



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
COORDINACION DE ESPECIALIZACIONES

ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN ACADÉMICA

“CRITERIOS DE EVALUACION EN PREESCOLAR”
ESTUDIO DE CASO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE ESPECIALIZACIÓN

P R E S E N T A:

ARACELI ROMERO ARAUJO

ASESORA: DRA. ALMA DELIA ACEVEDO DÁVILA

FEBRERO 2 0 0 3

PARA ABRIL Y ARAZUL:

*QUE SIEMPRE ME RECUERDAN EL SABOR DE UN HELADO DE LIMON
EN UNA MAÑANA CALUROSA Y EL OLOR DE UN ALGODÓN DE
AZUCAR EN UNA TARDE DE DOMINGO*

*...El saber que acumulamos, es el mayor obstáculo para alcanzar nuevos
saberes, porque estos pueden contradecirlos y hasta negarlos; porque pueden
demostrar que nuestro saber no es tan sabio. Y un saber rebasado, amigos, no
es otra cosa más que ignorancia... por eso afilamos las garras contra quien
osa poner en duda nuestro conocimiento....*

*RASERO
Francisco Rebolledo.*

CONTENIDO

<i>1.- INTRODUCCIÓN</i>	<i>4</i>
<i>2.- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR</i>	<i>6</i>
<i>2.1.- Antecedentes en el mundo.</i>	<i>6</i>
<i>2.2.- Antecedentes en Estados Unidos</i>	<i>8</i>
<i>2.3.- Antecedentes en nuestro país.</i>	<i>10</i>
<i>3.- LA EVALUACIÓN EN LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA</i>	<i>23</i>
<i>4.- JARDIN DE NIÑOS “ACUEDUCTO DE GUADALUPE”</i>	<i>31</i>
<i>4.1 Localización.</i>	<i>31</i>
<i>4.2.- Infraestructura del plantel</i>	<i>31</i>
<i>4.3.- Exterior del plantel.</i>	<i>33</i>
<i>4.4.- Características del personal que labora en el plantel.</i>	<i>33</i>
<i>4.5 Características del alumnado y la comunidad.</i>	<i>35</i>
<i>4.6. Materiales de apoyo y educativos.</i>	<i>36</i>
<i>5.- METODOLOGIA</i>	<i>38</i>
<i>6.- DESCRIPCIÓN DEL PROCESO</i>	<i>42</i>
<i>7.- RESULTADOS</i>	<i>50</i>
<i>8.- CONCLUSIONES</i>	<i>69</i>
<i>9.- SUGERENCIAS</i>	<i>70</i>
<i>10.- BIBLIOGRAFIA</i>	<i>71</i>
<i>11.- ANEXOS</i>	<i>73</i>

1.- INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas el terreno de la evaluación educativa se ha ido ampliando, frente al interés tradicional de evaluar el aprendizaje de los alumnos, ahora se presentan otros espacios, uno de los más socorridos es la evaluación de una institución educativa.

Para evaluar un centro sobran razones; la mejora de la educación, dicen algunos investigadores, tiene una línea prioritaria de acción, la reconstrucción de los centros escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación tanto para los alumnos como para los maestros. La evaluación de los centros, se dice también, que es una forma para mejorar la calidad de los centros, aunque no haya claridad entre lo que significa calidad.

Pero una evaluación externa no es bien recibida en ninguna institución, pues despierta temores, rechazo y desconfianza, así que se necesita buscar otras formas mejores para emprender una evaluación que no cause complicaciones en el medio en el cual se aplica y que pueda reconocerse como un camino para empezar a mejorar.

Una de esas rutas está dada por la autoevaluación de los centros, mediante procedimientos que permitan a sus miembros expresarse sin miedo a las represalias, una evaluación realizada por quienes trabajan en la institución educativa y que pueden ayudar con su experiencia a obtener una mejor información.

La evaluación de una escuela de nivel preescolar debiera tener características particulares, en primer lugar que proporcionara la mejor información posible, que fuera tan amplia y que sirviera para conocer mejor el plantel, que no llevara necesariamente a cuestionar a ultranza los errores, ni a minimizar los aciertos, que no rompiera con la cohesión del equipo de trabajo, que respetara los terrenos de cada quien y no pusiera formas únicas sino que dejara espacios para la pluralidad.

Una evaluación de este tipo se intenta realizar en este trabajo, aplicada por las mismas docentes cuyo trabajo habrá de ser evaluado, con una metodología donde se privilegie la comunicación y donde haya espacio para las discrepancias. Este trabajo es una aproximación al uso de la metodología cualitativa que se enmarca en el nivel educativo de preescolar, donde se

cuenta con un amplio pasado de lucha porque se reconozca la importancia de la labor que se realiza.

La información que se obtenga será compartida por todos los miembros del equipo de trabajo y el trabajo en equipo es fundamental para el avance de la propuesta; se privilegiará el intercambio de información con métodos cualitativos más que cuantitativos, se usarán encuestas y entrevistas, mas que pruebas objetivas.

Esta evaluación no requiere de mucha conducción externa, no se intenta con ella hacer descubrimientos fundamentales, lo que se busca es recabar la información más amplia posible que permita ofrecer a quien la estudie una visión panorámica de nuestro jardín, no se persigue otra cosa que el conocimiento más profundo de nuestro centro de trabajo, poco después intentaremos que funcione mejor.

2. BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

La educación de la primera infancia no parece ser un descubrimiento reciente. En ese sentido, algunos autores sostienen que en las comunidades primitivas los niños eran educados para la vida desde edades muy tempranas, para que, alrededor de los siete años, empezaran a vivir por su cuenta; si bien en esas comunidades no había escuelas ni maestros específicos, no es difícil suponer que en ellas se tenía una clara concepción del mundo y que de esta provenía "...el ideal pedagógico al cual los niños debían ajustarse..."¹

Otros autores plantean que la transmisión del saber y la técnica, de las instituciones y las creencias, de las cuestiones morales y religiosas es una obra de la tradición y no una función educativa. Para ellos, la educación adquiere una función específica, alrededor del Siglo V antes de nuestra era², cuando aparecen hombres que no tienen otro oficio que el de enseñar, los sofistas, es decir los especialistas del saber.

2.1.- Antecedentes en el mundo.

La educación infantil entre los pueblos de la antigüedad, China, la India, Babilonia o Egipto, no es una educación de niños en edad temprana sino de niños mayores; pero en Grecia, los infantes de tres a seis años son sometidos "...a un entrenamiento físico, estético y moral..."³, mientras que tanto Sócrates como Platón y Aristóteles ya hablaban de la preparación de los niños.

La fundación del movimiento de educación preescolar se le atribuye a J.F. Oberlin, quien en 1799 crea la primera Nursery en la provincia francesa de Alsacia; en ese establecimiento los niños de edad preescolar, hijos de trabajadoras del campo, eran introducidos gradualmente al ambiente educacional.

Con ciertas modificaciones se reprodujo esa idea en Alemania a principios del Siglo XIX y a partir de ahí, ese movimiento educativo se comenzó a generalizar en Europa. En Alemania se crearon también otras dos instituciones, las Bewahranstalten, donde se cuidaba a hijos pequeños de

¹ PONCE, Aníbal, *Obras*, La Habana, Cuba, Casa de las Américas, 1975, p. 41.

² CHATEAU, Jean, *Los grandes pedagogos*, México, F.C.E., 1974, p.15

³ LARROYO, Francisco, *Historia General de la Pedagogía*, 9ª. Edic., México, Edit. Porrúa, 1964, p.159.

madres trabajadoras y las Krippe, que realizaban las mismas funciones pero que con frecuencia eran patrocinadas por las industrias.

Por la mitad del Siglo XIX se establecen en Francia las Crèches, donde sólo se brindaba atención a las madres que dejaban el hogar por tener que trabajar, esas instituciones alcanzaron gran popularidad y para finales de ese siglo había más de cuatrocientas en ese país. En Bélgica también fue adoptada la idea de atender a los hijos de madres trabajadoras y sus establecimientos recibieron ahí el nombre de Jardins des Enfants.

Todo parece indicar que a partir de entonces, se va arraigando en la sociedad una falsa concepción acerca de la educación que se ofrece en estos niveles, la idea de que la educación de los preescolares se asocia, de una manera u otra, con tratamientos de emergencia; esta percepción limita la posibilidad de que se reconozca que los primeros años de todo niño, son demasiado importantes para dejarlos pasar sin la atención educativa necesaria.

La educación preescolar se fue consolidando en la práctica, pero también gracias a los aportes teóricos de los distintos educadores, quizá en especial de los franceses pre y post revolucionarios como J. J. Rousseau y su visión del niño como centro y fin de la educación, de las ideas del marqués de Condorset acerca de que la educación es el mejor apoyo de la libertad e igualdad de los hombres o el sistema de educación de J. Lacanal.

Pero por sobre todos los anteriores, la contribución más significativa para la educación de los niños proviene de J. E. Pestalozzi, quien concibe a la educación desde un punto de vista social y se preocupa por fundar una escuela para todos, la escuela popular, que dejaría de ser una escuela de instrucción, para dedicarse a la formación de los educandos.

Algunos autores ven en él al introductor de una técnica nueva que “...nunca se propuso otra cosa que educar a los pobres para que aceptaran de buen grado su pobreza...”⁴, pero otros lo reconocen como el iniciador de la pedagogía del humanismo social o como dice su epitafio, como el “educador de la humanidad”. La influencia de su obra y su trabajo como educador se puede encontrar tanto en Europa como en América, en las escuelas normales y en la educación de los preescolares.

⁴ PONCE, Aníbal, Op. cit., pp. 180-182.

En Prusia, ahora Alemania, la educación de los preescolares toma un rumbo definitivo con Federico Froebel y su nueva escuela, el kindergarten; en ella, a partir de 1837 aplica y supera las ideas propuestas para ese nivel e identifica que los recursos didácticos para la educación de lo preescolares son diferentes de los que Pestalozzi propuso para etapas posteriores.

Froebel desarrolla nuevos medios educativos, diseña materiales y recursos para apoyo de las clases como los “dones”, objetos destinados a despertar en el educando la representación de la forma, el color, el movimiento y la materia. También establece el primer colegio para maestras de kindergarten y genera una pedagogía de la actividad espontánea donde el juego tiene una importancia primordial

Sus escritos contribuyen al fundamento filosófico de la educación de la niñez y sus ideas se popularizan rápidamente; así, en 1872 el Ministerio de Educación de Austria reconoce al kindergarten como parte del sistema educativo de ese país. Sin embargo, sus propuestas eran revolucionarias para su tiempo, como lo demuestra la prohibición pasajera en Prusia de los Jardines de Infancia a mediados del siglo XIX, pues de ellos se decía que eran un vehículo de ateísmo y socialismo.

La educación preescolar sigue su avance y en Austria se organizan Crèches en 1847, en Francia se abren las nuevas escuelas de párvulos en 1848 bajo la guía de María Pape Carpentier, con ello se modifican las casas de cuna para constituirse en Instituciones de Instrucción Pública. Igualmente aparecen en España casas de cuna en 1855 y en Rusia en 1864.

2.2.- Antecedentes en Estados Unidos

El marco anterior le da forma a la Educación Preescolar en nuestro continente, que en Estados Unidos se construye inicialmente alrededor de las aportaciones de Pestalozzi quien fue el educador europeo más reconocido después del período colonial⁵.

Ahí, durante el Siglo XVII se establecieron escuelas patrocinadas por la iglesia, en las cuales se proporcionaba educación elemental para niños pobres; en 1817 se estableció la primera escuela para niños sordos en Connecticut y en

⁵ BECK , R. Holmes, Historia Social de la Educación, México, UTEHA, 1965, p. 139.

1825, R. Owen creó el primer centro de cuidados infantiles, donde se admitían niños cuyas edades iban desde los 18 meses hasta los 6 años, a los siete se les enviaba a clases normales y a los 10 empezaban a trabajar en la comunidad.

En 1830 se abrieron escuelas privadas para niños menores en Detroit, New York, Boston, Hartford, y Cincinnati. En 1854 el primer Comisionado para la Educación del país, se declara partidario de la aplicación del modelo de Froebel en los kindergarten de Norteamérica y en 1856 Margaretha Schurz adopta el modelo para su escuela de Watertown, Wisconsin, aunque ofrece su instrucción solamente en alemán.

Bajo la influencia europea, Elizabeth Palmer P. estableció en 1860 en Boston, el primer kindergarten formalmente organizado, en él no se enseñaba lectura y escritura sino modelado de barro y cortado de papel, pues se argumentaba que con esas actividades se estimulaba el desarrollo de los niños. En 1870 los kindergarten de caridad o rescate para padres de escasos recursos, se convirtieron en instrumento de reforma social en los Estados Unidos.

El destino del kindergarten en Estados Unidos queda definido en 1873, con la creación del primer kindergarten de carácter público que fue abierto en San Luis Missouri por Susan Blow, quien elabora también el primer programa en idioma inglés para ese nivel. La educación preescolar se populariza y en 1891 la Asociación de Kindergarten Gold Gate establece 32 Jardines gratuitos, mientras que para 1898 había más de cuatro mil Jardines en operación.

La aceptación de los programas de educación preescolar fue impulsada por educadores tan influyentes como G. Stanley Hall, que fue una figura crítica en el movimiento de estudio de los niños que empezó alrededor de 1890, así como el psicólogo y filósofo John Dewey, cuyos primeros escritos enfocaban la atención en la necesidad de organizar escuelas en armonía con los intereses y capacidades de los niños.

Como puede verse, el movimiento educativo en el nivel preescolar que parte de las ideas de Pestalozzi, se construye prácticamente alrededor de las ideas de Froebel y en un terreno más amplio en los estudios de Herbert, también discípulo de Pestalozzi, por lo que puede decirse que la teoría pedagógica de ese país, en esos inicios y al menos en lo que respecta a la

educación de niños de edad temprana, mantenía una gran coherencia en lo conceptual.

2.3- Antecedentes en nuestro país.

Sin tomar en cuenta la educación prehispánica, los orígenes de la educación preescolar en México son un poco confusos pero puede decirse que su primer antecedente está en la Colonia con las escuelas de la "Amiga", donde mujeres ancianas impartían nociones elementales de lectura, escritura, religión y labores manuales, pues aunque tales establecimientos se dedicaban a la educación femenina y se prohibía la admisión de alumnos varones en ellos, esas prohibiciones no siempre fueron cumplidas rigurosamente.

Con la educación en manos de la Iglesia y siguiendo la corriente filantrópica, a mediados del Siglo XVII se fundaron numerosas instituciones de beneficencia donde se atendió a un gran número de niños; a finales de ese siglo también se fueron estableciendo escuelas de caridad conocidas como escuela "pías", atendidas por clero secular muchas veces sin preparación suficiente para impartir enseñanza elemental. Por otro lado, las escuelas de la amiga fueron degenerando gradualmente y para finales del siglo "... los padres sensatos sólo mandan a ellas a sus parvulitos..."⁶.

