
La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar

por Sonia RIVAS BORRELL, Ángel SOBRINO MORRÁS
y Felisa PERALTA LÓPEZ
Universidad de Navarra

1. Introducción

En poco más de treinta años se han sucedido cuatro leyes orgánicas que han ofrecido el *respaldo legal* a la escolarización de los niños en sus tres primeros años. La *Ley General de Educación* (LGE, 1970) otorgaba un único sentido asistencial a este primer tramo; la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) consideró que este período debía tener un sentido educativo (LOGSE, 1990, preámbulo 7, cap. 1, sec. I, art. 1.1), además de asistencial. Finalmente, la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) refrendó esta idea, aunque modificando la denominación y la división de este período. Finalmente, después de un amplio debate sobre las reformas necesarias en materia educativa, el Gobierno ha aprobado, en una reunión de Consejos de ministros celebrada el 22 de julio de 2005, el *Proyecto de Ley Orgánica de Educación* que sustituirá a la LOCE. El citado proyecto se ha remitido al Congreso de los diputados para su tramitación parla-

mentaria. De momento, y por lo que se viene manifestando [1], la etapa de preescolar sigue manteniendo su carácter educativo y asistencial, aunque poniendo especial énfasis en el primer aspecto.

Además de este *respaldo legal* que otorga un sentido educativo a las actuaciones desarrolladas en esta etapa, también se aprecia el *reconocimiento científico* de que los primeros tres años constituyen un momento óptimo para desarrollar las capacidades del niño, sin que esto nos lleve a mitificar los primeros años como el momento único y más crítico para el aprendizaje del niño (Bruer, 2000; Rivas, 2004).

En cualquier caso, estas dos premisas —legal y científica— ofrecen al educador el respaldo teórico para que sus actuaciones tengan un claro sentido educativo y no meramente asistencial. Más aún, apostar por el sentido educativo de esta etapa es un aspecto necesario pero no suficiente, ya que es preciso además ase-

gurar un nivel de calidad. Para tal fin, la legislación contempla que la evaluación sea la herramienta que garantice y asegure el cumplimiento del principio de calidad educativa, y sugiere que las enseñanzas escolares sometan a análisis todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la educación preescolar no pertenece a las enseñanzas de régimen escolar, por lo que en sentido estricto no sería obligatorio llevar a cabo una evaluación en esta primera etapa. No obstante, el R.D. 828/2003 (art. 5.2.) menciona que en la educación preescolar existan controles para garantizar la calidad educativa, y que la Inspección de Educación supervise los aspectos educativos. Desde este punto de vista, la realidad educativa de preescolar también debe ser objeto de evaluación si se desea garantizar el principio de calidad en sus actuaciones.

Precisamente estos dos van a ser los aspectos que centren la discusión de este artículo: en primer lugar, expondremos las razones por las que tiene sentido evaluar las actuaciones educativas de preescolar, no sin antes apuntar brevemente cuál es la concepción de evaluación educativa en la actualidad y qué significado le damos al término evaluación. En segundo lugar, descendiendo a la realidad educativa de la etapa de preescolar, describiremos los factores —generales y específicos— que se han relacionado con una educación de calidad en esta primera etapa educativa, apuntando los beneficios que la calidad aporta al desarrollo de las capacidades infantiles.

2. La evaluación como la herramienta al servicio de la educación

La aprobación de la LOGSE (1990) abre el camino para que se evalúen todos los componentes del sistema educativo, puesto que ayudan a conocer «en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos» (LOGSE, 1990, 16).

La LOCE (2002, preámbulo) añade a la consideración anterior que la evaluación del sistema educativo va a ser la medida que garantice el principio de calidad en la enseñanza, dado que la mejora de la calidad va a estar vinculada a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto.

Al igual que el objeto de evaluación ha cambiado, el significado de evaluación también ha variado a lo largo de los años en función del énfasis que se ha otorgado a los componentes que configuran la noción de evaluación: la *recogida de información*, necesaria para conocer el fenómeno en sí; la *valoración* de los datos según unos criterios determinados; la *formulación de un juicio de valor ponderado* a partir de la información obtenida; y la *toma de decisiones de mejora* a la que se llega tras ese juicio de valor. No se trata de realizar un análisis en profundidad de este concepto, puesto que nos alejaría del objeto de este artículo, sino de señalar qué implica evaluar en la etapa de preescolar y qué beneficios aporta.

A partir de las definiciones que distintos autores sugieren sobre el término evaluación, se puede llegar al consenso de que es el «proceso sistemático, planificado y dirigido a identificar, obtener y analizar la información de cualquier acontecimiento educativo de una forma fiable y válida tras una comparación con determinados parámetros de referencia. Dicha información ha de servir de base para

emitir un juicio de valor que permita tomar decisiones que se dirijan hacia la mejora y optimización de cualquier elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter retroalimentador» (Rivas, inédito). Por tanto, los componentes y relaciones que están presentes en esta definición se recogen en el siguiente Gráfico:

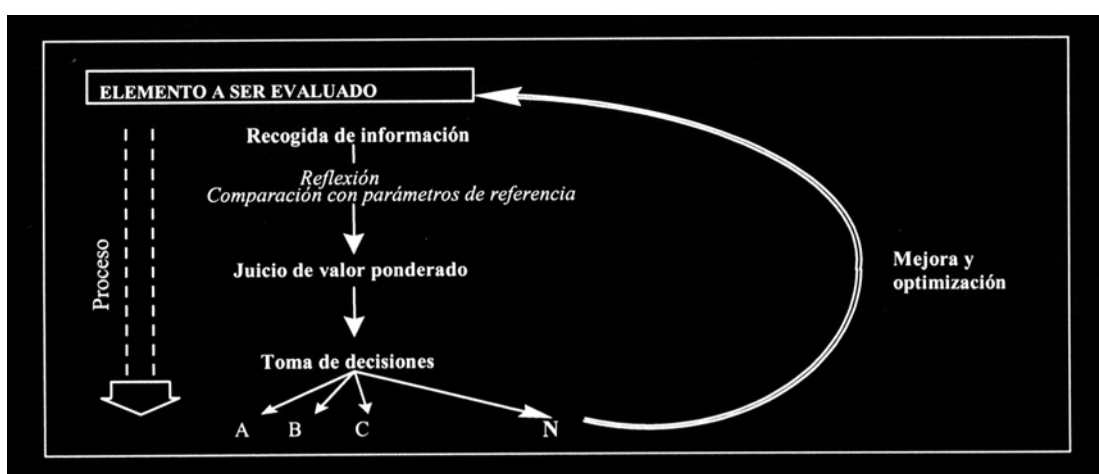


GRÁFICO 1: Elementos presentes en la definición de evaluación educativa (Rivas, inédito)

