad en perspectiva. En: Villa, L. (coord.). *La Educación Preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa*. México, Santillana / OCE.
- Nordström, K. y Ridderstrale, J. (2008). *Funky Business Forever. Cómo disfrutar con el capitalismo*. Madrid, Pearson Educación.
- PREAL (2006). *Cantidad sin Calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/>.
- Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de la Primera Infancia (2002). *"Memoria del Foro sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México"*. México, UNICEF.
- Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de la Primera Infancia (2004). *2º Foro sobre indicadores de Bienestar en la Primera Infancia*. Documento de Trabajo Integrado. Mimeo.
- Proyecto Intersectorial sobre Indicadores de la Primera Infancia (2007): *Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares V. 5.0*. Mimeo.
- Rockwell, E. (1995). De Huellas, Bardas y Veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En: Rockwell, E (coord.). *La Escuela Cotidiana*. México, FCE
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Equidad, Calidad e Innovación en el Desarrollo Educativo Nacional*. México, SEP / FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, 2005-2007*. México, SEP.
- Secretaría de Educación del estado de Yucatán (2010). *Educación preescolar por sostenimiento*. Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>.
- Secretaría de Educación del estado de Michoacán (2010). *Resumen Estadístico de Inicio de Curso 2009-2010*. Disponible en: <http://educacion.michoacan.gob.mx/images/stories/escuelas/2009-2010.pdf>.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México, Granica.
- Simmons, H. (1999). *Evaluación Democrática de Instituciones Escolares. La política y el proceso de evaluación*. Madrid Morata.
- Stake, R. (1973). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. Conferencia presentada en el Institute of Education at Göteborg University, octubre, 1973.
- Stake, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en Estándares*. Barcelona, GRAÓ.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós.
- Tiana, A. (1996). Evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10, pp. 37-61.
- Tiana, A. (1999). La evaluación de la calidad de la educación: modelos, conceptos e instrumentos. Originalmente publicado como: La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 7(22), pp 25-46. Disponible en: <http://www.mec.es/cescs/seminario-2006/ponencia-tiana.pdf>.