Durante la guerra de independencia, la educación decayó junto con el clero y aunque la pobreza había crecido, muchas de las instituciones de beneficencia cerraron sus puertas. Al término de la guerra, el proceso de conformación del nuevo Estado transcurre en medio de los enfrentamientos entre reformistas y tradicionalistas, de la primera invasión de los Estados Unidos y parece concluir con la Constitución de 1857. En esta se rescatan las ideas libertarias respecto a la educación, pues se consagra la libertad de enseñanza y la educación como un servicio que queda en manos del Estado.

La promulgación de la Constitución reanudó la lucha que condujo al Imperio de Maximiliano, en el cual se intenta implantar la cultura francesa y se importan ideas educativas, por entonces o quizá un poco después se van popularizando los primeros centros de educación preescolar, las Escuelas de Párvulos, en donde no necesariamente se aplican los preceptos pedagógicos

⁶ LARROYO, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, 11ª- edición, México. Edit. Porrúa, S. A. 1976, p. 178

para mejorar la educación, sino que más bien son instrumentos de moda para darle nueva vida y difusión a las ya tradicionales escuelas de "Amigas".

Poco se conoce de tales "establecimientos" en cuanto a su organización y funcionamiento, pues no estaban sujetos a mayor control. En ellos se enseñaba lectura y escritura con el Silabario de San Miguel, rudimentos de cálculo numérico, costura y catecismo⁷, pero así como la preparación de quienes los atendían no era necesariamente la adecuada, sus instalaciones dejaban mucho que desear. Con el paso del tiempo fueron desapareciendo, pero dejaron como herencia el nombre que se les siguió asignando a las instituciones educativas de la primera infancia.

Después de la muerte de Maximiliano la República es reestablecida y en 1867 se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública que se modifica en 1869, en ellas se ratifica la libertad de enseñanza y la gratuidad de la educación impartida por el Estado. A partir de entonces se dejó sentir un movimiento intelectual a favor de los problemas educativos y fueron apareciendo diferentes periódicos y revistas.

La primera gestión presidencial de Porfirio Díaz empieza en 1876 y en 1880 el Ayuntamiento Constitucional aprueba la apertura de una escuela para hijos de obreros, de ambos sexos, que tuvieran entre 3 y 6 años de edad y la Escuela de Párvulos No. 1, se abre al público en 1881 en la calle de la Independencia, hoy 16 de Septiembre, bajo la dirección de Dolores Pazos. Ese mismo año se funda la "Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos".

En 1882 Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública toma a su cargo el Ministerio de Instrucción Primaria y bajo su orientación, se impulsa la idea de las escuelas de párvulos, se fundan diferentes escuelas normales, se establece la Ley de Instrucción Obligatoria y se realizan Congresos de Instrucción.

La pedagogía de Froebel es introducida al país por medio de particulares y se empieza a popularizar; es aplicada en el Kindergarten "Esperanza" que Enrique Laubscher estableció en 1883 en Jalapa Veracruz, pero tuvo poca fortuna y vida efímera. Más duraderos fueron los jardines de párvulos fundados desde 1884 por maestras como Dolores Pozos, Amelia Toro y Viascón, Guadalupe F. Varela, Adela Calderón y otras más.

⁷ RAMOS del R., Josefina, La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones, recopilación de C. González, México, S. E. P., 1970, p. 21

También en 1884 empiezan a aparecer lineamientos pedagógicos concretos para este nivel, propuestos por el profesor Manuel Cervantes Imaz, quien establece en la capital una Sala de Párvulos anexa a la Escuela Primaria No. 7, donde ofrece atención a varones menores de 6 años, basándose en las ideas de Peztaozzi y Froebel. Los gastos del proyecto corrieron a cargo de la escuela en un principio pero, gracias a los logros alcanzados, el Gobierno empezó a apoyarlo en 1889 con una cantidad mensual para su mantenimiento.

Gradualmente se fue poniendo de manifiesto la importancia de la educación para los preescolares, aunque las escuelas crecían en forma lenta y aisladamente; sin embargo, en 1885 se abrieron las Escuelas de Párvulos No. 2, 3 y 4 con grupos mixtos. En 1887 se inaugura la Escuela Normal de Maestros y se crean una escuela primaria y una de párvulos anexas, con ello el Sistema Educativo Nacional parece hacer oficial a la educación preescolar.

En 1888 se modifica la Ley de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios, en donde se asegura la obligatoriedad de la enseñanza primaria; este acontecimiento marcó un periodo de retroceso en la educación preescolar, pues algunas escuelas de párvulos se convirtieron en primarias. En 1890 se crea la Escuela Normal de Profesoras con una Escuela de Párvulos anexa.

En 1896 las 4 escuelas a cargo del Ayuntamiento se convierten en escuelas para niñas, con una sección de párvulos. Alrededor del 1900 algunas egresadas de la nueva Escuela Normal para Señoritas se convierten en Educadoras, para atender planteles de párvulos anexos a escuelas primarias y con su trabajo contribuyen a la difusión de las ideas de Froebel. Durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública se destaca que en las escuelas de párvulos, los niños deben tener entre 4 y 6 años y que entre las asignaturas a impartir se encuentran los dones de Froebel⁸.

Para el periodo 1901-1905 se nombra a Justino Fernández, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, quien crea la Subsecretaría de Instrucción Pública y coloca al frente de la misma al Lic. Justo Sierra, en 1902. Con ello la educación preescolar froebeliana recibe un impulso mayor.

⁸ SOLANA, F., Cardiel, R., B y Bolaños M., R., compiladores de Historia de la Educación Pública en México. F.C.E.- SEP, 1981, p. 66.

En 1902 regresan de la Unión Americana profesoras de educación preescolar, entre las que se encontraba Estefanía Castañeda, luego de haber sido comisionadas para observar la forma de trabajo en los Jardines de Niños de ese país. Un año después, presentan un Proyecto de organización para las escuelas de párvulos, que es aprobado por el Congreso Superior de Educación y puesto en marcha en la Escuela de párvulos oficial No. 1, después denominado kindergarten Federico Froebel.

En 1904 se abre el kindergarten "Enrique Pestalozzi" con Rosaura Zapata al frente, en 1906 el "Enrique Rebsamen" con Leonor López O., el Herbert Spencer con Carmen Ramos del Río y el "Juan Jacobo Rousseau" con Beatriz Pinzón⁹.

En 1908 se crea la Inspección técnica para atender los servicios pedagógicos de los jardines de niños y en 1909 se establece un curso especial para enseñar la pedagogía de los Jardines de Niños, en la Escuela Normal para Profesoras, con la participación de Bertha von Glumer, quien después de estudiar la carrera de Educadora en la Unión Americana, es nombrada Maestra Unica del Curso de Educadoras.

Con el advenimiento del período revolucionario todo el sistema educativo queda inmerso dentro de un ambiente poco propicio para el desarrollo pero en el cual se gestaron los cambios futuros, desde el principio del siglo XX se fueron introduciendo a los medios intelectuales la llamada pedagogía de la acción y de esa manera John Dewey, Kerchensteiner y los pedagogos que combatían la escuela herbertiana, habrían de servir de base para los cambios que le dieron nuevo impulso a nuestra educación.

En 1917 las escuelas pasan a depender de los Ayuntamientos y en 1918 se les retira, en el Distrito Federal, el subsidio oficial a los Jardines de Niños. En 1921 el Presidente Alvaro Obregón crea por decreto la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos al frente y en ella se incluye a los Jardines de niños como una de sus áreas de atención.

Vasconcelos concibe a México como un país "de facciones" que intenta unificar mediante tres acciones "... la educación... la reforma agraria... la cultura nacional "¹⁰, su promoción educativa no parte de la copia de modelos y

⁹ RAMOS del R., Josefina, Op. cit. p. 81.

¹⁰ BLANCO, J. Joaquín, Se llamaba Vasconcelos, 1ª. Reimpresión, México, F.C.E., 1977, pp. 97-98.

llega a negar la adopción de la escuela activa que intentan introducir seguidores mexicanos de John Dewey.

En esa época hay un incremento de planteles de educación preescolar, pues de los 17 que había en 1917 se pasa a 25 en 1921¹¹; en ese mismo año un grupo de educadoras encabezadas por Estefanía Castañeda solicitan de manera formal, al Presidente del Ayuntamiento, que se realicen las gestiones necesarias para modificar el Artículo 73 de la Constitución para que la educación preescolar fuera considerada obligatoria.

En 1922 se publica el Reglamento Interior y el Programa de Trabajo para los Jardines de niños, ahí se establecen: su fundamentación y su significado, se rechaza la disciplina escolar que convierte a los niños en seres pasivos, la necesidad de respetar la libertad y los derechos de los educandos, la duración del año escolar, las funciones del personal y las obligaciones de los padres de familia, entre otros asuntos.

En 1923 se propone la reforma de la enseñanza, por medio del documento "Bases para la Organización en la Escuela Primaria conforme al Principios de la Acción" que se fundamenta en las ideas de J. Dewey; pero al ponerse en marcha el año siguiente enfrenta una gran resistencia que estuvo a punto de cancelarla¹². Para apuntalar las reformas, en 1924 se encarga a Lauro Aguirre la transformación de la enseñanza normal, quien propone la creación de una sola normal primaria, la Escuela Nacional de Maestros, en donde quedan incluidas también las educadoras y con ello, el cambio que también afectaba a los jardines de niños en lo inmediato, habría de reforzarse con nuevas maestras en lo mediato.

Para el año de 1928, en la capital de la República había 38 Jardines de niños y aparecen también los Hogares Infantiles, donde las educadoras, atienden la educación, la salud y la alimentación de los párvulos y también se crea la Inspección General de Jardines de Niños y se designa a la Profa. Rosaura Zapata como titular, quien presenta un Proyecto para realizar reformas al Jardín de Niños.

Durante el inestable gobierno de Pascual Ortíz Rubio, en 1930 la educación preescolar crece hacia la provincia, al establecerse jardines anexos en las escuelas rurales en 5 estados de la República. Como las funciones de las

¹¹ LARROYO, Francisco, Op. cit. p. 459

¹² Ibid., pp. 450-458.

autoridades en los Jardines de niños anexos a las primarias no estaban bien delimitadas, en 1931 la Profa. Luz Ma. Serradel R. funda la "Sociedad de Educadoras Mexicanas" para la defensa de los derechos de las educadoras, las cuales carecían de apoyo sindical.

Lázaro Cárdenas es el primer presidente elegido en 1934 dentro del nuevo Plan Sexenal y durante su gobierno, se modifica el artículo 3° Constitucional, para establecer que, a partir de entonces, la educación que el Estado impartía sería socialista, que la educación primaria sería obligatoria y que sería gratuita. Los cambios también se adoptan en los Jardines y se intenta abrir más planteles en las zonas periféricas. En el terreno laboral, en 1935 se logró que las educadoras formaran parte del Sindicato de Maestros como observadoras.

En 1937 los jardines de niños pasan al Departamento de Asistencia Social Infantil, el cual tendría a su cargo la educación urbana, semiurbana y rural de niños hasta de 6 años, los centros de educación preescolar, la vigilancia y el control de la educación pública preescolar en el país y la atención de todos los asuntos relacionados con ella. Un poco después el Departamento se convirtió en la Secretaría de Asistencia Social Infantil.

Con el cambio, la organización y el funcionamiento de los Jardines quedan fuera del control de la Dirección de Educación Preescolar y con ello el desarrollo de los planteles se detuvo en algunos aspectos, además si bien el número de ellos se incrementó, en tres años sólo se aumentaron 73 plazas de educadoras.

Miguel Avila Camacho asume la presidencia en 1940 y la SEP se reorganiza entre ese año y el siguiente, en 1942 los Jardines se reincorporan a la SEP y de acuerdo con el giro de la política implementado por el nuevo gobierno, los programas y planes de trabajo se pusieron a revisión. A partir de entonces se introdujo la distinción en los tres grados del Jardín de niños, pues los programas hasta entonces no estaban diferenciados.

Las labores del Departamento de Asistencia fueron restringidas cada vez más y aunque todavía se planteaba que "la Escuela Socialista... parte del Jardín de Niños, pasa por la Escuela Rural, hasta la Escuela Técnica y la Universitaria..."¹³, no hay duda de que la separación del nivel preescolar del

¹³ UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Política Educativa en México, Vol. II, México, U.P.N-S.E.P., 1981, p. 188.

resto del sistema educativo era más que un asunto de Secretarías y Departamentos.

Con la nueva Ley Orgánica de Educación Pública de 1942 se pretende "... definir con precisión el sentido ideológico del artículo tercero constitucional..."¹⁴; así se abandonan los ideales que orientaban a la educación socialista y se define el nuevo rumbo dentro de la doctrina de la unidad nacional. En esa Ley se establece que el Sistema Educativo Nacional comprendería a la educación preescolar para menores de seis años, pero que "... tal tipo de educación no es obligatorio, no constituye requisito de ingreso a la escuela primaria"¹⁵.

En 1943 surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, pero el sector preescolar no forma parte de él, poco después se crea el Instituto de Capacitación del Magisterio; en 1946 el número de jardines de niños llega a 714¹⁶, pero ese mismo año, cuando se reforma el artículo tercero constitucional, la educación se separa del socialismo.

En el período de Miguel Alemán, 1946-1952, el Departamento de Educación Preescolar se convierte en Dirección General y en 1947 se separa al departamento de educadoras de la Escuela Normal para Señoritas y se le convierte en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, que es el antecedente de la Nacional de Educadoras; en ella se cambian los sistemas, se modifican los reglamentos y se perfeccionan los procedimientos didácticos.

En este período se creó un Centro de Educación Preescolar para estudiar los problemas de los Jardines y en 1951 se inauguró el Instituto para el Mejoramiento del Niño en el Hogar y en el Jardín de Niños, para dar orientaciones a las educadoras y las madres de familia. En términos numéricos, en 1952 había 1007 escuelas de nivel preescolar, donde asistían 127 936 alumnos¹⁷, que representaba aproximadamente el 3% de la población potencial infantil.

Ya dentro del gobierno de Ruiz Cortines, en 1955, se realizan cursos de Orientación Pedagógica para jardines de niños como respuesta a los informes

¹⁴ SOLANA, F., Cardiel, R., B y Bolaños M., R Op. cit., p. 287.

¹⁵ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, México, SEP, pp. 61-63.

¹⁶ SOLANA, F., Cardiel, R., B y Bolaños M., R, Op. cit., p. 596.

¹⁷ Ibid, p. 598.

de las inspectoras de ese nivel que "... revelaban divergencias sensibles en lo referente a las técnicas de las actividades, además de la interpretación de las doctrinas de la educación preescolar..."¹⁸. En este periodo se implanta también un nuevo tipo de diario pedagógico y se otorga un espacio considerable a las actividades lúdicas. En el terreno cuantitativo el número de escuelas llegó a ser de 1632 en 1958¹⁹, pero esto no produjo variaciones substanciales en el porcentaje de alumnos atendidos.

Durante el sexenio de López Mateos, el Consejo Nacional Técnico de la Educación se encarga de revisar los planes y programas para la Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal, para establecer una nueva Reforma Educativa.

Como producto de ella, en 1960 se comenzaron a aplicar nuevos planes en los jardines de niños, elaborados con base en el desarrollo psíquico, los intereses y las necesidades de los educandos y se establecieron 5 áreas de trabajo: protección y mejoramiento de la salud física y mental, comprensión y aprovechamiento del medio natural, comprensión y mejoramiento de la vida social, adiestramiento en actividades prácticas y juegos y actividades de expresión creadora²⁰.