Desde este sentido y significado del término evaluación podemos referirnos a varias razones que impulsan a acometer una evaluación en la etapa de preescolar: la primera, la *necesidad* tras la apuesta de la LOCE (2002) por la autonomía del profesor en esta etapa; la segunda, la *obligación* o exigencia para el centro, de estudiar la adecuación de su proceso de enseñanza-aprendizaje a los objetivos propuestos, con el fin de garantizar su calidad educativa (LOCE, 2002; R.D. 828/2003; R.D. 113/2003; R.D. 1318/2004). Paralelamente a estas dos razones, podríamos aludir a otros dos aspectos que caracterizan el proceso evaluativo de esta etapa: el primero, relativo a las

dificultades objetivas para llevarla a cabo; el segundo, aún contando con estas dificultades, referido a la exigencia de su ejecución si se desea garantizar el principio de calidad.

2.1. Evaluación como necesidad

El educador en la etapa de preescolar posee la libertad de acción que le ofrece el *currículum* abierto, mientras que en otros ámbitos debe acatar determinados mínimos que le vienen prescritos por ley (R.D. 113/2004). Esta dicotomía que, en la teoría parece factible y fácil de conciliar, en la práctica acarrea muchos inconvenientes (Murillo, Cerdán y Grañenas, 1999).

El educador tiene autonomía en materia pedagógica, organizativa y de gestión: tiene libertad para aplicar la metodología que considere más adecuada y para establecer los límites del aprendizaje de sus alumnos; puede tomar decisiones constantes, tanto de su trabajo individual como del trabajo en equipo con el resto de educadores; y puede participar en la gestión y en las decisiones del centro educativo. Esta autonomía le supone, por contrapartida, una mayor especialización en sus tareas, un mayor tiempo dedicado a su formación y un mayor número de recursos que debe dominar.

A pesar de esta autonomía del educador, al final de la etapa el alumno debe haber alcanzado unos *objetivos mínimos* que vienen expresados en capacidades, y de los cuales va a ser evaluado. Por tanto, nos podríamos preguntar ¿dónde queda la autonomía, la libertad de acción del profesor, si sigue habiendo una programación que se dice abierta, pero se plantea una evaluación cerrada (R.D. 828/2003)? A pesar de que se ceda a las administraciones locales la posibilidad de concretar la programación y la planificación de actividades, y aunque luego se habilite a las administraciones educativas y a los centros para desarrollar procedimientos de evaluación, el MECED se reserva el derecho a evaluar los resultados (R.D. 113/2004). Asimismo, cabría preguntarse: ¿Cómo se puede plantear la evaluación de capacidades, siendo éstas difícilmente aprehensibles, sin evaluar a través de objetivos operativos? Ruiz (1997, 88) realizó una crítica a este aspecto al mencionar: «En la práctica se

evidencia que aunque en la LOGSE [y podríamos añadir, y en la LOCE] se remarca muy claramente que son las capacidades lo que ha de evaluarse, todavía no se ha roto la dicotomía entre capacidades y objetivos operativos». También Ruiz (1997) mantiene la postura de que nada ha cambiado en la práctica de la evaluación. Al final la sensación es la de volver a la antigua idea conductista de que sólo han de evaluarse las conductas observables. Wilson (1992, 35) a este respecto respondería que «las capacidades sí son indirectamente evaluables a través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades y no las conductas o el rendimiento, lo que debe constituir objeto de la evaluación», a lo que podríamos añadir: aunque, de hecho, no lo constituyan.

En consecuencia, el único modo que va a tener el profesor de verificar que su proceso de enseñanza-aprendizaje 'más o menos autónomo' ha sido eficaz (entendiendo por eficacia que los alumnos han alcanzado los objetivos previstos) es, *necesariamente*, a través de una evaluación de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la necesidad abriría paso al ámbito de la obligatoriedad en la evaluación.

2.2. Evaluación como obligación

Si bien es una necesidad evaluar el programa para conocer el grado de consecución de los objetivos, la legislación sustenta que *deben* someterse a evaluación todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de garantizar un nivel de calidad educativa aceptable. Por tanto, la evaluación tam-

bién se puede contemplar como una *exigencia* u *obligación*.

Debemos advertir de algunos peligros que puede conllevar esta labor de evaluación: que esta herramienta se convierta exclusivamente en un «escaparate» de cara a otras instancias educativas; que se reduzca a un mero trámite burocrático más de control, de «rendir cuentas»; o que sea la simple explicación del rendimiento de un alumno. Como mencionaba Pérez Juste (1995, 77): «De la superación de estos reduccionismos depende que la evaluación alcance todo su potencial de mejora del aprendizaje y de la enseñanza, o que se mantenga profundamente limitada en sus aportaciones».

En este sentido, la evaluación en preescolar debería evitar a toda costa, a pesar de su obligatoriedad, desnaturalizarse, perder sus virtualidades como medio formativo (Nevo, 1988) de la labor docente; como vía de análisis y valoración de todos los elementos que influyen en el proceso educativo; y como medio o instrumento para tomar decisiones de mejora (Rivas, inédito). Precisamente, para asegurar su verdadero sentido, Angulo (1990) sugiere que el valor de la evaluación se mida con referentes muy precisos tales como: si se relaciona con el servicio educativo que presta, con la riqueza de experiencias educativas a las que da lugar o permite, con el desarrollo profesional de los maestros que lo emplean y, finalmente, con las experiencias educativas que contribuyen a desarrollarse en la escuela entre otros factores. Es más, siendo más ambiciosos, la evaluación encaminada a mejorar la calidad, de-

bería conducir a la mejora de los educadores y de los educandos (Morales y Morillas, 1997; Pérez Juste, 2000), e incluso, aspirando a lo óptimo, al logro de la excelencia personal (García Hoz, 1952). Estaríamos plenamente de acuerdo con Pérez Juste y García Ramos (1989, 17), al partir de un concepto de evaluación que supone «una educación concebida como un proceso de cambio perfectivo o de mejora de la persona humana en pro de su plenificación personal».