En el terreno cuantitativo si en 1958 se atendían 192 978 niños, para finales del sexenio la matrícula ascendió a 313 874 se continuó incrementando considerablemente los planteles de educación preescolar, crecimiento que habría de continuarse en períodos posteriores y ya no constituye una novedad.

Díaz Ordaz asumió la presidencia para el período 1964-1970 y en él se contaba con 29 escuelas normales para educadoras incluyendo las federales, estatales y particulares que para finales del sexenio aumentaron a 31²¹, pero se restringió la matrícula de las mismas para evitar un egreso superior al número de plazas que la federación creaba periódicamente. Esta medida evitó el desempleo pero limitó la posibilidad de atender a más niños en edad preescolar.

¹⁸ SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Cursos de Orientación para las educadoras de la República Mexicana. México, SEP, 1955, p. 162.

¹⁹ SOLANA, F., Cardiel, R., B y Bolaños M., R , Op. cit. p. 598.

²⁰ DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR, Educación preescolar. Segundo número, SEP, México, 1962, pp. 15-16.

²¹ SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL. "Educación preescolar. México. 1880-1982, México, SEP, 1988, pp. 180-191.

Para 1965 se produce cierto aumento en los jardines de niños con escasa participación del sector público, los jardines de carácter privado aumentaron considerablemente y esto condujo a una desigualdad de oportunidades de acceso al nivel. El programa de 1962 se mantuvo vigente en la educación preescolar aunque se buscaron nuevas orientaciones para la realización de las actividades.

El plan de estudios de 1964 siguió vigente hasta 1968 en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y en 1969 se elaboró un nuevo plan de 4 años donde se proponía atender las secciones maternas, de guarderías y jardines de niños, además de incluir información sobre los problemas de la enseñanza en la primaria.

En 1970 Luis Echeverría asumió la presidencia de la República y su política educativa se orientó, en gran medida, a fortalecer la educación superior. En el nivel preescolar se estableció la Reforma Educativa donde se substituyó el programa de jardines de niños y los temas mensuales que manejaban Unidades de Acción y Centros de Interés, por las guías didácticas que eran enviadas mensualmente por la DGEP hasta que fueron impresas en 1976 para todo el año lectivo. Como guía de consulta para complementar las guías didácticas se utilizaba el documento "Historia de la evolución del niño de 3 a 6 años y niveles de madurez que correspondan a su desarrollo" de 1976.

Al mismo tiempo se establecieron las bases técnicas para la enseñanza musical, se formuló un programa de introducción a la lógica matemática para preescolares y se elaboró un anteproyecto para el desarrollo de las actividades de educación física. Para dar subrayar la importancia de la creación de guarderías para hijos de trabajadoras al servicio del estado, se creó la Coordinación de Guarderías infantiles de las Secretarías de Estado e instituciones descentralizadas. El incremento del nivel preescolar fue muy reducido en 1973 respecto del año anterior y en 1975 se establecieron cursos de licenciatura en educación preescolar y primaria.

El período de gobierno de José López Portillo, 1976-1982, se elaboró un Plan Nacional de Educación en 1977 y un proyecto de 10 años de Educación Básica incluyendo uno de Educación Preescolar, seis de Primaria y tres de Secundaria; el Plan ponía especial interés en el nivel preescolar, dando énfasis a la atención de los niños de 5 años, aunque esta medida redujo las posibilidades de atención a los de 3 a 4 años.

En 1978 se pone en marcha el programa piloto de "Educación Preescolar en comunidades rurales indígenas" en 5 estados de la República con el propósito de formar auxiliares de educación preescolar y los cursos de capacitación fueron impartidos a 143 auxiliares.

Para 1979 los tipos de jardines de niños y modalidades eran: los unitarios, de organización incompleta, de organización completa que funcionaban diariamente durante 3 horas. También había jardines estancia con un servicio de 9 horas y media diarias, los jardines especializados para niños con problemas de diversa índole y jardines con modalidad extraescolar, en donde se prestaba atención a niños indígenas monolingües, de 4 a 6 años, a través del plan de castellanización.

Se impulsó el "Proyecto de zonas urbano marginadas, rurales e indígenas" y el programa de madres-jardineras dirigido a niños de zonas urbanas marginadas en 7 estados de la República; igualmente se realizó el proyecto "Las educadoras comunitarias" de 1979 a 1980 para capacitar egresados de secundaria como instructores que pudieran brindar atención preescolar a comunidades aisladas.

Todas las acciones anteriores, como es fácil reconocer tenían la finalidad de resolver el problema de la escasez de educadoras, otra alternativa en este sentido fue la capacitación de maestros de educación primaria para que pudieran impartir educación preescolar a partir de 1980, esta modalidad se inició en 7 estados de la República y su objetivo era castellanizar a la población monolingüe para que pudiera tener acceso a la escuela primaria bilingüe.

En ese mismo año se puso en marcha el Proyecto de Educación Preescolar en zonas cañeras en el estado de Veracruz, para atender prioritariamente a niños de 5 años, en su primera fase se atendieron a 3 273 niños y para el siguiente ciclo escolar se extendió a 10 estados más.

En 1981 se presentó el nuevo Programa de Educación Preescolar integrado en tres libros y en 1982 se elaboró el libro de texto gratuito "Mi Cuaderno de Trabajo" para tercer grado. También en ese año se estableció como requisito para ingresar a los planteles de Educación Normal, incluyendo a preescolar, haber acreditado previamente el bachillerato.

En el período de Miguel de la Madrid, dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo 1983-88 bajo el argumento de que el esquema de organización del sistema educativo estaba agotado, se inició la “modernización” de la educación básica, mediante la consolidación del federalismo educativo, es decir, la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal.

Para ello se decidió, inicialmente, la transferencia de las atribuciones operativas a los gobiernos de los estados, mientras que la federación se reservaba las de carácter técnico normativo, mediante la elaboración de los planes y programas de estudio.

En el Programa Nacional de Educación Cultura y Deporte de 1984, una de cuyas metas era “...proporcionar educación básica al 100% de la población de 5 a 15 años que la demande...”²² se propuso también el establecer la educación básica de diez grados, uno de los cuales era de Preescolar, el acrecentamiento de la eficiencia y calidad de los servicios educativos, así como el abatimiento de los índices de analfabetismo, de deserción y reprobación en la educación básica.

Durante el período de Salinas de Gortari, se establece el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, donde la “modernización” sería el medio para cambiar aquello que, a juicio del Estado, impedía el desarrollo del país: la centralización, la falta de participación social y de solidaridad, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación interna con el avance de los conocimientos, la tecnología y con el sector productivo.

Con la finalidad de reorganizar el sistema escolar, reformular los contenidos y la revalorización social de la función docente, se renovaron los planes de estudio, los contenidos de la enseñanza y se amplió el calendario escolar a 200 días efectivos de clases. Además, se promovieron incrementos salariales y en 1993 se creó la Carrera Magisterial como un sistema de promoción horizontal.

Es necesario señalar que hasta la década de los setenta en el terreno educativo no se hablaba mucho de calidad y el término evaluación se circunscribía a las evaluaciones del aula; sin embargo, en la década de los ochenta y como política del Estado se empieza a introducir la idea de que

²² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Enciclopedia de México, 1987, t. IV, p. 2430

evaluar es una necesidad y se van estableciendo espacios diferentes y más amplios para la evaluación.

El inicio del período de Ernesto Zedillo fue muy complicado y en 1996 el nivel de vida empeoró para la mayoría. De acuerdo con los diferentes informes de gobierno, en 1995 se avanzó hacia el propósito de lograr la cobertura de los servicios de educación básica para los niños y jóvenes de cuatro a 15 años y el índice de atención aumentó en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Para 1996, según el Segundo Informe, 4 de cada 5 niños que ingresan a primaria han cursado al menos un año de educación preescolar.

De acuerdo con el informe de 1997, la proporción de alumnos que al ingresar a la primaria habían cursado al menos un año de educación preescolar aumentó de 83% al inicio del sexenio, a 89%, ya que en 3 años aumentaron en 211 mil los lugares para preescolar. En este mismo sentido en el Informe de 1998 se planteaba que antes de la federalización educativa, 74 %de los niños habían pasado por la educación preescolar y que en el ciclo escolar 1997-1998, 9 de cada 10 niños que ingresaron a la primaria habían cursado por lo menos un año de preescolar.

Para 1999, se reiteran los datos anteriores. Finalmente, en el año 2000 se estableció que se había alcanzado la mayor proporción en nuestra historia de recursos federales destinados a la educación, tanto en relación al gasto total, como al producto interno bruto. Que la matrícula escolarizada del sistema educativo nacional llegó a cerca de 30 millones de alumnos, casi 90 por ciento de ellos en instituciones públicas y que el número de escuelas llegó a 220 mil, una de cada siete construida en este sexenio.

Aunque en los informes oficiales se destacan logros en cuanto al acceso y permanencia de la población desfavorecida en el nivel básico, a la calidad, la equidad, el proceso de federalización, el apoyo al magisterio, entre otros aspectos; no todas las metas se cumplieron y persisten insuficiencias e importantes rezagos, pues la atención a los infantes de 4 años es todavía muy baja, 40 por ciento no tienen acceso al servicio y en el caso de los niños de tres años, 8 de cada diez no cuentan con él.

Un logro concreto del sexenio, planteado en el Cuarto Informe de Gobierno de 1998, es la entrega puntual de los libros de trabajo gratuitos para los niños de preescolar.

Finalmente como culminación de este breve análisis histórico es necesario que los propósitos curriculares del nivel preescolar para el Distrito Federal, con relación al niño, quedan en la actualidad como:

- 1) Mostrar una imagen positiva de si mismo.
- 2) Establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social.
- 3) Comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes.
- 4) Explicar diversos acontecimientos de su entorno, a través de la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación.
- 5) Manifestar actitudes de aprecio al medio natural.
- 6) Satisfacer por si mismo necesidades básicas del cuidado de su persona para prevenir accidentes y preservar su salud.
- 7) Respetar las características y cualidades de otras personas sin actitudes de discriminación de género, etnia o por cualquier otro rasgo diferenciador.
- 8) Manifestar actitudes de aprecio por la historia, la cultura y los símbolos que nos representan como nación.
- 9) Valorar la importancia del trabajo y el beneficio que reporta.
- 10) Generar alternativas para aprovechar el tiempo libre.

3.- LA EVALUACIÓN EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

En la segunda mitad del siglo XX, la teoría establecía que a nivel mundial los sistemas educativos se encontraban sujetos a un conjunto de problemas, que habrían ido adquiriendo importancia en las décadas precedentes : una gran expansión cuantitativa, el abandono de las diferencias entre las escuelas masculinas y las reservadas al grupo femenino, el problema de los discapacitados, la unificación de los períodos de educación obligatoria, la necesidad, en muchos países, de afrontar problemas de carácter racial, la exigencia de mayor participación en ellos de fuerzas sociales externas, la revisión de los sistemas tradicionales de evaluación escolar, los problemas de la descentralización y en lugar principal la gobernabilidad de las instituciones y los problemas del gasto y los presupuestos²³

Para nuestro país, seguramente habría que anotar algunos problemas más para explicar lo que algunos llaman nuestro deterioro educativo, que nos identifica como un país de reprobados. En la época mencionada México amplió su cobertura educativa y centró la atención en el crecimiento "... pero no necesariamente en la calidad de la educación..."²⁴; los índices de eficiencia terminal son muy bajos, 45 de cada 100 niños que ingresan a la educación primaria, no terminan su ciclo.

También en nuestro país, la vinculación entre niveles y modalidades educativas presenta grandes problemas, prácticamente no existe articulación entre las escuelas y las comunidades, ni con la realidad del mundo extraescolar, los planes de estudio no reflejan la pluralidad cultural del país y en tanto que no se cuenta con procedimientos rigurosos de evaluación continua "... el sistema no produce información sistemática y adecuada..."²⁵, para evaluar sus éxitos o fracasos.

Orientado al parecer, por las condiciones impuestas por los organismos internacionales, más que por el genuino interés de analizar problemas como los anteriores y de proponer soluciones para la educación; el Estado mexicano desde los años setenta establece nuevas relaciones con las instituciones

²³ GOZZER, Giovanni, "Un examen de la escuela. Sistemas y organizaciones en Europa y en el mundo", México, F. C. E., 1989, pp. 7-12.

²⁴ CASTREJON D., Jaime, "El sistema educativo mexicano", en, Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, Julio-Septiembre, 1983, Núm. 2, p. 49

²⁵ GUEVARA N., Gilberto, compilador de "La catástrofe silenciosa", M

educativas, en especial con las de nivel superior y empieza a abandonar su papel de benefactor para convertirse gradualmente en evaluador.

A principio de esos años, en la SEP se iniciaron reformas con el propósito de consolidar la integración de los diferentes componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN) y de orientar su quehacer, ahí se llegó a reconocer que la planeación y la evaluación realizados correctamente, podrían servir para propiciar mejoras en el Sistema. Como producto de ello se elaboró un catálogo nacional de planteles y un registro escolar del país y se empezaron a identificar indicadores estadísticos en materia de educación.

En el año de 1972, se creó la Dirección General de Evaluación (DGE) cuando en la SEP se establece el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación, dependencia que un año después realizó la evaluación de la aptitud para el aprendizaje de los alumnos egresados de primaria en el área metropolitana. En 1974, el Departamento se convirtió en la Subdirección de Evaluación y Acreditación, adscrita a la Dirección General de Planeación Educativa.

Con esta medida se realiza lo que bien pudiera considerarse el primer estudio en el terreno de la evaluación de cobertura nacional, el Examen de Ingreso a Secundaria, que tuvo alcances muy limitados pues no condujo a la integración de un diagnóstico de necesidades, además de que sus resultados no tuvieron la difusión necesaria ni fueron tomados en cuenta para la toma de ninguna decisión a nivel escolar.

A juicio de la SEP²⁶, entre 1976 y 1982, la evaluación educativa entró en su primera etapa de consolidación, la Subdirección de Evaluación mencionada que era la responsable de las acciones y formaba parte de la Dirección General de Acreditación y Certificación, recibió los recursos y apoyos necesarios para lograr su crecimiento y con ello, comenzó a ganar espacios de intervención en la educación básica y normal.

Entre las tareas que pueden destacarse de este periodo se encuentran, la realización de exámenes para la primaria, secundaria y preparatoria con fines de acreditación de estudios en los sistemas de educación abierta de reciente creación y la evaluación del rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria, que al parecer se realizó a nivel nacional.

²⁶ <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta13/13investTem3.pdf><http://www.sep.gob.mx>

Por medio del programa educativo publicado en 1983 se asignó a la evaluación, la meta de desarrollar un modelo integral para mejorar los criterios y procedimientos para la evaluación en cada uno de los servicios educativos y del sistema en su conjunto. Para ello, la Subdirección de Evaluación de la SEP, que en 1984 se denominaría Dirección General de Evaluación, llevó a cabo las primeras evaluaciones que comprendieron el tercer año de preescolar, los seis grados de primaria y los tres de secundaria.

Al mismo tiempo, se le encargó a esa Dirección que aplicara un examen nacional de ingreso a las escuelas normales de sostenimiento federal, así como un examen de oposición para los egresados de las normales estatales, que aspiraban al otorgamiento de una plaza federal. Con estas acciones se pretendía elevar el nivel de esos estudios a licenciatura, uniformar las condiciones de ingreso y otorgar plazas federales priorizando los méritos académicos y deben entenderse como una muestra de la política educativa del momento; que no tuvieron el impacto deseado, al parecer, por la indiferencia de las altas autoridades educativas hacia la evaluación.

Durante este periodo la idea de que los resultados de las evaluaciones no debían ser difundidos se llegó a aceptar comúnmente, pues se argumentaba que podrían ser utilizados como arma política en contra de los funcionarios de la SEP. De esta manera, las evaluaciones se convirtieron en asuntos confidenciales.

Con relación a la evaluación, se señaló en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que los múltiples trabajos realizados hasta entonces, no habían sido aprovechados totalmente, ya que carecían de un marco integrador. Además se apunta que no se habían evaluado todos los servicios, que no se habían difundido los resultados de las evaluaciones de manera adecuada y que muchos de los trabajos realizados tenían un carácter descriptivo y no analítico; debido a estos problemas, se decía en el Programa, se tenía un conocimiento parcial o distorsionado del sector, así como de los efectos que tenían las políticas educativas en la práctica.

El Departamento fue convertido en Dirección General de Evaluación, Incorporación y Revalidación en 1989, pero en 1994 regresó a su denominación original, misma que conserva hasta el momento. En 1992 el Ejecutivo Federal, los ejecutivos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación Básica y Normal, que dio pie a la federalización de la educación básica y normal, indicó las pautas generales para el desarrollo de nuevos esquemas de participación social, y sentó las bases para la revaloración de la función docente, a partir del mejoramiento profesional, material y social del magisterio.

Como resultado de ello surge la acción más relevante durante ese periodo que fue la creación del Sistema de Evaluación del Programa Carrera Magisterial, sistema de estímulos propuesto por el SNTE en 1990, que se empieza a aplicar en 1993, aunque los incentivos que se otorgan son retroactivos al inicio del periodo escolar 1992 - 1993.

Carrera Magisterial es un programa de promoción horizontal, individual y voluntario, en el que participan los docentes de educación básica que están en ejercicio y que cuentan con la titularidad definitiva de una plaza. El programa cuenta con tres vertientes, el de docentes frente a grupo, el del personal en funciones directivas y de supervisión y el de profesores que desempeñan actividades técnico-pedagógicas.

Aunque en su fundamentación se establece que el programa va a contribuir a elevar la calidad de la educación reforzando el interés por la actualización y superación de los profesores, lo cierto es que, como los programas semejantes que se utilizan en la educación superior, es más bien una forma de control hacia los aumentos generales al magisterio y un procedimiento del Estado para desarticular los movimientos gremiales que tradicionalmente enarbolaban demandas salariales.

En el programa de Carrera Magisterial, la DGE evalúa dos factores, la Preparación Profesional para las tres vertientes, que se valora por medio de un examen escrito que es elaborado por la DGE y aplicado por las autoridades locales de cada entidad federativa; así como el Aprovechamiento Escolar, para profesores frente a grupo, que participan en el programa.

Pese a las protestas cada vez menores por su aplicación, con el paso del tiempo se planteó que "...los documentos normativos... (son)... cuantiosos y de difícil comprensión y manejo..."²⁷ por lo que se revisaron los antecedentes y se establecieron nuevos lineamientos. El Programa ha sido aplicado desde entonces con amplitud y como se verá más adelante, sus resultados parece que

²⁷ MÉXICO, Comisión Nacional SEP – SNTE de Carrera Magisterial, "Lineamientos Generales de Carrera Magisterial", México, SEP, 1998, p. 5.

han sido utilizados por la DGE para realizar inferencias, no necesariamente con suficiente fundamento, acerca del desempeño de los docentes y del trabajo de las escuelas, de las cuales se han desprendido diferentes estudios.

En otro orden de cosas y con el objetivo de consolidar los programas y acciones que venían desarrollando las dependencias estatales y federales de manera conjunta se creó en 1994 el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Así, los trabajos sobre evaluación que hasta entonces se realizaban en la educación básica y normal se incorporaron al SNEE, desde donde tuvieron un mayor impulso.

De esa manera se efectuó la evaluación y el seguimiento de egresados de educación normal, con el propósito de contrastar el desempeño académico de los estudiantes, con la labor que realizaban frente a grupo. En 1996 se estableció el Programa para la Instalación y el Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación y se creó, el Comité Técnico Interestatal de Evaluación, integrado por los titulares de las Áreas Estatales de Evaluación (AEE) de todo el país. La coordinación recayó en la DGE como responsable del Sistema de Evaluación en educación básica y normal.

En el ciclo escolar 1997-98 se realizó una evaluación de las habilidades cognitivas asociadas a la lengua y el lenguaje matemático en una muestra de alumnos de primaria, para que con sus resultados se retroalimentara a las autoridades centrales y a los sistemas estatales; la información obtenida se aplica a partir del ciclo 1999-00 en el nivel secundaria y proporciona información reveladora acerca del funcionamiento del sistema.

Desde 1997 la DGE realiza evaluaciones cualitativas en escuelas primarias y secundarias del país, acerca de la gestión escolar y la práctica pedagógica, principalmente. Las técnicas utilizadas para la obtención de la información han sido la observación directa y las entrevistas aplicadas a las autoridades de los planteles, a los docentes, a los alumnos y también a los padres de familia.

El primer estudio de casos se llevó a cabo en 1997, con el objetivo de identificar los factores asociados al rendimiento académico de los alumnos; con base en los resultados del programa Carrera Magisterial se seleccionaron tres escuelas primarias con alto aprovechamiento escolar y otras tres con logros bajos, para cada una de las cinco entidades muestreadas. El trabajo se desarrolló en 30 escuelas de los estados, así como en el Distrito Federal y los

resultados se encuentran en el documento “Distribución de los planteles públicos de educación primaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de Carrera Magisterial”.

Con el segundo estudio, asociado con un diplomado en evaluación cualitativa y realizado en 1998, se pretendía conocer el impacto de tres componentes de los programas compensatorios, los incentivos económicos a los docentes para su arraigo en la comunidad, el material didáctico entregado a las escuelas y el manejo de estrategias en grupos con alumnos de diferentes grados.

Este estudio se realizó en 82 escuelas primarias rurales de 10 entidades federativas, elegidas con base en los resultados que obtuvieron los alumnos en la prueba de matemáticas de 5° grado, aplicada en 1996 como parte del estudio Evaluación de la Educación Primaria (EVEP). Los resultados fueron publicados con el nombre de “Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa”.

El tercer estudio cualitativo en primaria, también asociado con un diplomado en evaluación cualitativa, se efectuó en 1999 en 128 planteles seleccionados por medio del EVEP. Los aspectos metodológicos y los resultados detallados se encuentran en el documento “¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica”, pero también se elaboró un folleto que resume los hallazgos más sobresalientes.

Por medio del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), en el 2001 se evaluaron las habilidades básicas para el aprendizaje, de alumnos egresados de primaria en 16 entidades federativas y el Distrito Federal; sus resultados incluyen, un diagnóstico de cada sustentante, un diagnóstico global de los alumnos de cada plantel, un estudio de la población de cada entidad y un análisis de la población total. También en ese año se entregó a los usuarios el marco teórico general del IDANIS y las bases para la medición de las habilidades verbales.

En los últimos años se ha empezado a promover la autoevaluación de los centros escolares de primaria y secundaria, con la intención de “contribuir a la formación de una cultura de evaluación”, a través de una evaluación que provenga del trabajo conjunto del director, los docentes y el consejo escolar de participación social. Para ello se realizan actividades de sensibilización con las

autoridades y en las escuelas, encaminadas a que se acepte la autoevaluación, como una alternativa que permita desarrollar procesos de autocorrección.

La DGE ha elaborado propuestas, que están a disposición de las escuelas, para desarrollar la autoevaluación de centros en el medio rural e indígena, para diferentes tipos de organización escolar; así como una donde se incorporan elementos provenientes de los estudios cualitativos realizados.

En terrenos más amplios, en la última década la DGE ha participado en las evaluaciones educativas que llegan del exterior, en términos de mano de obra; es decir, colaborando en la traducción de instrumentos, la edición e impresión de cuadernillos de examen y manuales, la aplicación y la lectura electrónica de las pruebas: Todo esto, se dice con orgullo, bajo la supervisión de los organismos internacionales responsables de los estudios.

Así, en 1995 se participó, en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), coordinado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo, pero las autoridades centrales de la SEP decidieron no publicar los resultados obtenidos en nuestro país.

En 1997 se participó en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, organismo dependiente de la UNESCO. Los resultados se publicaron en dos informes, el primero es de 1998 y el segundo, se publicó en el 2000. Esos informes han sido difundidos a través de la SEP.

En el año 2000 se aplicaron los instrumentos del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Aunque en el año 2001, se publicó un informe internacional donde fueron incluidos los resultados obtenidos en México, el programa sigue su curso y tendrá ciclos de medición cada tres años; cada ciclo tiene una evaluación mayor en un dominio específico, la evaluación mayor en el 2000 fue de Lectura, en 2003 será en Matemáticas y en el 2006 será en Ciencias.

Uno de los proyectos más importantes para el Estado en los últimos años ha sido el de Escuelas de Calidad, cuya evaluación, por cierto cualitativa, se desarrolla entre la Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad y la DGE, por medio de ella se pretende conocer el impacto que tiene

el Programa en los centros escolares; de acuerdo con lo planeado, se debería presentar un primer informe de resultados para finales del año 2002.

Una buena parte del trabajo realizado por la DGE ha sido en el nivel de educación primaria, ahí, por encargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), se han evaluado los logros en el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y se ha realizado el proyecto de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP); también se ha contribuido a la formación, en la práctica, de evaluadores de provincia.

Como se ha planteado, la DGE participa en el proceso de selección de los aspirantes a ingresar a la Educación Normal y utiliza el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal (IDCIEN), que se elaboró alrededor de 1983, como parte de las medidas que adoptó la SEP en el marco de la profesionalización del magisterio.

En la actualidad, se dice que el trabajo principal de la DGE se dirige a fortalecer la cultura de la evaluación y se asocia con el apoyo hacia las áreas estatales encargadas de realizar esas tareas, con la atención de las necesidades de capacitación de esas áreas, con el “diálogo informado” o la difusión de trabajos como, los resultados anuales del factor Preparación Profesional y los del factor Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial, la difusión de Estándares Nacionales o la de los estudios efectuados bajo metodología cualitativa.

Esas acciones se declara ahora, sirven para construir en el país una cultura especial que servirá, en suma, para que se entienda a “...la evaluación como necesaria, la evaluación como vía a la calidad de la educación, la evaluación como equitativa...”²⁸, que es finalmente el propósito del Estado.

²⁸ ABOITES A., Hugo, “Examen único y cultura de la evaluación en México”, en, Pacheco M., Teresa y Díaz B., Ángel, coordinadores de “Evaluación Académica”, México, CESU-UNAM y F.C.E., 2000, p. 111.

4.- JARDIN DE NIÑOS “ACUEDUCTO DE GUADALUPE”

4.1 Localización.

El jardín de niños “Acueducto de Guadalupe” se encuentra ubicado en la unidad habitacional del mismo nombre, en el extremo norte del Distrito Federal y en la delegación Gustavo A. Madero; a poca distancia del circuito periférico en la parte que une a la Carretera México- Pachuca con Tlalnepantla y en ese sentido, se encuentra hacia la derecha. A él se llega por el camino al Reclusorio Norte y un poco después por la Avenida Brisas que empieza enfrente de la tienda departamental “Carrefour”, sucursal Tenayuca y que constituye una de las entradas a la Unidad.

Por esa Avenida se llega a la zona comercial, que se encuentra del lado izquierdo, en la parte posterior de ella, después del estacionamiento se ubica el Jardín, en la avenida Marejada y Andador de la Sierra S/N colindando hacia el norte con la Escuela Primaria Francisco Goytia. Se puede decir que está rodeada de edificios habitacionales, pero el área que ocupa permite el acceso vehicular; sin embargo, su entrada principal está integrada a los andadores de la Unidad y no ofrece ningún peligro para los niños, además de que su entrada trasera esta cancelada y sólo se ocupa como salida de emergencia.

El Jardín debe su nombre al Acueducto que se construyó entre 1743 y 1751, que contaba con 2 310 arcos y 12 kilómetros de extensión y que iba desde el nacimiento del río Tlalnepantla hasta la fuente que estaba frente al santuario de la Virgen de Guadalupe. A lo largo de su trayecto había varias tomas de agua, una de las cuales todavía se conserva en la esquina de las calles de Morelos y Cantera, según se dice, allí se detuvo José Ma. Morelos a beber agua, camino a San Cristóbal Ecatepec donde fue fusilado. En 1938 el canal fue cortado en su cruce con la Av. de los Insurgentes Norte en este sitio, conocido como los Indios Verdes, se pusieron dos monumentos conmemorativos. Actualmente el acueducto está destruido en su mayor parte.

4.2.- Infraestructura del plantel.

El plantel fue construido en 1975 sobre una extensión de 1893 m², de los cuales 1005 m² los constituyen el edificio de aulas y el salón de usos múltiples, mientras que 888 m² corresponden a terreno libre. De acuerdo con la clasificación que utiliza la SEP, no es un Jardín adaptado sino que es

considerado como un Jardín de niños ex profeso. El material que predomina en la construcción es perdurable, pues es de cemento y ladrillo en los muros y los techos son de concreto.

El edificio principal cuenta con dos plantas, en donde se localizan 8 aulas y 1 aula cocina, las oficinas de la dirección, baños para niños y niñas en los dos niveles; enfrente de él, en una construcción de una sola planta se encuentran el salón de usos múltiples, 2 bodegas y conserjería. Las áreas mencionadas están separadas por un gran patio para actividades al aire libre, en el se localizan el arenero y el espejo de agua. En la parte posterior del edificio principal se cuenta con un área verde, también muy extensa, en sus extremos se encuentran las parcelas y al centro los juegos tubulares, así como una casita de madera con resbaladilla y tubo de deslizamiento.

Las aulas son exclusivas para cada grupo y cuentan con una adecuada ventilación e iluminación, su tamaño es suficiente para la cantidad de alumnos que los ocupan y el mobiliario es adecuado para niños y educadoras. Cuentan con anaqueles para colocar ahí los materiales de uso cotidiano.

El plantel cuenta con instalaciones sanitarias en buen estado, con sanitarios infantiles en sus dos plantas, que son suficientes para el número de niños y de acuerdo a su género, también se cuenta con sanitarios para adultos, uno exclusivo para la dirección y las docentes y otro para varones. Todos son funcionales en cuanto a drenaje, iluminación y ventilación.