2.3. Evaluación como dificultad y reto

La justificación anterior sobre el sentido de evaluar quedaría descontextualizada si no se tiene en consideración la dificultad que conlleva evaluar la realidad educativa y, más aún, si nos referimos a la etapa de preescolar. Éste será precisamente el aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

a) Objeto de estudio complejo

El «objeto» o agente principal sobre el cual se han encaminado la mayoría de evaluaciones en esta primera etapa ha sido el niño, sobre todo porque hasta finales de la década de los ochenta no se tuvo en cuenta que una intervención educativa está incardinada en una realidad dinámica y compleja que modifica y explica los fenómenos. Por tanto, la evaluación debe recoger información del resto de elementos que intervienen en el acto didáctico de la enseñanza-aprendizaje.

b) Problemas comunes a los de otras etapas

García (1995, 50) afirmaba que «los

modelos de evaluación en educación infantil son similares a los de cualquier otra etapa educativa y los problemas de definición, operativización y estrategias metodológicas utilizados en el marco general de la evaluación son transferibles a este período».

c) *Nomenclatura genérica que impide ser preciso en los resultados*

El empleo de una nomenclatura tan genérica como es la de *evaluación de programas en preescolar* (Domènech y Gómez, 1995), supone la falta de unanimidad respecto el modo de evaluar estas intervenciones y de encontrar criterios e indicadores a partir de los cuales emitir un juicio de valor.

d) *Dificultad a la hora de atribuir los resultados de la evaluación*

Es muy difícil llegar con la evaluación a unas *conclusiones que no distorsionen la realidad*, porque se pueden atribuir los cambios encontrados a los efectos de la intervención, y no al desarrollo esperable de los agentes, y más cuando la evaluación se realiza en el momento en que los cambios fisiológicos y de aprendizaje en el alumno se producen a mayor velocidad. Asimismo, la *evaluación no debe desentenderse del contexto de la evaluación*, de todo aquello que pueda afectar al desarrollo del alumno (Graue y Walsh, 1995).

e) *Instrumentos o herramientas de medición poco adecuados*

Para llevar a cabo una evaluación válida y fiable se requieren pruebas y baterías de tests estandarizados específicos y

éstos son, en algunos casos, muy limitados (Aguado, 1993), circunscritos a una determinada edad o baremados en una población distinta a la que es objeto de estudio (Domènech y Gómez, 1995). Se corre el peligro de *extraer conclusiones equivocadas o imprecisas de las herramientas o instrumentos* que se empleen para obtener información sobre el programa educativo, y mucho más si éstos no son los adecuados.

f) *Falta de especificidad de las variables*

Es conocido que los fenómenos educativos son, por naturaleza, muy complejos de definir y, por consiguiente, de cuantificar. Como Mertens y McLaughlin señalan (1995, 121): «Uno de los problemas que persisten en educación es la falta de especificidad en la descripción de las variables independientes, factores contextuales, y características de los sujetos».

g) *Realidad cambiante a la vez que se evalúa*

Existen otros tres problemas que afectan a la hora de generalizar los datos de la evaluación: el primero se refiere a la tendencia del programa a cambiar, a la vez que está siendo evaluado; el segundo versa sobre las distintas relaciones que pueden establecerse entre evaluador/es y personal del centro, que puedan sesgar la marcha del programa. El tercero alude a que todo programa se enmarca en un sistema sociopolítico concreto que puede reconducir, en un momento dado, la evaluación que se realice sobre el mismo (García, 1991).

h) *Limitaciones que impiden la generalización de los resultados*

Bernal y Velázquez (1989) señalan que la evaluación en educación acarrea ciertas limitaciones que complican la generalización de los resultados: en primer lugar, limitaciones *de orden ambiental*: las variables que intervienen y que difieren de unos contextos a otros. En segundo lugar, *de orden técnico*: la inexactitud y la imprecisión que existe en los instrumentos y las técnicas empleadas. En tercer lugar, *de orden moral*: se trata de «sujetos de educación», y no de «objetos de investigación» (Bernal y Velázquez, 1989, 46). En cuarto lugar, las limitaciones *derivadas del propio objeto*: son seres humanos, totalmente cambiantes y en continua interacción con el entorno.

Si la exposición de este apartado concluyera en este punto, podríamos pensar que tiene poco sentido evaluar las intervenciones educativas de preescolar, aún siendo necesario y conveniente, cuando es tan complejo realizar una valoración de las intervenciones. Sin embargo, si se advierte que la premisa principal de la cual ha partido esta exposición es incompleta, tal vez cambie el enfoque.

Hablar de una evaluación de programas en educación implica no sólo comprobar aisladamente si se ha adquirido o no un determinado objetivo —el producto— sino también tener en cuenta otros agentes (LOCE, 2002, Preámbulo), con el fin de iluminar la realidad para tomar decisiones de mejora pertinentes respecto al programa. La mayoría de las veces, la pretensión que existe al evaluar es, sobre todo, buscar la comprensión y ex-

plicación de los fenómenos, llegar a conocer y actuar de acuerdo con sus características, y no tanto medir o tasar las variables.

Por tanto, se deberá contar con todas las dificultades que se han apuntado para, *a pesar de ellas y con ellas*, llevar a cabo estudios rigurosos. En este sentido, la evaluación puede ser vista también como un reto.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta el momento, pero descendiendo a la realidad educativa de preescolar, convendrá saber los factores que se relacionan con una actuación educativa de calidad en esta etapa.

3. El principio de la calidad en preescolar

El hecho de que la búsqueda de la calidad se haya impuesto y generalizado en todas las actividades profesionales de nuestra sociedad puede ser visto como una moda, pero también como el intento de responder a determinadas necesidades o demandas legítimas, planteadas por la sociedad.

Hemos aludido anteriormente a que la etapa de preescolar tiene un carácter marcadamente educativo, aspecto igualmente importante es que se busque un nivel de calidad. No vamos a entrar en consideraciones sobre qué es calidad en educación, por la complejidad del tema y porque nos alejaría del objetivo de este artículo. Sin embargo, sí podemos decir que la calidad educativa es un atributo que se relaciona con algo bueno y deseable, aunque el intento de definirlo y con-

cretarlo resulta mucho más complejo que reconocerlo en la realidad. Como menciona el MECD (2002): «La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad: sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender el concepto». Precisamente, apostamos por calidad como un concepto polifacético y complejo de definir y de estudiar. Dejando constancia de antemano que consideramos que el estudio de la calidad debe ir más allá de la búsqueda de indicadores y listas de control que evalúen su ausencia o presencia de la misma, nos parece interesante apuntar los principales beneficios que se relacionan con las intervenciones educativas de calidad y los factores que, respaldados por la evidencia empírica, se asocian con la calidad educativa de las intervenciones en preescolar.

3.1. Beneficios asociados con la calidad de las intervenciones

Kellaghan, Sloane, Álvarez y Bloom (1993) afirman que es más fácil producir los efectos en los programas que identificar los factores que contribuyen a lograr su éxito. Por este motivo aludiremos a los beneficios que se asocian con la calidad de las intervenciones, si bien apuntaremos algunos estudios que han tratado de identificar dichos factores.

La mayoría de las evaluaciones se han dirigido a estudiar la eficacia de las intervenciones para población infantil de riesgo o con trastornos definidos. Sirva como referencia el estudio de Simeonsson,

Cooper y Scheiner (1982) o el más reciente de Blok, Fukkink, Gebhardt y Leserman (2005). No obstante también se han estudiado, aunque en menor medida, los beneficios que reportan los programas educativos de calidad a los niños sin trastornos definidos ni de riesgo, escolarizados en los tres primeros años.

Parece importante advertir de antemano que los estudios relativos a valorar la eficacia de los programas han sido criticados por su deficiente calidad metodológica: muestreo inadecuado, falta de grupo de control, técnicas estadísticas que disminuyen la fiabilidad de los resultados (Bailey y Bricker, 1984), o medidas de observación parciales. Todo ello impide poder replicar los estudios. De todos modos, con la prudencia que se necesita para hablar de los resultados que conllevan estas intervenciones, podemos mencionar algunos beneficios. Así, a pesar de la gran variabilidad de las intervenciones educativas en niños (Bryant, Clifford y Peisner, 1991), la investigación sugiere que, en términos generales, la alta calidad de las intervenciones se asocia con resultados positivos en las experiencias educativas (Ramey y Ramey, 1993), en su competencia social (Howes, Phillips y Whitebrook, 1992), en los aspectos cognitivos a corto y a largo plazo y en el lenguaje (Barnett, 1998). Además, se ha señalado también que los programas evitan problemas posteriores de conducta (Lewis, Powers y Kelk, 2002), aunque los datos varíen en grado en los distintos estudios.

De todos modos, debemos advertir de los numerosos beneficios indirectos que

no han sido —ni pueden ser— medidos en los estudios por la dificultad de controlar la variable dependiente (Simeonsson y cols., 1982) y por la riqueza de la realidad misma que debe ser evaluada y que impide ser aprehendida en todas sus facetas.

En cualquier caso, La Paro y Pianta (2000) han realizado un metaanálisis a partir de setenta estudios longitudinales, fechados entre 1985 y 1998, con niños escolarizados en el *preschool* o *Kindergarten*. Los datos de este metaanálisis reflejaron que la predicción de mejoras en el área social y cognitiva del niño en años posteriores era escasa (un 25% de la varianza se predice en el dominio cognitivo, y el 10% en el aspecto social), si bien las habilidades sociales fueron indicadores importantes de la competencia social. De todos modos, advirtieron que estos resultados podían deberse a la gran variabilidad de contextos donde se tomaron los resultados, además de recordar la complejidad que existía en realizar mediciones de estos aspectos.

El *National Center for Education Statistics* (2002) y Reaney y cols. (2001) también muestran el beneficio que una escolarización temprana produce al niño en años posteriores, en su área cognitiva, socioemocional y psicomotora. Similares resultados ofrece el estudio realizado por la asociación norteamericana *Southern Regional Education Board* (VV.AA., 2002), tras la evaluación de distintos programas norteamericanos de educación temprana y de distintos *pre-kindergarten* de los estados norteamericanos de

Florida, Georgia, Maryland, Carolina del Sur y Texas.

De cualquier modo, el centro de interés se desplaza más bien a identificar y encontrar las variables que determinan dicha eficacia en los programas (Bandeira, 2001) y en establecer la mejor metodología para tal fin (Alter, 2001).

Como apuntan Lee y Walsh (2004), se debe dar un nuevo paso en los estudios referentes a la calidad, con el fin de no reducir el sentido que tiene evaluar las intervenciones. Evaluar las intervenciones debe suponer mucho más que encontrar indicadores o parámetros que sirvan para juzgar calidad (entendidos éstos para medir luego el resultado o el producto de la evaluación). De otro modo, implicaría que evaluamos una realidad estática y no una realidad interactiva y cambiante. De todas formas, interesa conocer los factores que se han relacionado con la calidad de los programas, no tanto para quedarnos en ellos, sino para detectar la presencia o ausencia de la calidad en los programas.

3.2. Factores relacionados con la calidad de los programas

Determinar la calidad y lo que sea adecuado para el niño sigue siendo una tarea difícil, y más cuando se considera que lo que se entiende por programa de calidad cambia en función de los contextos culturales a los que nos referimos (Burchinal y Cryer, 2003).

A pesar de ello, han sido varios los autores que han señalado los factores que

presentan las intervenciones educativas de calidad, individual y culturalmente apropiadas para los niños en edad preescolar. Estos factores, si bien podrían ser agrupados de formas muy diversas, partimos de una doble agrupación: como factores generales, y como factores específicos. Mientras que los primeros se refieren a elementos globales de los programas, los segundos aluden a aspectos mucho más concretos del programa.

a) Factores generales

Entre los autores que se refieren a los factores generales de los programas educativos de calidad destacan, entre otros, Murillo y cols. (1999), Bandeira (2001) o Moyer (2001). Todos ellos coinciden en darles las siguientes notas identificativas: 1) Reconocen y aceptan las diferencias individuales en el modo y grado de crecimiento de los niños, a través de unos objetivos realistas y apropiados a su nivel de desarrollo. 2) Educan a la totalidad del niño. 3) Responden a las necesidades de los niños, como a su desarrollo, pensamiento individual, centrándose en el proceso de pensamiento y no tanto en habilidades, contenidos y productos. 4) Proporcionan una multitud de oportunidades para aprender, con materiales de distintos tipos. 5) Proporcionan materiales y actividades que le llevan a descubrir y aprender a través de los sentidos, animándoles a la participación, comunicación y al diálogo. 7) Ofrecen tiempo suficiente para favorecer la interacción padres-profesor-alumno. 8) Conciben el juego como fundamental para el aprendizaje del niño.

Kagan (2001) añadiría a las caracte-

rísticas anteriores que un programa de calidad, en primer lugar, debe proporcionar atención a las necesidades físicas del niño. En segundo lugar, la intervención debe establecer nexos con la familia y con la comunidad.