El acceso hacia la planta superior del edificio principal, es a través de una amplia escalera de concreto, pero de acuerdo con las disposiciones actuales en cuanto a cuestiones de seguridad escolar, recientemente fue construida una escalera de emergencia de estructura metálica, en la parte posterior del edificio; esto permite que el acceso a las cinco aulas que se encuentran en la parte superior sea más ágil y segura y que el desalojo de ellas se realice ahora en menos tiempo.

Aunque el plantel está ubicado en una zona urbana de alta población, el suministro de agua potable es permanente, gracias a la cisterna, la bomba eléctrica y los tinacos con que se cuenta; los servicios de luz y de drenaje también son satisfactorios. El plantel cuenta con un tanque de gas estacionario en buen estado, ubicado en la azotea del edificio. Aunque el servicio de limpieza de la Unidad no es muy solvente, pues se tienen dificultades para la limpieza de las calles y la recolección de basura en el exterior del plantel, en el caso

interno la situación está controlada, pues semanalmente los camiones de limpia retiran lo que se desecha en el Jardín.

El Departamento de Mantenimiento y Obras en Planteles Escolares de la Delegación Gustavo A. Madero proporciona servicio general al edificio, tanto el de carácter preventivo como: limpieza de drenaje y alcantarillado, lavado de cisterna y tinacos, revisión de instalación eléctrica, prevención de goteras, poda y jardinería, etc., como el correctivo que se aplica cuando surge alguna eventualidad o descompostura, el servicio se proporciona mediante una solicitud escrita o un reporte por vía telefónica. Por medio de la Sociedad de Padres de Familia también se realiza mantenimiento menor a las instalaciones.

4.3.- Exterior del plantel.

El Jardín esta aislado del exterior por una barda perimetral de altura suficiente y colinda hacia el Norte con la escuela primaria y hacia el Sur con el espacio libre del estacionamiento del centro comercial. Frente a la puerta de entrada, que está hacia el Poniente, hay un espacio libre que es ocupado por vendedores a la entrada y la salida, pero los cuales no constituyen problema, ni interfieren con las actividades del plantel; en la barda del Oriente, al fondo del plantel hay una puerta pequeña que da a la calle y se ocupa como entrada de desayunos escolares, es considerada una salida para casos de emergencia.

4.4.- Características del personal que labora en el plantel.

En el Jardín de Niños se atiende a ocho grupos en total, uno de primer grado, cuatro de segundo y tres de tercer grado, las labores del plantel son realizadas por:

- La Directora del plantel que tiene cuatro años de permanencia en el puesto, es profesora de Educación Preescolar con 22 años de antigüedad en la docencia, cuenta con Licenciatura en Educación Básica por la U.P.N. y con la Especialización en Evaluación Académica; en la actualidad no tiene a su cargo ningún grupo de alumnos y asiste diariamente en horario matutino de 8:30 a 12:30 hrs.
- Ocho Docentes, una de las cuales cuenta con estudios de Licenciatura en Educación Preescolar y el resto con Normal Básica de Educación Preescolar con plan de cuatro años, seis de ellas atienden grupo escolar y una tiene permiso sin goce de sueldo y su plaza no ha sido cubierta.

Las maestras asisten en horario matutino de 8:30 a 12:30 hrs., tienen una antigüedad en la docencia que va de los cinco a los veinticinco años y han trabajado en el plantel tiempos diferentes que oscilan entre cuatro y catorce años.

- Una Docente que realiza labores de apoyo administrativo y asiste en el horario matutino, que se ha venido haciendo cargo del grupo que no cuenta con maestra; tiene un año en la plantilla docente del Jardín, cuenta con Normal Básica de Educación Preescolar y tiene trece años de antigüedad en la docencia.
- Dos Profesores de Educación Física, uno de ellos atiende a todos los grupos y asiste dos días a la semana, cuenta con estudios de Licenciatura y es también profesor de educación primaria, labora desde hace diez años en la docencia y tiene cuatro años de permanencia en el Jardín; el otro profesor tiene estudios de licenciatura recientemente concluidos, solamente asiste un día a la semana y atiende cuatro grupos por sesión, ha iniciado este ciclo escolar su trabajo en el plantel y en la docencia.
- Una Profesora de Educación Musical, con estudios incompletos de Licenciatura en Educación Preescolar, cuenta también con estudios en el Conservatorio de Música sin concluir, asiste al plantel dos días de la semana de 9 a 12 hrs. y tiene quince años de experiencia docente.
- Una Docente – Especialista, miembro del personal del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que cuenta con estudios de Normal Preescolar plan de cuatro años, así como con Especialidad en problemas de aprendizaje; asiste regularmente dos días de la semana y también cuando por alguna razón se requieren sus servicios, tiene una antigüedad de veinticuatro años en el nivel preescolar y seis años de permanencia en el Jardín de niños.
- Tres trabajadores de apoyo que se encargan del mantenimiento del plantel, dos mujeres y un hombre, su tiempo de permanencia en el sistema oscila entre doce y quince años, su antigüedad en el plantel está entre los dos y seis años, dos de ellos cuentan con estudios de primaria solamente y uno tiene terminado el nivel de secundaria. Su horario de trabajo es de 7:30 a 14:00 hrs.

4.5 Características del alumnado y la comunidad.

Las edades de la población infantil fluctúan entre los 3 años 7 meses y los 5 años 11 meses tomando como referencia la que tenían a su ingreso en el mes de Agosto del año 2002. La edad de la mayoría de los padres de familia fluctúa entre los 24 y 30 años, cuando es el primer hijo quien asiste a la escuela.

El número de alumnos por grado y sexo, se muestra en la tabla siguiente, así como la población total del plantel; los datos que se presentan están actualizados hasta el mes de Enero del 2003.

1er. Grado			2º. Grado			3er. Grado			Total
H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	
16	14	30	28	72	130	57	42	99	259

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DEL JARDÍN DE NIÑOS ACUEDUCTO.

De acuerdo con los datos reportados en la Ficha de Salud del Escolar, el nivel socio económico de la comunidad es de clase media, por lo que se puede suponer que los niños tienen la oportunidad de recibir una alimentación bien balanceada; sin embargo, de acuerdo con la Ficha de Salud, en el 60% de la población se observan casos de desnutrición.

La explicación que puede ofrecerse apunta a que si bien las familias parecen contar con las posibilidades económicas de proporcionar una buena alimentación, existen malos hábitos alimenticios en las familias, así como falta educación de los padres en el terreno alimentario, pues con frecuencia les ofrecen a los niños más cantidad que calidad en los alimentos.

El uso del tiempo libre en los niños se destina en un 95% a ver la televisión y ocupan en ello un promedio de cuatro horas al día y solamente el 5% restante realiza alguna actividad deportiva durante las tardes o los fines de semana. El 87% de los niños proceden de familias bien integradas y el 13% restante lo constituyen familias desintegradas o de madres solteras. Las familias están constituidas en su mayoría por cuatro o cinco miembros, aunque el 30% de los niños viven con uno o dos de los abuelos u otro familiar.

Entre las actividades laborales a las que se dedican los padres se sabe que el 40% de esa población son empleados, el 25% de ellos son obreros, 20% son comerciantes, el 5% son choferes, tan sólo el 5% son profesionistas y el 5% restante no tiene actividad laboral fija. El 80% de las madres se dedican al hogar y el 20% que trabaja lo hace en actividades informales o como empleadas.

En cuanto a la escolaridad en general de los padres, el 10% del total terminó la educación primaria, el 65% concluyó la secundaria, el 20% la preparatoria y el 5% restante realizó estudios superiores; de estos, el 40% logró concluir la carrera y titularse, mientras que el 60% restante dejó inconclusos sus estudios, entre los profesionistas existen casos en los que los padres se dedican a una actividad diferente a la que estudiaron.

El 60% de los niños viven en las Unidades Habitacionales Acueducto de Guadalupe, El Arbolillo y Las Bugambilias, sus departamentos o casas son muy pequeños y con espacios muy reducidos, los materiales que predominan en las construcciones son perdurables y si bien, cuentan en los hogares con todos los servicios, la falta de agua y de vigilancia se mencionan como frecuentes.

El 40% de los niños restante, procede de colonias cercanas como Las Palomas y Acueducto de Tenayuca en el Estado de México y Solidaridad Nacional o la colonia Jorge Negrete dentro del Distrito Federal, en su mayoría las condiciones de vida son más precarias y los problemas son mayores.

4.6. Materiales de apoyo y educativos.

El Jardín cuenta con servicio telefónico y fax, con una grabadora para uso de toda la escuela y dos para el trabajo de aula, una televisión de veintiséis pulgadas empotrada en el aula de usos múltiples, dos videocaseteras, dos aparatos de sonido, una computadora Pentium con impresora para el trabajo administrativo ubicada en la dirección, la cual recientemente se conectó con Internet y otra modelo 486 asignada para el uso educativo que se localiza en la biblioteca.

El aula de usos múltiples es utilizada en sus dos terceras partes como salón de cantos y juegos, sala audiovisual y actividades con la comunidad. La tercera parte restante ha sido adaptada como biblioteca infantil y cuenta desde

hace tiempo con aproximadamente cincuenta libros para uso de toda la escuela. Para las actividades de apoyo al lenguaje se encuentran en la biblioteca, dos teatros guignol y dos teatrinos, más de cincuenta muñecos, escenografías para realizar funciones y materiales para escenificaciones y representaciones; un proyector de filminas, cassetes, videos y discos compactos.

En los salones se encuentran las bibliotecas de aula, que tienen un promedio de 35 volúmenes por salón, aunque recientemente se recibieron más de veinte volúmenes para integrarlos a esa biblioteca; el 50% de los libros han sido aportados por los padres de familia y el resto adquiridos a través de recursos de la Asociación de Padres de Familia;. También hay una biblioteca con material bibliográfico de apoyo a las docentes, en donde la mayoría de los volúmenes son los enviados por la Secretaría de Educación Pública.

Los materiales educativos abarcan más de doscientos juegos y artículos para trabajo individual o en pequeños grupos, veinte artículos para actividades de ciencias, aproximadamente cuarenta tipos de artículos, como pelotas pequeñas, mascadas, aros, cuerdas, etc., en número suficiente para la interacción de los niños.

Para las actividades musicales se cuenta con teclado electrónico, piano, instrumentos musicales y libros de cantos. Los materiales de apoyo para actividades de matemáticas abarcan juegos educativos, ábacos, material de construcción de madera, hueco y macizo entre otros. Todos los grupos de tercer grado reciben cada año el Material para actividades y juegos, que constituye el equivalente al libro de texto gratuito para el nivel preescolar.

5.- METODOLOGIA.

La evaluación que se realiza en el Jardín de Niños Acueducto de Guadalupe es un trabajo que trata de seguir el enfoque cualitativo, en el no se presentan los acontecimientos con escalas o números, pues lo que se busca principalmente es la comprensión de aquello que se evalúa. A la evaluación cualitativa se le define de forma poco precisa²⁹, como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones provenientes de observaciones realizadas por medio de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videocasetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas.

En la mayor parte de los estudios cualitativos hay preocupación por el contexto de los acontecimientos y la indagación se centra en aquellos contextos en los que las personas se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. En la evaluación cualitativa se investigan contextos que son naturales, es decir, se toman tal y como se encuentran en lugar de ser reconstruidos o modificados por el evaluador y se prefiere a lo real sobre lo abstracto, lo global y concreto en lugar de lo disgregado y cuantificado.

El origen de este enfoque se encuentra a principio de los años setenta, cuando algunos investigadores se empiezan a preocupar por entender los procesos de cambio, los obstáculos que los impiden y los factores que los hacen exitosos, así como otros procesos en donde la metodología cuantitativa no entregaba los resultados deseados. De esa manera se experimenta, en educación, con estudios a pequeña escala y con profundidad, en donde se realizan observaciones participantes y no participantes, durante largos periodos de tiempo.

Los investigadores educativos le dan el nombre a estos procedimientos de métodos de “estudio de caso”, mientras que investigadores más orientados a las ciencias sociales y que trabajan en observaciones participantes les denominan “evaluaciones etnográficas”. Los estudios se popularizan y se empieza a solicitar cada vez más, que el componente etnográfico esté incluido en cualquier diseño de evaluación.

²⁹ <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>

El uso del término etnográfico, en lugar de otro más general o apropiado, puede haberse generalizado porque los componentes etnográficos eran realizados por antropólogos y sociólogos, pues eran los únicos formados en observación participante e investigaciones de campo de larga duración.

Además, en tanto que las primeras evaluaciones de este tipo fueron principalmente diseñadas por antropólogos, los estudios realizados tendieron a ser reseñados en Antropología cultural. Entre lo que se conoce como las primeras evaluaciones etnográficas, se puede mencionar a los estudios del National Institute of Education sobre las escuelas de integración racial, realizadas en 1979 bajo la supervisión del antropólogo Murray Wax y apoyado también por un equipo de jóvenes con la misma formación.

A pesar de su popularidad, la investigación etnográfica tuvo que pasar por varias dificultades, los estudios frecuentemente duraban mucho, incluían demasiados datos y generaban pocos resultados satisfactorios para quienes debían tomar las decisiones. Varios investigadores, alrededor de la década de los ochenta empezaron a utilizar la combinación de estrategias cualitativas y cuantitativas, tanto para satisfacer a los que tomaban decisiones como a los que estaban interesados en comprender cuales eran las consecuencias de los trabajos.

También en la década de los ochenta, algunos evaluadores comienzan a introducir una nueva forma de evaluación; dentro de ese contexto, E. Guba e Y. Lincoln, quienes recomendaban la negociación de un contrato de evaluación, le dan el nombre de evaluación sensible (responsive evaluation)³⁰, D. M. Fetterman la llama evaluación etnográfica³¹ y M. D. LeCompte y J. P. Gotees, que elaboran un excelente trabajo sobre la evaluación etnográfica, al parecer le llaman evaluación cualitativa³². Sin embargo, no fue fácil que los fundamentos y orientaciones de estos modelos llegaran a legitimizarse y se consideraran estándares en la evaluación de programas.

Algunas características de la evaluación cualitativa son muy importantes, como lo relativo a la validez y utilidad de los resultados para una audiencia variada, el enfoque hacia el proceso, así como la forma de obtener

³⁰ GUBA G., Egon and Lincoln S., Yvonna, "Effective evaluation", U. S. A., Jossey-Bass, 1981, pp. 121-147.

³¹ FETTERMAN M., David, "Ethnographic in Educational research: The Dynamics of Diffusion", Educational Researcher 11, No. 3 (1982): 17-22.

³² LECOMPTE D., Margaret, and Goetz P., Judith, "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research", Review of Educational Research 52 (1982): 31-60.

datos sobre los productos o resultados; gracias a este enfoque la postura de algunos evaluadores de corte cuantitativo también se ha ido alterando. Los participantes de la evaluación, que no se consideran aquí sujetos de la misma, es decir, aquellos que son objetos de estudio adquieren una nueva identidad que supone un papel más activo a la hora de negociar los objetivos de la evaluación.

También cambia el papel del investigador que pasa de un diseño detallado y una postura “objetiva”, hacia una posición más centrada en las subjetividades del proceso, esto no significa que el evaluador se vuelva un participante activo en los trabajos, significa que modifica su papel de “presencia ausente”.