Existen también publicaciones oficiales donde se señalan otros factores generales cuya presencia se ha relacionado con la calidad de los programas educativos (MEC, 1991; Wilson, 1992): la extensión de la educación, el tratamiento de la diversidad, la autonomía escolar, el currículo/autonomía curricular, la participación de la comunidad educativa y gestión de centros, la dirección escolar, el profesorado, la evaluación y, finalmente, la innovación e investigación educativas.

b) Factores específicos

Podemos mencionar otros elementos más concretos que se han relacionado con la calidad de los programas. Es complejo tratar de conocer los factores, las variables concretas o específicas que se asocian (y no que predicen) con la calidad de las intervenciones en preescolar. Aunque los resultados que se expondrán a continuación pueden parecer, aparentemente, contradictorios en algunas ocasiones, se tiene que tener en cuenta que los datos proceden de estudios llevados a cabo con poblaciones distintas, en circunstancias diversas y bajo condiciones metodológicas dispares.

Los autores clasifican estos factores específicos de distinto modo. En primer lugar, hay algunos que enfrentan las variables o factores *estructurales* a las va-

riables *procesuales* (Howes y cols., 1992; Cryer y cols., 1999; Phillips y cols., 2000). Las primeras hacen referencia a aspectos como la ratio profesor/alumno, el tamaño del grupo, la preparación del profesor, o el ambiente físico del aula. La verificación de la ausencia o presencia de estas variables puede ser hecha por el personal del mismo centro educativo. En cambio, ejemplo de las variables *procesuales*, que se relacionan con el factor tiempo, son el comportamiento del programa durante su implantación, o el número de tareas ofrecidas al niño. Estas variables suponen una valoración más compleja que la que se deriva de la observación directa.

En segundo lugar, otros autores como Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer (1997) o Aytch, Cryer, Bailey y Selz (1999) hacen una cuádruple clasificación. Ellos aluden a variables *contextuales*, *procesuales*, *globales* y *dinámicas*. A diferencia de los autores anteriores, éstos hacen una distinción en función de los elementos que están presentes antes (variables contextuales), durante (variables procesuales y dinámicas) y después (variables globales) de la intervención educativa.

Finalmente cabe decir que hay otros autores que han agrupado las variables de forma distinta. Este es el caso de Love, Schochet y Meckstroth (1996), quienes hacen referencia a la dinámica de clase, la estructura, las características del personal, la administración y servicios de apoyo y, finalmente, la participación de los padres en el programa. También el *National Research Council (U. S.*

Department of Education, 2001) dictó un elenco de factores que se han relacionado con intervenciones educativas de calidad: 1) El correcto desarrollo motor, cognitivo y socio-emocional de los niños se relaciona con la calidad de los programas; 2) La competencia social y el logro del niño en la escuela se ve influido por la calidad de la interacción niño-docente, y por el modo en que el educador atiende a cómo el niño se aproxima al aprendizaje; 3) El tamaño de la clase y la ratio adulto-niño se correlacionan con los efectos positivos del programa; 4) Los niños aprenden más, mejor y con programas bien planificados, con objetivos claros y con contenidos significativos; 5) La preparación *in service* del profesor, los años de experiencia, así como el salario del profesor y el control continuo se relaciona con la alta calidad de los programas.

Una vez expuestos estos modos diferentes de agrupar los factores, interesa conocer la relación entre éstos y la calidad de las intervenciones. Para ello, centraremos la atención en tres aspectos específicos cuya presencia o ausencia se ha relacionado con un programa de calidad: tamaño de grupo y ratio de clase, años de experiencia docente y formación docente, y participación familiar.

— Tamaño de grupo y ratio de clase

Bryant y cols. (1991) sustentan que la calidad de un programa no está asociada ni con el tamaño del grupo, ni con la ratio de la clase (al igual que Kontos y Wilcox-Herzog, 1997), ni con el coste por alumno, ni con la experiencia docente, aunque sí con las creencias que tiene el educador sobre el desarrollo del niño. En cambio,

Frede (1995), que revisa en su trabajo varias investigaciones diseñadas para mejorar la calidad de distintos programas educativos, apunta que los programas de calidad presentan alguno de estos elementos: un tamaño de clase y una ratio pequeña entre profesor y alumno, un asesoramiento dirigido al docente para que mejore su enseñanza, una intervención intensa o duradera del programa, y una comunicación fluida entre el centro y la escuela, además del seguimiento de un curriculum y de unas estrategias de aprendizaje que sean similares a lo que el niño se encontrará luego en la escuela. Por tanto, parte de estos resultados referidos al tamaño del grupo parecería entrar en contradicción con las afirmaciones de Bryant y cols. (1991).

Sin embargo, la puntualización que Rimm-Kauffman y Pianta (1999) realizan respecto al *tamaño del grupo* aclara esta divergencia de criterios. Ellos señalan que aunque el tamaño del grupo no se relaciona directamente con la calidad, sí que un tamaño mayor del grupo de alumnos conlleva un clima instructivo más bajo. Vandell (1996) añadiría que con una ratio de alumnos pequeña y con un tamaño del grupo reducido, el educador puede ofrecer un cuidado mejor al niño. Por tanto, se podría llegar a la conclusión de que la calidad positiva de la intervención educativa tiene más relación con una ratio profesor/alumno baja que con el tamaño del grupo pequeño. En consecuencia se podría aventurar que la ratio profesor/alumno es probablemente un barómetro más efectivo de la frecuencia de contactos entre los profesores y los niños que un tamaño pequeño de clase.

Pianta y cols. (2002) son del mismo parecer que los autores anteriores. Ellos, tras estudiar doscientos veintitrés centros de educación infantil, llegaron a la conclusión de que no es tanto el tamaño del grupo lo que se asocia con la buena calidad de los programas, sino más bien una ratio pequeña entre profesor alumno; de igual modo que el clima instructivo es más bajo con una elevada ratio, aspecto que conlleva una menor dedicación del profesional por niño, y por tanto, una menor calidad en el programa.

— Años de experiencia docente. Formación docente

El factor *años de experiencia del profesor* ha sido estudiado por muchos autores como una variable asociada con la calidad de los programas. Este factor, como veremos, se diferencia de la formación docente. Así, Rimm-Kauffman y Pianta (1999) aseguran que la calidad de las interacciones en clase no se relaciona con los años de experiencia del docente o con su formación complementaria. En cambio, los años de experiencia docente sí correlacionan positivamente con el número de contactos que se establecen entre la escuela y la familia, aspecto que se considera eficaz en las intervenciones.