Al igual que los etnógrafos, los evaluadores cualitativos, son responsables de su comportamiento y de su postura ética dentro de las interrelaciones que caracterizan la vida de las instituciones que evalúan. De alguna manera como los médicos deben tomar en cuenta el precepto de “no hacer daño”; como investigadores en acción, frecuentemente se encuentran entre las restricciones de la apreciación y la evaluación sólida, así como entre los asuntos a tratar en los lugares de evaluación.

Así pues, la evaluación cualitativa constituye un enfoque más actual que el cuantitativo, que no desaparece sino que sigue avanzando paralelamente, son diferentes, pero desde mi punto de vista, no se contraponen. De acuerdo con lo planteado en los párrafos precedentes la corriente cualitativa es sinónimo de enfoque histórico-filosófico, humanístico, naturalista, descriptivo, clínico, trabajo de campo, observación participante, evaluación de procesos, estudio de caso y para algunos autores de sentido común.

Con relación al estudio de casos, W. Dilthey, plantea que el investigador en este tipo de estudios, intenta facilitar la comprensión al lector, trata de ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar.

De los estudios cualitativos de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples, en este tipo de estudios es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador; así pues, se considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos y al mismo tiempo comunes, pues el caso es visto como un ejemplo de

un conjunto de eventos y la comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos.

Los estudios de caso, en su forma simple comprometen al investigador a hacer un análisis detallado de un objeto, un grupo o un fenómeno, como se ha dicho tienen una larga historia en educación, pero también han sido muy usados en otras áreas, por ejemplo, mucho del trabajo de Jean Piaget se hace alrededor de estudio de casos.

Por supuesto, es muy difícil saber que tanto el caso seleccionado es realmente un caso típico y por lo tanto es muy complicado elaborar conclusiones generales para un estudio de casos. La mayor justificación para el estudio de casos es que estos tienen el potencial para generar datos subjetivos muy ricos que pueden ayudar en el desarrollo de teoría poco generalizable³³.

En la literatura se pueden consultar diferentes clases de estudios de casos, que incluye estudios de casos históricos, sobre organizaciones, estudios de casos de observación, historias orales, análisis de situaciones o estudios de casos clínicos³⁴; en estos estudios, se emplean generalmente entrevistas clínicas y observaciones, así como otras formas de recopilación de datos. Un ejemplo de este tipo de trabajos en educación, es el estudio que hace un maestro para determinar porque un niño en especial tiene dificultades con la escritura.

³³ STAKE, E., Robert, "The Case study Method in Social Inquiry", Educational Researcher 7 (1978): 5-8.

³⁴ BOGDAN, R. C., and Bilken S., K., "Qualitative Research for Education: and Introduction to Teory and Methods.", U.S.A., Allyn and Bacon, 1982.

6.- DESCRIPCIÓN DEL PROCESO.

Como punto de partida se consideró necesario unificar los criterios de los miembros del equipo evaluador, es decir las profesoras del Jardín de Niños Acueducto de Guadalupe, para ello se analizaron diferentes documentos con el propósito de reconocer cuál es la tarea fundamental de la escuela y analizar el sentido de los propósitos educativos y contenidos básicos de la educación preescolar. Se discutió acerca de la misión de la Educación Preescolar, así como sus alcances, también se analizó la misión del Jardín de Niños Acueducto de Guadalupe; tratando de hacer una comparación para identificar puntos de coincidencia o discrepancia entre ellas.

Se analizaron los propósitos de la Educación Preescolar en el Distrito Federal, y se dieron respuesta a las siguientes preguntas ¿qué capacidades, habilidades y actitudes se espera que logren los alumnos?, ¿en qué medida contribuyen los contenidos básicos al logro de los propósitos del nivel?, ¿consideran que los propósitos y los contenidos están adecuadamente clasificados para cada grado?

Las discusiones fueron muy complicadas porque cada uno de los miembros del equipo evaluador tenía información diferente, de manera que se retomó la definición de la Educación Preescolar que aparece en los documentos de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (C.S.E.P.) y como producto del trabajo de esta primera parte se reconoció la definición oficial de la Misión de la Educación Preescolar y se ajustó la misión del Jardín de Niños, que se registran como Resultado No. 1.

Como respuestas a las preguntas se llegó a la conclusión de que se espera que los alumnos logren cumplir aquello que se plantea como mínimas en las Orientaciones Pedagógicas para cada grado, los contenidos básicos guardan una relación muy estrecha con los propósitos, aunque existe confusión entre las docentes para implementar las estrategias más adecuadas para la consecución de los contenidos.

Con relación a la última pregunta se consideró que los contenidos pertenecen a niveles más altos de desarrollo y por lo tanto los propósitos resultan inalcanzables, esto se puede solucionar en los grados de segundo y tercero si se retoman los que corresponden a los grados anteriores, sin embargo, esto no se puede realizar con los de primer grado y para los de tercer

grado se multiplican los problemas porque tienen que cubrir en su ciclo escolar los contenidos de primero y segundo, además de los de tercero.

Con el fin de identificar la problemática existente en el Jardín de Niños, se realizaron estudios por cada miembro del equipo acerca de la información de años anteriores: las estadísticas, las observaciones de alumnos, los cuestionamientos a profesores, las entrevistas a padres de familia y las evaluaciones realizadas. Con esa información cada una elaboró un listado general de los problemas que a su juicio se considera que están presentes en el plantel. Se discutieron y analizaron en equipo los problemas identificados de manera individual y se elaboró un listado general de los problemas más comunes.

Se analizaron cuáles de esos problemas pueden ser resueltos por la escuela, se identificó cuáles de los problemas no pueden ser resueltos por ella. También se analizó cuáles de esos problemas se relacionan con el trabajo en el aula y las formas de enseñanza, cuáles se relacionan con la organización y el funcionamiento de la escuela y finalmente cuáles tienen relación con la comunidad.

Para efectos de la evaluación que se realiza en el Jardín se reporta en el cuadro de Resultados No. 2, el listado de problemas, los que pudiera resolver la escuela y los que son del ámbito externo a la escuela.

Las conclusiones del equipo fueron muy amplias y se registraron como problemática detectada, causas y consecuencias y posteriormente se elaboraron listados que resultaron muy extensos, pero quedaron como cuestiones a atender internamente, se eligieron los dos problemas que se presentan a continuación, como los principales, con la intención de atenderlos a través del proyecto escolar, que es el instrumento que sirve para darle atención colectiva a los problemas que se presentan en el Jardín.

La siguiente tarea consistió en identificar las fortalezas existentes en el Jardín de Niños, cada una de las educadoras y el directivo elaboraron un listado que a su juicio contenía las fortalezas y debilidades existentes en el Jardín para afrontar la problemática detectada. A continuación se realizó un análisis por el equipo sobre las fortalezas identificadas de manera individual para elaborar un listado general. Los resultados quedan registrados en el cuadro de Resultados No. 3.

Finalmente en este terreno se clasificaron los problemas y se construyeron tres conjuntos, problemas del aula, problemas de la escuela y problemas de la comunidad se reportan en el cuadro de Resultados No. 4.

El siguiente trabajo del equipo fue elaborar un guión de entrevista y el cuestionario respectivo, que permitiera conocer las opiniones de los niños acerca del funcionamiento de la escuela, de las formas de enseñanza y de lo que ellos consideran que aprenden. Para la elaboración del cuestionario se tomaron como base las preguntas propuestas por la asesora y se agregaron dos más que a juicio del equipo evaluador debían estar presentes. El cuestionario adoptado se reporta como Anexo 1 ¿Qué opinan los niños acerca de la escuela?.

Para la aplicación de la entrevista se integraron dos parejas y se eligieron al azar 65 niños de tercer grado a los cuales se les aplicó el instrumento, se establecieron las siguientes reglas de aplicación :

- a) Generar un clima de confianza antes de iniciar la actividad y explicar la importancia de sus opiniones y de que respondan libremente.
- b) Es conveniente que durante la entrevista no se corrija a los niños ni se sugieran respuestas.
- c) Pueden realizarse las entrevistas individualmente, en pequeños grupos o de manera colectiva.
- d) Es conveniente que durante la aplicación de la entrevista una docente vaya registrando las respuestas de los niños, o bien auxiliarse de una grabadora y posteriormente transcribir las respuestas.

Una vez que se recabaron las opiniones de los niños, cada pareja organizó las respuestas en un cuadro y se analizaron en el grupo evaluador y se construyó el cuadro de Resultados 5.

También se hizo un análisis en equipo a la luz de las siguientes preguntas de reflexión y los resultados no quedaron como parte de la evaluación, sino que son de uso interno para el Jardín:

¿Qué se infiere de la opinión de los niños?

¿A qué le dan más importancia los alumnos de la escuela?

- ¿Qué se puede inferir acerca de las formas de enseñanza?
- ¿Se identifican rasgos que sean necesarios fortalecer? ¿cuáles son estos?
- ¿Qué opinan los niños sobre sus aprendizajes?
- ¿Las opiniones coinciden con el trabajo cotidiano?
- ¿Qué debemos modificar?
- ¿En qué cuestiones es necesario prestar más atención?

Con base en la reflexión personal sobre la propia práctica y el análisis de las opiniones de los niños, se elaboraron conclusiones generales identificando los principales problemas y logros de la escuela, así como acuerdos y compromisos para el mejoramiento del trabajo educativo, esta información se reporta como Resultado No. 6

El equipo elaboró una segunda encuesta que se encuentra en el anexo 2, y organizó un buzón de sugerencias con la intención de conocer la opinión de los padres de familia acerca de lo que esperan con respecto al jardín de niños y a su participación en el aprendizaje de sus hijos, a la organización y funcionamiento del plantel, al aprendizaje de sus hijos, a las formas de enseñanza y a la forma en la que la escuela los involucra en la educación de los niños.

Dos profesoras fueron las encargadas de recabar la información a través de la entrevista, a 40 madres de familia, seleccionadas al azar de entre todos los grupos del plantel, pues fueron las que llegaron primero a dejar a sus hijos a la escuela o las últimas en recogerlos. A 30 de ellas la maestra les hizo la entrevista en forma personal, pero a 10 de ellas se les permitió llevarse el cuestionario a sus casas, por no contar con tiempo para contestar en el momento pero que mostraban disposición para cooperar.

Es posible que estas eventualidades pudieran haber distorsionado la información, pero al considerar que había la misma probabilidad de que el sesgo fuera positivo como negativo y de que se trató de un número par de entrevistados, se incluyeron esos cuestionarios en el análisis.

A todos los padres se les explicó que su opinión era muy importante y que lo que ellos dijeran al respecto sería respetado y utilizado para mejorar los servicios educativos que brinda el Jardín. El concentrado de respuesta se reporta en el cuadro de Resultados No. 7.

Se clasificó la información considerando fortalezas y debilidades relacionadas con la enseñanza, la organización y el funcionamiento de la escuela y con los padres de familia, las respuestas dan origen al cuadro de Resultados No. 8.

Con relación al buzón de sugerencias, que estuvo controlado por una docente, se obtuvieron 32 participaciones, de las cuales 21 fueron felicitaciones y 11 fueron sugerencias, principalmente en torno a la mejora y mantenimiento del plantel.

Cada una de la maestras elaboró un listado de las actividades en las que generalmente involucran a los padres de familia durante un ciclo escolar y posteriormente clasificaron las actividades en un listado general por ámbitos de participación, esto se reporta en el cuadro de Resultados No. 9. Después de revisar el concentrado, se reflexionó en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo son las formas de comunicación y relación con los padres y madres de familia que prevalecen en la escuela?

¿Cuándo y para qué se reúnen los maestros y los padres de familia? ¿Qué asuntos tratan?

¿Qué información reciben los padres?

¿En qué actividades se solicita una mayor participación de los padres de familia?

¿Qué tipo de apoyo recibe la escuela por parte de las familias de los alumnos?

¿Qué actividades desarrolla la escuela con los padres de familia en relación con el aprendizaje de sus hijos?

¿A qué le dan más importancia los padres de familia respecto al trabajo que realizan los directivos y docentes en el jardín de niños?

¿Qué les disgusta? ¿Cuáles podrían ser las causas?

¿Por qué es importante considerar las opiniones de los padres de familia?

¿Qué actividades pueden realizarse para lograr la colaboración eficaz de los padres de familia en las tareas educativas de nuestro jardín de niños?

Toda la información obtenida en la respuesta a las preguntas anteriores no se incluye en la evaluación del Jardín, quedando como material de uso interno para que sea valorada y de ser posible, atendida en su oportunidad. Con base en las respuestas de los padres, el equipo evaluador presentó tres propuestas de acción para minimizar las debilidades identificadas. Reportado en el Cuadro de Resultados No. 10.

El equipo revisó los reportes estadísticos de los últimos tres ciclos escolares, respecto a inscripción inicial, altas, bajas e inscripción final, con el fin de identificar los problemas y aciertos relacionados con la deserción, la movilidad y la asistencia de los alumnos. El equipo se dividió en tres grupos a fin de que cada uno de ellos, analizara la información derivada de los reportes estadísticos correspondientes a un ciclo escolar, los resultados se concentran en el cuadro de Resultados No. 11.

Cada equipo discutió los resultados obtenidos y los contrastó con las siguientes preguntas:

- a. ¿En qué grado se presenta un mayor número de alumnos?
- b. ¿En qué grado se ha presentado mayor número de alumnos que dejan de asistir al jardín de niños?
- c. ¿Las educadoras conocen los motivos por los que dejan de asistir los niños?

Cada uno de los grupos presentó sus conclusiones al grupo evaluador, quien de manera conjunta y con base en la información obtenida, discutió sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿En qué grado aumenta la matrícula?
- b) ¿En qué grado decrece la matrícula?
- c) ¿En qué grados se mantiene constante la matrícula?
- e) ¿Cuáles son las posibles razones o causas por las que se registra mayor crecimiento o disminución de la matrícula escolar?
- f) ¿Cómo ha enfrentado la escuela el incremento o decremento de la matrícula escolar?, ¿qué acciones se han puesto en marcha?

Como último resultado de este punto, el equipo evaluador elaboró un listado de propuestas para incrementar la asistencia de los niños al plantel, que se reporta en el cuadro de Resultados No. 12

A continuación y de manera personal se identificó el tiempo real dedicado a la enseñanza a partir de la elaboración de un registro de las

actividades que se realizan durante una semana de trabajo, teniendo en cuenta la necesidad de registrar con rigor cada una de las actividades que realizan, este trabajo resultó muy complicado en lo individual, aunque se registraron hasta aquellas actividades que se pueden considerar que “no se llevan mucho tiempo”.

Con los aportes personales el equipo elaboró un concentrado general de las actividades diarias de rutina y el tiempo que se tardan en su realización, el cual se encuentra en el cuadro de Resultados No. 13.

A continuación se realizó una discusión general en torno a las siguientes preguntas:

- a) ¿A qué hora inician las actividades en el salón de clases?
- b) ¿Cuánto tiempo efectivo se dedicó a la realización de actividades de enseñanza?
- c) ¿Cuánto tiempo se dedicó a la realización de actividades complementarias como limpieza del salón, desayuno, etc.
- d) ¿En general cuáles son los motivos principales de las interrupciones durante la semana?
- e) ¿Cuál es el tiempo total de las interrupciones?