Phillipsen y cols. (1997), quienes examinaron las relaciones que existían entre la calidad del ambiente educativo y el programa a varios niveles (contextual, global, estructural y dinámico), concluyeron que en educación preescolar el resultado positivo era superior en clases con profesores con moderada experiencia pero mejor remunerados económicamen-

te. En cambio, en lo equivalente a la etapa de educación infantil había resultados más positivos en el niño con profesores con mejor formación, con altos salarios pero con una experiencia educativa más modesta que en el caso anterior. En esta misma línea, Phillips y cols. (2000) aseguran que aunque la preparación del educador se haya señalado, en algún momento, como un determinante fundamental en la calidad de un programa (Nichd, 1999), su estudio muestra que hay una mayor asociación con los salarios de los profesores, y con los honorarios de los padres.

Buysse, Wesley, Bryant y Gardner (1999), en cambio, han subrayado que es la experiencia del profesor, sus habilidades, su formación, y su nivel de autovaloración del conocimiento, lo que se asocia positivamente con la calidad de un programa educativo. De la misma opinión es Blau (2000), quien ha verificado que la buena calidad de un programa se asocia, además de con una ratio pequeña entre profesor y alumno, con la experiencia docente, con su nivel de formación, y con un equipamiento material adecuado del centro.

Finalmente, Alkin (1992) hace una breve síntesis de algunos de los factores específicos a los que se han hecho alusión. Señala los componentes que están presentes en las intervenciones de calidad: un currículum que se adecue a las necesidades del niño, que el personal haya recibido formación especializada para impartir esa enseñanza, que haya supervisión del funcionamiento del programa por parte de expertos, que la ratio

profesor/alumno sea pequeña, que el educador trabaje colaborativamente con los padres, que los profesores sean sensibles a las necesidades de los niños y que, finalmente, la evaluación realizada sobre el programa se realice adecuadamente.

— Participación familiar

El tercer factor fundamental que se relaciona con la calidad de las intervenciones, y al que aluden los autores es la *participación familiar* en el centro escolar. Algunos, incluso, aseguran que la colaboración entre el medio familiar y el escolar puede ser la clave del éxito de las intervenciones en algunas poblaciones (Beckman y cols., 1994; Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko y Hagemann, 1996). Lo que no parece tan evidente es que exista correlación entre el resultado del programa y el grado de participación de los padres en el mismo (Innocenti y cols., 1993; Boyce, White y Kerr, 1993). Aunque esta participación se manifieste de distintas formas, se aconseja cautela al afirmar que los padres deben participar lo máximo posible, porque se haya mostrado que es positivo. En la siguiente Tabla se refleja la relación que existe entre los factores generales y específicos expuestos y la calidad de las intervenciones educativas.

LEYENDA:	Bryant y cols. (1991)	Frede (1995)	Krmm-Kaurim	Alkin (1992)	Phillips y cols. (2000)	Phillipsen y cols (1997)	Buyse y cols. (1999)	Blau (2000)	Pianta y cols. (2002)
✓ Factores asociados con la calidad									
∅ Factor no asociado con la calidad									
½ Factor indirectamente asociado con la calidad									
Espacio físico									
Tamaño de clase									
Evaluación adecuada				✓					
Intervención intensa y duradera	✓								
Comunicación centro/padres	✓	✓							
Adecuación a las necesidades del niño				✓					
Salario					✓	✓			
Experiencia	∅		∅		½		✓	✓	
Coste por alumno	∅								
Creencia del educador	✓								
Asesoramiento al docente		✓		✓					
Formación				✓	✓		✓		✓
Colaboración con los padres			✓	✓				✓	
Equipamiento del centro			✓					✓	
Interacción prof/niño			∅						✓
Tamaño del grupo	∅		∅						∅
Ratio prof/alumno	∅	✓	✓	✓				✓	✓
Entrenamiento del profesor						✓			

TABLA 1: Relación entre los factores generales/específicos y calidad de las intervenciones

4. Conclusión

En este artículo hemos tratado poner de manifiesto que la etapa de educación preescolar es difícil de aprehender para ser evaluada, si bien es el modo de garantizar la calidad de las intervenciones en esta etapa.

A pesar de esta dificultad, hemos podido recoger distintas aportaciones de au-

tores que han tratado de identificar los aspectos que se relacionan con la calidad de los programas educativos. Además de las distintas clasificaciones señaladas por ellos, creemos conveniente apuntar otra categorización diferente, que se adecue y refleje en mayor medida la naturaleza dinámica de la educación preescolar y, por ende, de su calidad. Nos parece necesario hablar de factores que reflejan la

calidad tanto al *inicio*, *durante* como al *final* del programa. Por este motivo, defendemos una triple diferenciación de factores: los que hacen referencia a los aspectos contextuales de la intervención —también llamados por otros autores como variables de entrada o de contexto—; los que reflejan la dinámica de la intervenciones; y, finalmente, los que hacen hincapié en el resultado de la intervención.

En el primer grupo se incluirían todos los factores estáticos del programa, elementos que hacen referencia al *contexto material* (tamaño de clase, equipamiento del centro) y *personal* (ratio profesor/alumno, tamaño de clase, grupo de clase, preparación del profesor *pre-service*, coste por alumno, salario del profesor, creencias o años de experiencia del educador). Como hemos podido observar, son muchos los autores que hacen un riguroso análisis de estas variables estáticas que, si bien están asociadas a la calidad, no son suficientes para abarcar la calidad de todo el programa. En el segundo grupo de factores englobaríamos todos aquellos aspectos dinámicos y cambiantes de las intervenciones, en el que se encontraría la *ejecución* misma de las intervenciones (temporalización, secuenciación o flexibilidad) y al *marco dinámico* donde éstas se llevan a cabo (clima del centro, formación *in service*, interacción profesor-niño, contacto profesor/padres, asesoramiento al docente, o coherencia institucional). Finalmente, el tercer grupo de elementos reflejarían la calidad de la intervención educativa en relación con la eficacia, la eficiencia y la efectividad.

En cualquier caso, la puesta en marcha de la evaluación como medio para garantizar la calidad pasa por el verdadero interés y formación de los educadores. Por tanto, prestar especial atención a este aspecto puede ser un elemento fundamental para revalorizar la importancia que tiene la calidad en esta primera etapa educativa.