Cada uno de los grupos compartió sus conclusiones con el resto del equipo, identificando semejanzas y diferencias. Para orientar las conclusiones generales se consideraron las siguientes preguntas de contraste:

- a) ¿A qué tipo de actividades se le dedica mayor tiempo?
- b) ¿Cuál es el tiempo dedicado a la enseñanza?
- c) ¿Cómo influye el uso del tiempo en el logro de los propósitos educativos?
- d) ¿Qué actividades pueden eliminarse para favorecer el logro de los propósitos educativos?

Se elaboró el cuadro de tiempos promedios y frecuencias de realización por semana, reportado en el cuadro de Resultados No. 14, así como el reporte de las fortalezas y problemas identificados respecto al uso del tiempo, ver cuadro de Resultados No. 15.

Posteriormente se analizaron algunos de los trabajos manuales realizados por los niños, que previamente habían reunido las maestras, como dibujos, grañas, tareas, investigaciones, etc. para analizar y discutir acerca de los procesos de enseñanza y su contribución al logro de los propósitos educativos.

Se revisaron los trabajos por grupos y se elaboró el cuadro de Resultados No. 16, para después hacer comentarios acerca del tipo de ejercicios o productos de los alumnos, así como los propósitos de cada uno.

A continuación se elaboraron comentarios alrededor de las preguntas correspondientes y se elaboró el cuadro de Resultados No. 17 que incluye además observaciones y conclusiones.

6.2 RESULTADOS.

RESULTADOS No. 1

LA MISION DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Brindar atención educativa de calidad a las niñas y los niños de 3 a 5 años de edad, especialmente a aquellos en condiciones de desventaja, a través de diversas alternativas de atención, con la participación de agentes educativos que promuevan la adquisición de competencias que les faciliten transformar y modificar su entorno social y natural, interactuar con respeto, cooperación, tolerancia y solidaridad en la diversidad cultural, económica y social.

Así mismo les permita contar con herramientas necesarias para continuar aprendiendo, facilitando su integración y permanencia en el sistema educativo y núcleo social.

LA MISION DEL JARDIN DE NIÑOS ACUEDUCTO DE GUADALUPE

Proporcionar a los niños de 3 a 5 años una educación integral de calidad, mediante propósitos y estrategias, en un ambiente de trabajo creado a través de los esfuerzos combinados de autoridades, educadores profesionales, personal de apoyo y padres, en donde los alumnos se desarrollen como individuos y logren aprendizajes significativos, orientados al rescate de los valores fundamentales y el desarrollo de habilidades y actitudes básicas, para contribuir a su desarrollo personal y comprometidos con las necesidades de su comunidad.

RESULTADOS No. 2

PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA ESCUELA.

LISTADO DE PROBLEMAS	PROBLEMAS A RESOLVER EN LA ESCUELA	PROBLEMAS A RESOLVER EN EL ÁMBITO EXTERNO DE LA ESCUELA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solamente se alcanza el 75% de los propósitos educativos propuestos. ➤ Lenguaje y conducta agresiva de los niños ➤ Falta de hábitos de cortesía ➤ Atención dispersa durante las actividades ➤ Inasistencia de los niños y las niñas al jardín de niños ➤ Inadecuado uso de los baños ➤ Indiferencia por contestar el saludo en la entrada por parte de los niños y las madres. ➤ Falta de lavabos suficientes en los baños ➤ No se usa ni presenta el gafete ➤ Basura tirada alrededor del jardín ➤ Falta de respeto entre los padres d familia ➤ No se reconoce la autoridad al interior de la familia ➤ Falta de compromiso en las actividades que realiza en plantel. ➤ Los padres no le ponen atención a las recomendaciones del las docentes (letreros y avisos) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solamente se alcanza el 75% de los propósitos educativos propuestos. ➤ Lenguaje y conducta agresiva de los niños ➤ Falta de hábitos de cortesía ➤ Atención dispersa durante las actividades ➤ Inasistencia de los niños y las niñas al jardín de niños ➤ Inadecuado uso de los baños ➤ Indiferencia por contestar el saludo en la entrada por parte de los niños y las madres. ➤ Falta de lavabos suficientes en los baños ➤ No se usa ni presenta el gafete 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Basura tirada alrededor del jardín ➤ Falta de respeto entre los padres de familia ➤ No se reconoce la autoridad al interior de la familia ➤ Falta de compromiso en las actividades que realiza en plantel. ➤ Los padres no le ponen atención a las recomendaciones del las docentes (letreros y avisos)

RESULTADOS No. 3

DEBILIDADES Y FORTALEZAS

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las áreas exteriores se encuentran descuidadas ➤ Falta de hábitos. ➤ Las acciones del jardín de niños no tienen proyección a la comunidad no se ha logrado mejorar la limpieza. ➤ Falta de atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales no se esta impactando como debería de ser. ➤ Inconformidad de los padres de familia respecto a los lineamientos de los desayunos escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El equipo docente reconoce que existe una buena organización, comunicación y respeto en el equipo de trabajo. ➤ Existe responsabilidad y compromiso por cumplir los acuerdos establecidos. ➤ Existe un ambiente de respeto, comunicación y cariño en la institución lo cual se ve reflejado en el buen hacia los niños y las niñas. ➤ Todo el equipo de trabajo del jardín de niños muestra disposición al trabajo en beneficio de la comunidad educativa.

RESULTADOS No. 4

LOS PRINCIPALES PROBLEMAS RELACIONADOS CON:

TRABAJO EN EL AULA	ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA	COMUNIDAD
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solamente se alcanza el 75% de los propósitos educativos establecidos. ➤ Lenguaje y conducta agresiva de los niños ➤ Falta de hábitos de cortesía ➤ Atención dispersa durante las actividades ➤ Inasistencia de los niños y las niñas al jardín de niños 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inadecuado uso de los baños ➤ Indiferencia por contestar el saludo en la entrada por parte de los niños y las madres. ➤ Falta de lavabos suficientes en los baños ➤ No se usa ni presenta el gafete de identificación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Basura tirada alrededor del jardín ➤ Falta de respeto entre los padres de familia ➤ No se reconoce la autoridad al interior de la familia ➤ Falta de compromiso en las actividades que realiza el plantel. ➤ Los padres no le ponen atención a las recomendaciones de los docentes (letreros y avisos)

RESULTADOS No. 5

PREGUNTAS	TESTIMONIO
1.- ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?	Les agradan las actividades que se realizan en la escuela y logran especificarlas: pintar, cantar, educación física, modelar con plastilina, jugar.
2.- ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?	Les disgusta la agresividad, que les golpeen sus compañeros, ingerir leche sin sabor, la falta de respeto hacia sus trabajos, que se los destruyan o rayen, también manifestaron que les incomoda o molesta que los baños se encuentren sucios y huelan mal
3.- ¿Qué es lo que más te gusta de tu maestra?	Lo que la maestra los pone a hacer como dibujar con acuarelas, plumones, jugar con material de construcción, cuando manipulan guignoles, la lectura de cuentos cortos y platicar.
4.- ¿Qué es lo que no te gusta de tu maestra?	Fue difícil que respondieran a esta pregunta, porque por lo general se quedaban callados, algunos respondieron que faltara a trabajar y que los repartieran en otros grupos.
5.- ¿Qué has aprendido en la escuela?	Se considera que los niños están contentos de asistir a esta escuela y reconocen que han aprendido a convivir y a jugar sin pelear, a compartir, a dibujar y a jugar con los diferentes materiales de su salón y de la biblioteca, a platicar y a trabajar en educación física.

PREGUNTAS	TESTIMONIO
6.- ¿Qué es lo que más te gusta de lo que haces en el salón?	Los niños manifestaron que la actividad de educación física
7.- ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿por qué?	Se sienten felices, contentos, bien. Porque trabajan y juegan.

RESULTADOS No. 6
PRINCIPALES PROBLEMAS Y LOGROS DE LA ESCUELA. LOGROS Y COMPROMISOS

PROBLEMAS	LOGROS	COMPROMISOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lenguaje y conducta agresiva. ➤ No muestran agrado por ingerir leche blanca ➤ Desagrado por los baños sucios y mal olientes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los niños y las niñas del plantel asisten gustosos a las actividades diarias, se sienten contentos, felices, están satisfechos al estar en la escuela y reconocen que han adquirido muchos conocimientos que les van a servir en la primaria. ➤ Las conductas de los alumnos se modifican al adquirir gradualmente conocimientos, habilidades y actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuar esforzándonos como equipo para que los alumnos continúen mostrando agrado por participar en las acciones que se realizan en su aula. ➤ Continuar brindando un buen trato con afecto, respeto y comunicación a los niños y niñas de este plantel. ➤ Fortalecer nuestra actitud como docentes hacia los niños, comprensiva, afectiva y comprometida. ➤ Continuar creando ambientes de trabajo profesionales intencionados para que sean propicios para aprender.

RESULTADOS No. 7
OPINIONES DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA
PREGUNTAS Y RESPUESTAS

<p>EXPECTATIVAS</p> <p>¿Qué espera que sus hijos e hijas aprendan en esta escuela?</p>	<p>Una educación adaptable que les ofrezca los conocimientos necesarios para cuando ingresen a la primaria. Madurez suficiente, sociabilidad, conocimientos.</p>
<p>APRENDIZAJE</p> <p>¿Qué ha aprendido su hijo/a en la escuela?</p>	<p>Ha aprendido a convivir, a compartir y a tener amigos Cantos y dibujos. Me gustaría que aprendiera más.</p>
<p>ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO</p> <p>¿Qué opina de la organización y funcionamiento de la escuela?</p>	<p>Esta bien organizado ya que no solo cuenta con lo básico que es las maestras, sino también con maestros de deportes, psicóloga y música.</p>
<p>ACCIONES PROMOVIDAS EN LA FAMILIA</p> <p>¿Cómo apoya en casa, lo que su hijo/a aprende en la escuela?</p>	<p>Comunicándome con la maestra como esta aprendiendo y en que aspectos lo podemos ayudar Preguntándole a sus hijos que fue lo que aprendieron y reforzarlo en la casa.</p>

<p>PARTICIPACIÓN AL INTERIOR DEL PLANTEL</p> <p>¿Qué opina de las actividades en las que participa usted en la escuela?</p>	<p>Son buenas por que permite conocer lo que les enseñan a los niños y verlos a ellos como se desenvuelven con otras personas.</p>
<p>¿En qué actividades lo han invitado a participar y/o colaborar?</p>	<p>En festejos, honores a la bandera, visitas o salidas a lugares diversos, actividades en el salón, de Educación Física y de Música.</p>
<p>INTERACCIÓN</p> <p>¿Qué opina de la relación que establecen las maestras con los niños/as durante el trabajo escolar?</p>	<p>Hay satisfacción por que están cumpliendo con su cometido que es preparar a los niños. Son maestras responsables y profesionales</p>
<p>¿Qué opina de la relación que establece el personal de la escuela con las madres y padres de familia?</p>	<p>Es necesaria e importante ya que nos informan como están actuando los niños y como podemos mejorar y apoyarlos en casa.</p>

RESULTADOS No. 8**OPINIONES DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA. CLASIFICACIÓN.**

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocen el trabajo que se realiza en el Jardín de niños ➤ Hay reconocimiento hacia el equipo docente ➤ Reconocen los avances en el desarrollo que sus hijos, los resultados que van alcanzando con asistencia a las actividades diarias. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Debido a los requerimientos de la primaria solicitan que se les enseñe a leer y a escribir ➤ Solicitan una mayor atención en áreas de apoyo especializado (CAPEP) ➤ Desconocen los niveles de desarrollo de los niños ➤ Desconocen la intención de las actividades
ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocen que existe una buena organización del personal docente y directivo ➤ Reconocen el cumplimiento de los compromisos asumidos por el personal docente ➤ Existe un buen trato hacia los niños (afecto y respeto) ➤ Reconocen la disposición para el trabajo de las docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las áreas exteriores están descuidadas (basura) ➤ Solicitan salidas a la comunidad y a otros lugares ➤ Falta proyección hacia la comunidad (limpieza) ➤ Falta de atención a niños con necesidades educativas especiales ➤ Inconformidad de los padres respecto a los lineamientos de los desayunos.
RELACIÓN CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sienten respetadas. Las maestras son amables con los padres de familia. ➤ Existe comunicación y confianza ➤ Respuesta positiva en su participación en las actividades de educación física, día de madres y padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inasistencia a las juntas y pláticas de CAPEP ➤ Negativa de algunas madres de religión Testigo de Jehová y Cristianismo para participar y permitir que sus hijos participen en actos cívicos, culturales y tradicionales.

RESULTADOS No. 9
PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA.

ÁMBITOS DE PARTICIPACIÓN	
Trabajo en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Reparto de desayunos - Participación en actividades diversas - Apoyo en la elaboración de trabajo y materiales
Apoyo en el ambiente familiar para mejorar la atención educativa de niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> - Juntas de avance del desarrollo de sus hijos - Reforzar conocimientos adquiridos en el aula - Informarles de la conducta de sus hijos - Pláticas y videos con relación al desarrollo de sus hijos (con apoyo de CAPEP)
Apoyo a alumnos que presentan dificultades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Llevarlos a CAPEP cuando los niños son canalizados para recibir atención que apoye su integración en el aula. - Concienciar a los padres para que dialoguen con sus hijos y acepten a los niños con problemas. - Reforzar las actividades que dejan los especialistas
Necesidades financieras y materiales de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Junta de inicio para la formación de la mesa directiva - La participación en la venta de alimentos (Mañanita mexicana) - La cuota voluntaria - La cooperación con material de reuso
Otros:	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en mantenimiento del plantel - El trabajo que apoya al comité de ecología (abuelitos) - Apoyando las actividades de proyecto escolar - Vocalías de desayunos

RESULTADOS No. 10**FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL TRABAJO CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA.
PROPUESTAS****FORTALEZAS:**

- Reconocen la labor e impacto de las acciones del jardín de niños.
- El trato y la comunicación con las docentes es respetuosa, amable y de confianza
- Responden, participan, cooperan con responsabilidad, compromiso y dinamismo a las acciones propuestas por el equipo docente del Jardín de niños
- Valorán los avances de desarrollo y aprendizaje de sus hijos

DEBILIDADES:

- Hay inasistencia de los niños y niñas a clases
- Resistencia de algunas madres de religión cristiana, testigos de Jehová o mormones a participar en actividades cívicas, tradicionales y culturales que organiza el equipo docente
- Inasistencia a algunas juntas y pláticas de CAPEP y de organización en grupos y plantel

PROPUESTAS DE ACCIÓN:

- Tomar en cuenta la opinión de los padres de familia para observar las fallas del plantel
- Acercar más a los padres al trabajo en el aula para que estén informados sobre los avances de aprendizaje de sus hijos e hijas.
- La relación y comunicación de los padres de familia seguirá siendo de respeto

RESULTADOS No. 11**ESTADÍSTICA**

Inscripción Total	Existencia	Grado c/ mayor matrícula	Grado c/ mayor Altas	Grado c/ mayor Bajas	RAZONES DE BAJAS
1999-2000					
276	258	Tercero	Segundo	Segundo	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de domicilio - Problemas familiares - Por vencimiento de la renta del departamento
2000-2001					
256	238	Tercero	Tercero	Segundo y tercero	<ul style="list-style-type: none"> - Sobreprotección de sus hijos - Los aceptan a en la primaria antes de cumplir los 6 años
2001-2002					
268	252	Tercero	Segundo	Segundo	

RESULTADOS No. 12

PROPUESTAS DE LA ESCUELA PARA INCREMENTAR LA ASISTENCIA

- Establecer una comunicación más directa con los padres de familia, para saber los motivos de su inasistencia.
- Equilibrar los grupos, reorganizarlos de manera que no haya exceso de niños y se puedan atender de forma adecuada.
- Sensibilizar a los padres de familia sobre lo importante de la asistencia de los niños al Jardín.
- Mejorar en los aspectos necesarios que reporta el buzón de opiniones de los padres de familia.
- Mantener el prestigio educativo del Jardín de Niños.
- Continuar con el trato amable y respetuoso a la población infantil.
- Mantener las instalaciones del plantel en óptimas condiciones.
- Cubrir los lugares en cuanto exista una baja.
- Continuar realizando las actividades con calidad e innovación.

RESULTADOS No. 13
USO DEL TIEMPO.

ACTIVIDADES DIARIAS RUTINA	TIEMPO DESTINADO AL DÍA PROMEDIO
➤ Formación	➤ 5 min.
➤ Honores a la Bandera	➤ 20 min.
➤ Saludo	➤ 10 min.
➤ Desayuno	➤ 20 min.
➤ Lavado de dientes	➤ 10 min.
➤ Fecha y calendario	➤ 10 min.
➤ Juego educativo	➤ 15 min.
➤ Conversación	➤ 10 min.
➤ Actividad central	➤ 30 min.
➤ Recreo	➤ 30min.
➤ Descanso	➤ 5 min.
➤ Tomar agua	➤ 5 min.
➤ Asamblea	➤ 5 min.
➤ Despedida	➤ 5 min.

RESULTADOS No. 14

CLASIFICACIÓN DE ACTIVIDADES Y TIEMPO DESTINADO.

TIPO DE ACTIVIDADES	TIEMPO PROMEDIO Minutos	FRECUENCIA DE REALIZACIÓN A LA SEMANA
Hábitos de aseo y arreglo personal	25	8 grupos toda la semana
Alimentación	20	8 grupos toda la semana desayuno
Complementarias (asistencia, cambio de actividad o de área, bienvenida, despedida)	25	8 grupos toda la semana
Recreo	30	8 grupos toda la semana
Educativas	20	8 grupos los lunes y eventos cívicos
<ul style="list-style-type: none"> • Honores a la bandera 	30	8 grupos 2 días a la semana
<ul style="list-style-type: none"> • Cantos y Juegos / musical. 	30	8 grupos 2 días a la semana
<ul style="list-style-type: none"> • Educación física 	10	8 grupos toda la semana
<ul style="list-style-type: none"> • Lavado dental 	10	8 grupos toda la semana
<ul style="list-style-type: none"> • Conversación inicial 	10	8 grupos una vez cada 15 días
<ul style="list-style-type: none"> • simulacro 	40	8 grupos toda la semana
<ul style="list-style-type: none"> • actividad central para trabajar contenidos de enseñanza aprendizaje de las orientaciones pedagógicas según nivel de madurez y temática a desarrollar. 		

Las interrupciones son de 35 min. No son diarias, tienen que ver cuando no se encuentra la directora y se refieren principalmente a: distribuir a los niños del grupo que no tiene maestra, ser educadora encargada, llevar la asistencia y organizar la entrega de desayunos.

RESULTADOS No. 15

USO DEL TIEMPO. FORTALEZAS Y DEBILIDADES

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • 55 minutos destinados a las actividades complementarias • Planes de trabajo centrados en la organización del tiempo • Todas las actividades tienen una intención educativa • No existen tiempos muertos, a veces falta tiempo para el trabajo con los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso efectivo que se le dedica a la enseñanza es de 125 min. • Hay interrupciones • Se destina mucho tiempo a los desayunos escolares y los niños de esta escuela no los necesitan

RESULTADOS No. 16

TRABAJOS O EJERCICIOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS.

TIPOS DE EJERCICIOS	INDICE DE REALIZACIÓN	POR GRUPO / POR ESCUELA
Investigación	Frecuente	8 grupos
Dibujos	Muy frecuente	8 grupos
Recortes	Frecuente	6 grupos
Pegado	Muy frecuente	8 grupos
Grafas	Poco frecuente	8 grupos
Copias	Muy frecuente	8 grupos
Modelado	Poco frecuente	8 grupos
Creaciones originales	Poco frecuente	8 grupos
Escenificaciones	Poco frecuente	8 grupos
Cartas murales	Frecuente	8 grupos
Actividad de hogar	Frecuente	8 grupos
Ensartado	Frecuente	8 grupos
Elaboración de rompecabezas	Poco frecuente	8 grupos
Dramatización	Poco frecuente	8 grupos

Estas actividades se realizan dependiendo de la intención o propósito que la docente establezca, del nivel de madurez de los alumnos así como de sus necesidades.

Son elaborados por los alumnos, cuando se requiere hay ayuda del docente o padres de familia, se organizan tanto individual, por equipo o por grupo. Dependiendo de los espacios e intención educativa, la docente motiva al alumno o lo cuestiona, es importante que la maestra apruebe el trabajo y lo corrija cuando es necesario.

Se favorece con su producción la coordinación motriz, la lógica matemática, conocimiento de la escritura y desarrollo cognitivo, lenguaje oral, lenguaje escrito, medición, ubicación espacial. La docente debe llevar un seguimiento de las actividades para lograr que los niños las realicen y con ello aprendan.

RESULTADOS No. 17

	REFLEXIONES	OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES
A) ¿Cómo son los ejercicios que realizan?	<p>Generalmente se realizan a partir del propósito, concepto, procedimiento o tema que se vaya a desarrollar con los niños.</p> <p>Los trabajos pueden ser elaborados por los niños, pero también existe el apoyo por parte de las maestras y de los padres de familia cuando se dejan para concluir en casa o como tarea.</p>	<p>Resulta fundamental involucrar a los padres de familia en el trabajo, para conjuntar acciones y superar problemas.</p>
B) ¿Qué tipo de ejercicios y actividades presentan las producciones de los niños	<p>Dibujos, copiado y recortado, realizados tanto de manera individual como colectiva o por equipos.</p> <p>Las habilidades que se favorecen son coordinación motriz fina y gruesa, lógico-matemática, desarrollo cognitivo y conocimiento y uso de la lecto-escritura, todo ello fortalece el lenguaje oral y escrito, la medición y la ubicación espacial</p>	<p>Deben de llevar un seguimiento y continuidad las actividades para lograr que los niños las realicen y se traduzcan en aprendizajes significativos</p>
C) ¿Cómo son valorados los ejercicios y producciones de los niños?	<p>El maestro corrige cuando es necesario, hace observaciones verbales y felicitaciones, con sellos y de siempre de manera positiva, sin usar números para ello. Cuando cumplen, se les ofrecen palabras de aliento y motivación y observar el trabajo de los demás es una forma de autoevaluación.</p>	<p>Es importante para el niño que la maestra apruebe su trabajo y asimismo lo corrija cuando sea necesario.</p>

8.- *CONCLUSIONES.*

- La información recabada le sirvió al equipo docente para reconocer el estado actual del jardín de niños, reconocer fortalezas y debilidades, reajustar el proyecto escolar y modificar algunos aspectos de la gestión educativa.
- La metodología y los instrumentos que parecían estar diseñados para Educación Preescolar son en realidad adaptaciones de instrumentos que se aplican en el nivel de Educación Primaria.
- Para realizar una evaluación se requiere de un tiempo considerable de trabajo y no puede quedar a expensas del tiempo que no este comprometido en las actividades propias del Jardín.
- El equipo que realiza la evaluación tiene que dejar a sus grupos sin atender por tiempos considerables, esto afecta el avance de los cursos y los procedimientos que se usaron en este caso para cubrir estas faltas más que buscar avanzar en los programas procuraban entretener a los alumnos.
- La evaluación del Jardín de Niños Acueducto de Guadalupe es un estudio de caso y por lo tanto, de acuerdo a la teoría, sus resultados no son generalizables.
- Por lo que se sabe de esta evaluación hay más de veinte jardines en el Distrito Federal que realizaron este mismo proceso y al parecer se pretende generalizar los resultados, si esto fuera así, las conclusiones no serían confiables.
- Algunos de los problemas detectados a lo largo del desarrollo de la evaluación se fueron solucionando sobre la marcha, por lo que puede plantearse que este tipo de evaluación genera beneficios inmediatos.
- La evaluación realizada es una evaluación cualitativa y sus resultados son muy útiles para conocer el funcionamiento del jardín evaluado, sin embargo, difícilmente pueden servir para fundamentar cambios curriculares.
- Con los resultados que se obtienen de la evaluación se logrará un mejor conocimiento del Jardín, pero no necesariamente van a producir un incremento en la calidad del trabajo, una cosa es identificar errores y otra diferente es comprometerse a solucionarlos.

9.- *SUGERENCIAS.*

- Evaluar a la evaluación cualitativa realizada en este trabajo.
- Evaluar si los documentos adaptados de primaria entregan resultados confiables para el nivel preescolar.
- Elaborar instrumentos para recoger datos específicos para las características del sistema preescolar.
- Buscar mecanismos que permitan que los profesores que trabajan en los equipos de evaluación tengan el tiempo suficiente para dedicarse a estas labores y no tengan que realizar además las labores propias de su cargo.
- Analizar toda la información de carácter interno que no fue incluida en esta evaluación para detectar fallas en los procedimientos del Jardín de Niños Acueducto de Guadalupe.
- Tratar de corregir los errores detectados por medio de la evaluación.
- Hacer un seguimiento de las labores del Jardín para detectar qué cambios se logran como producto de esta evaluación.
- Evaluar la calidad de los instrumentos utilizados, ya que varias de sus preguntas son cerradas y cancelan la posibilidad de la argumentación que es lo más importante en los estudios cualitativos.

10.- BIBLIOGRAFIA.

- 1) ABOITES A., Hugo, “Examen único y cultura de la evaluación en México”, en, Pacheco M., Teresa y Díaz B., Ángel, coordinadores de “Evaluación Académica”, México, CESU-UNAM y F.C.E., 2000.
- 2) BECK , R. Holmes, Historia Social de la Educación, México, UTEHA, 1965.
- 3) BLANCO, J. Joaquín, Se llamaba Vasconcelos, 1ª. Reimpresión, México, F.C.E., 1977.
- 4) BOGDAN, R. C., and Bilken S., K., “Qualitative Research for Education: and Introduction to Teory and Methods.”, U.S.A., Allyn and Bacon, 1982.
- 5) CASTREJON D., Jaime, “El sistema educativo mexicano”, en, Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, Julio-Septiembre, 1983, Núm. 2.
- 6) CHATEAU, Jean, Los grandes pedagogos, México, F.C.E., 1974.
- 7) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR, Educación preescolar. Segundo número, SEP, México, 1962.
- 8) FETTERMAN M., David, “Ethnographic in Educational research: The Dynamics of Diffusion”, U. S. A., Educational Researcher 11, No. 3 (1982).
- 9) GOZZER, Giovanni, “Un examen de la escuela. Sistemas y organizaciones en Europa y en el mundo”, México, F. C. E., 1989.
- 10) GUBA G., Egon and Lincoln S., Yvonna, “Effective evaluation”, U. S. A., Jossey-Bass, 1981.
- 11) GUEVARA N., Gilberto, compilador de “La catástrofe silenciosa”, México, 1ª. Edición. F. C. E., 1992.
- 12) LARROYO, Francisco, Historia Comparada de la Educación en México, 11ª- edición, México. Editorial Porrúa, S. A. 1976.
- 13) LARROYO, Francisco, Historia General de la Pedagogía, 9ª.Edición, México, Editorial Porrúa, 1984.

- 14) LECOMPTE D., Margaret, and Goetz P., Judith, "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research", Review of Educational Research 52 (1982).
- 15) MÉXICO, Comisión Nacional SEP – SNTE de Carrera Magisterial, "Lineamientos Generales de Carrera Magisterial", México, SEP, 1998.
- 16) PONCE, Aníbal, Obras, La Habana, Cuba, Casa de las Américas, 1975.
- 17) RAMOS del R., Josefina, La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones, recopilación de C. González, México, S. E. P., 1970.
- 18) SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Cursos de Orientación para las educadoras de la República Mexicana, México, SEP, 1955.
- 19) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Enciclopedia de México, t. IV, México, Compañía Editora de Enciclopedias de México, S. A., 1987.
- 20) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, México, SEP.
- 21) SOLANA, F., Cardiel, R., B y Bolaños M., R., compiladores de Historia de la Educación Pública en México, F. C. E.- SEP, 1981.
- 22) STAKE, E., Robert, "The Case study Method in Social Inquiry", Educational Researcher 7 (1978).
- 23) SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL. "Educación preescolar. México. 1880-1982", México, SEP, 1988.
- 24) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, Política Educativa en México, Vol. II, México, U.P.N-S.E.P., 1981,.
- 25) <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- 26) <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta13/13investTem3.pdf><http://www.sep.gob.mx>

11.- ANEXOS

ANEXO 1.

JARDIN DE NIÑOS “ACUEDUCTO DE GUADALUPE” CUESTIONARIO PARA LA ENTREVISTA

¿QUÉ OPINAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ESCUELA?

- 1) ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
- 2) ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?
- 3) ¿Qué te gusta de lo que hace tu maestra?
- 4) ¿Qué es lo que no te gusta de tu maestra?
- 5) ¿Qué es lo que no te gusta de lo que haces en el salón?
- 6) ¿Qué has aprendido en la escuela?
- 7) ¿Cómo te sientes en la escuela?
- 8) ¿Por qué?

ANEXO 2.**JARDIN DE NIÑOS “ACUEDUCTO DE GUADALUPE”
CUESTIONARIO PARA LA ENTREVISTA**

¿QUÉ OPINAN LOS PADRES DE FAMILIA ACERCA DE LA ESCUELA?

- 1) ¿Qué espera usted que el Jardín de Niños ofrezca a sus hijos?
- 2) ¿Conoce usted cómo está organizado este Jardín de Niños?
- 3) Si su respuesta anterior fue afirmativa ¿qué opina acerca de la Organización?
- 4) ¿Conoce usted el funcionamiento del plantel?
- 5) ¿Qué opina acerca del funcionamiento?
- 6) ¿Considera usted que su hijo ha obtenido algún aprendizaje desde que asiste al Jardín de Niños?
- 7) ¿Conoce usted qué viene a aprender su hijo al Jardín de Niños?
- 8) ¿Considera usted que las formas de enseñanza que utilizamos son las más adecuadas para el aprendizaje de su hijo?

9) En caso de que su respuesta anterior sea negativa ¿Qué formas propondría?

10) ¿Asiste a las reuniones que organiza el Jardín de Niños?

11) ¿Considera usted que en el Jardín de Niños se busca que se involucre en la educación de su hijo?