Dirección del autor: Sonia Rivas Borrell. Departamento de Educación. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona (Navarra). E-mail: srivas@unav.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12-IX-2005

Notas

- [1] El documento para el debate *Una educación para todos* constituyó la base para la elaboración del Proyecto de Ley que el Gobierno presentó al parlamento para la modificación de la LOCE [Versión electrónica. En <http://debateeducativo.mec.es/> Último acceso, agosto de 2005].

Bibliografía

- AGUADO, T. (1993) *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil en el marco de la reforma de la enseñanza* (Madrid, UNED).
- ALKIN, M. C. (1992) Early childhood education, pp. 351-361, en VV.AA. (eds.) *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. II) (New York, MacMillan Publishing).
- ALTER, J. (2001) Quality management in early childhood programs, *Infants and Young Children*, XIV:1, pp.79-83.
- ANGULO, J. F. (1990) *Innovación y evaluación educativa* (Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga).
- AYTCH, L. S.; CRYER, D.; BAILEY, D. B. y SELZ, L. (1999) Defining and assessing quality in early intervention programs for infants and toddlers with disabilities and their families: challenges and unresolved issues, *Early Education and Development*, X:1, pp. 7-23.
- BAILEY, E. J. y BRICKER, D. (1984) The efficacy of early intervention for severely handicapped infants and young

- children, *Topics in Early Childhood Special Education*, IV:3, pp. 30-51.
- BANDEIRA, W. (2001) Factores caracterizadores de centros educativos eficaces, *Bordón*, LIII:2, pp. 175-183.
- BARNETT, W. S. (1998) Long term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty, *Preventive Medicine*, XXVII:2, pp. 204-207.
- BECKMAN, P. J.; ROBINSON, C. C.; ROSENBERG, S. y FILER, J. (1994) Family involvement in early intervention: the evolution of family centered service, pp. 13-32, en JOHNSON L. J.; GALLAGHER, R. J.; LAMONTAGNE, M. J.; JORDAN, J. B.; GALLAGHER, J. J.; HUTINGER, P. L. y KARNES, M. B. (eds.) *Meeting early intervention changes. Issues from birth to three* (Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, Co).
- BERNAL, A. y VELÁZQUEZ, M. (1989) *Técnicas de investigación educativa: procedimientos auxiliares* (Sevilla, Alfar).
- BLAU, D. M. (2000) The effect of child care characteristics on child development, *The Journal of Human Resources*, XXIX:4, pp. 786-822.
- BLOK, H.; FUKKINK, R. G.; GEBHARDT, E. C. y LESERMAN, P. M. (2005) The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention, *International Journal of Behavioral Development*, XXVIII, XXIX:1, pp. 35-47.
- BOYCE, G. C.; WHITE, K. R. y KERR, B. (1993) The effectiveness of adding a parent involvement component to an existing center based program for children with disabilities and their families, *Early Education and Development*, IV:4, pp. 327-345.
- BRUER, J. T. (2000) *El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida* (Barcelona, Paidós).
- BRYANT, D. M.; CLIFFORD, R. M. y PEISNER, E. S. (1991) Best practices for beginners: developmental appropriateness in kindergarten, *American Educational Research Journal*, XXVIII:4, pp. 783-803.
- BURCHINAL, M. y CRYER, D. (2003) Diversity, child care quality, and developmental outcomes, *Early Childhood Research Quarterly* XVIII, pp. 401-426.
- BUYSE, V.; WESLEY, P. W.; BRYANT, D. y GARDNER, D. (1999) Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings, *Exceptional Children*, LXV:3, pp. 301-314.
- CRYER, D.; TIETZE, W.; BURCHINAL, M.; LERA, M. J. y PALACIOS, J. (1999) Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross country comparison, *Early Childhood Research Quarterly*, XIV:3, pp. 339-361.
- DOMÈNECH, E. y GÓMEZ, M. (1995) Evaluación psicológica en la temprana infancia, pp. 173-219, en SILVA, F. (ed.) *Evaluación psicológica en niños y adolescentes* (Madrid, Síntesis).
- FREDE, E. C. (1995) The role of program quality in producing early childhood program benefits, *The Future of Children*, V:3, pp. 1-12.
- GARCÍA HOZ, V. (1952) Tres tipos de programas, *Bordón*, XXVIII:4, pp. 133-141.
- GARCÍA, J. M. (1991) Recursos metodológicos en la evaluación de programas, *Bordón*, ILIII:4, pp. 461-476.
- GARCÍA, M. (1995) La evaluación de la educación infantil, *Revista Complutense de Educación*, VI:1, pp. 49-72.
- GRAUE, E. y WALSH, D. J. (1995) Children in context: interpreting the here and now of children's lives, pp. 135-154, en HATCH, J. A. (ed.) *Qualitative research in early childhood settings* (Westport, Praeger).
- HOWES, C.; PHILLIPS, D. y WHITEBROOK, M. (1992) Threshold of quality: implications for the social development of children in center-based child care, *Child Development*, LXIII, p. 449-460.
- INNOCENTI, M. S.; HOLLINGER, P. D.; ESCOBAR, C. M. y WHITE, K. R. (1993) The cost effectiveness of adding one type of parent involvement to an early intervention program, *Early Education and Development*, IV:4, pp. 306-326.
- KELLAGHAN, T.; SLOANE, K.; ÁLVAREZ, B. y BLOOM, B. S. (1993) *Promoting parental involvement in the education of children* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- KONTOS, S. y WILCOX-HERZOG, A. (1997) Influences on children's competence in early childhood classroom, *Early Childhood Research Quarterly*, XII, pp. 247-262.
- LA PARO, K. M. y PIANTA, R. C. (2000) Predicting children's competence in the early school years: a meta analytic review, *Review of Educational Research*, LXX:4, pp. 443-484.
- LEE, J. y WALSH, D. J. (2004) Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Program Evaluation Practices, *American Journal of Evaluation*, XXV:3, pp. 351-373.

La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar

- LEWIS, T. J.; POWERS, L. J. y KELK, M. J. (2002) Reducing problem behaviors on the playground: an investigation of the application of schoolwide positive behavior supports, *Psychology in the Schools*, XXXIX:2, pp. 181-190.
- LGE (1970) Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. LGE (1ª Ed.). Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE 6 de agosto de 1970.
- LOCE (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE de 24 de diciembre de 2002.
- LOGSE (1990) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE de 4 de octubre de 1990.
- LOVE, J. M.; SCHOCHET, P. Z. y MECKSTROTH, A. (1996) Are they any real danger? What research does and doesn't tell us about child care quality and children's well being, *Mathematica Policy Research*, III:4, pp. 89-96.
- MEC (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. OCDE (Barcelona, Paidós).
- MECD (2002) [Http://www.mec.es/calidad/gestion_escolar1.htm](http://www.mec.es/calidad/gestion_escolar1.htm) [Versión electrónica. Último acceso en mayo de 2002].
- MERTENS, D. M. y McLAUGHIN, J. A. (1995) *Research methods in special education* (California, Sage Publications).
- MORALES, F. y MORILLAS, M. T. (1997) Perspectiva actual de la evaluación en educación, pp. 585-590, en SALMERÓN, H.; GONZÁLEZ, D. y LÓPEZ, D. (eds.) *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones* (Granada, Grupo Universitario).
- MOYER, J. (2001) The child centered kindergarten, *Childhood Education*, 77:3, pp. 161-166.
- MURILLO, F. J.; CERDÁN, J. y GRAÑENAS, M. (1999) Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español, *Revista de Educación*, CCCXIX, pp. 91-115.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2002) *Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten class of 1998-1999 (ECLS-K). Psychometric report for kindergarten through the first grade* (Washington D.C. y U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement).
- NEVO, C. (1988) *Evaluation in decision making: the case of school administration* (Boston, Kluwer).
- NICHD (1999) Child Outcomes when child care center meet recommended standards for quality, *American Journal of Public Health*, LXXXIX, pp. 1072-1077.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989) *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones* (Madrid, Rialp).
- PÉREZ JUSTE, R. (1995) Evaluación interna de programas educativos, pp. 131-168, en PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA, J. L. y MARTÍNEZ, C. (eds.) *Evaluación de programas y centros educativos* (Madrid, UNED).
- PÉREZ JUSTE, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática, *Revista de Investigación Educativa*, XVIII:2, pp. 261-287.
- PHILLIPS, D.; MEKOS, D.; SCARR, S.; McCARTNEY, K. y ABBOT-SHIM, M. (2000) Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers, *Early Childhood Research Quarterly*, XV:4, pp. 475-496.
- PHILLIPSEN, L. C.; BURCHINAL, M. R.; HOWES, C. y CRYER, D. (1997) The prediction of process quality from structural features of child care, *Early Childhood Research Quarterly*, XII: pp. 281-303.
- PIANTA, R. C.; LA PARO, K. H.; PAINE, C.; COX, M. J. y BRADLEY, R. (2002) The relation of kindergarten classroom environment to teacher family, and school characteristics and child outcomes, *Elementary School Journal*, CII:3, pp. 225-238.
- RAMEY, C. y RAMEY, S. (1993) Home visiting programs and the health and development of young children, *Future of Children*, III:3, pp. 129-139.
- R.D. 113/2004, de 23 de enero, por el que se desarrollan los aspectos educativos básicos y la organización de las enseñanzas de la educación preescolar, y se determinan las condiciones que habrán de reunir los centros de esta etapa, en BOE de 2 de abril de 2004.
- R.D. 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en BOE de 29 de mayo de 2004.
- R.D. 828/2003, de 27 de Junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar, en BOE de 1 de Julio de 2003.

- REANEY, L. M.; DENTON, K. L. y WEST, J. (2001) *The word as our classroom: enrichment opportunities and kindergartners' cognitive knowledge and skills*, Ponencia presentada en el Early Childhood Longitudinal Studies Program. AERA y SRCD, Minnesota.
- REYNOLDS, A. J.; MAVROGENES, N. A.; BEZRUCZKO, N. y HAGEMANN, M. (1996) Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: a confirmatory analysis, *Child Development*, LXVII, pp. 1119-1140.
- RIMM-KAUFFMAN, S. E. y PIANTA, R. E. (1999) Patterns of family-school contact in preschool at kindergarten, *School Psychology Review*, XXVIII:3.
- RIVAS, S. (2004). *Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas* (Pamplona, EUNSA).
- RIVAS, S. (Inédito) *Educación temprana: evaluación del programa de la escuela infantil Kutunbaita*, Tesis doctoral no publicada (Universidad de Navarra, 2003).
- RUIZ, C. (1997) Análisis de la evolución de la educación educativa desde la Ley General de Educación (LGE 1970) a la Ley De Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pp. 85-96, en SALMERÓN, H. (ed.) *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones* (Granada, Grupo Universitario).
- RUZ, D. (1997) Las técnicas e instrumentos de evaluación, pp. 575-578, en SALMERÓN, H. (ed.) *VII Jornadas sobre la LOGSE. Evaluación educativa. Actas: comunicaciones* (Granada, Grupo Editorial).
- SIMEONSSON, R. J.; COOPER, D. H. y SCHEINER, A. P. (1982) A review and analysis of the effectiveness of early intervention programs, *Pediatrics*, LVIX:5, pp. 635-641.
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2001) *High standards for all students: A report from the National Assessment of Title I on progress and challenges since the 1994 reauthorization* (Washington D.C., Planning and Evaluation Service. Office of the Under Secretary).
- VANDELL, D. L. (1996) Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving, *Early Childhood Research Quarterly*, XI:3, pp. 269-306.
- W.A.A. (2002) A report on preschool programs for SREB, *Techniques*, LXXVII:3, pp. 10-11.
- WHITE, K. R. (1986), Efficacy of early intervention, *Journal of Special Education*, XIX:4, pp. 401-416.
- WILSON, J. D. (1992) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza* (Barcelona, Paidós).

Resumen:

La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar

Este trabajo analiza la evaluación como el modo que tiene el educador de la etapa de preescolar de garantizar la calidad en sus intervenciones. Con este propósito, en primer lugar, en este artículo se analizan las razones por las que tiene sentido evaluar las intervenciones educativas en preescolar. En segundo lugar se enuncian los beneficios que parecen estar relacionados con la calidad de sus intervenciones y los beneficios que le reporta al niño un programa educativo de calidad.

Descriptor: calidad, educación preescolar, evaluación, indicadores.

Summary:

Assessment as a quality guarantee in Infant Toddler centres

The purpose of this article is to analyze the assessment is the only way of guaranteeing quality in Infant Toddler practices. For this reason, firstly, this article develops the justification for assessing Infant Toddler interventions. Secondly, it enunciates the benefits related apparently to the quality of interventions and to what an early childhood quality program produces in children.

Key Words: Quality, Infant Toddler education, assessment, indicators.