

La evaluación de la educación infantil

MERCEDES GARCÍA

Departamento MIDE

RESUMEN

Este artículo resume la investigación evaluativa de la Educación Infantil (EI), agrupándola en torno a cuatro tópicos: EI como marco de cuidado, EI como estrategia compensatoria, EI como programa educativo, y EI como experiencia educativa. En cada caso, sintetiza los resultados y analiza la metodología y criterios de eficacia utilizados. A partir de la información obtenida, propone una clasificación de las normas de calidad de la EI y unas pautas de acción para mejorar la evaluación de los programas centradas, principalmente, en el enfoque de EI, en la elección del modelo evaluativo, en los criterios de eficacia más útiles y en el control de la variabilidad intra-tratamientos.

ABSTRACT

This article reviews and critiques evaluative research on early childhood education (ECE) focus on: ECE as day care, ECE as compensatory strategie, ECE as educative program, and ECE as educational experiences. It tries to classify quality standars of program structure, processes and results. Implications for research in early education are discussed and suggestion to improve evaluation model, to use effective criterion and to control variability within treatment are made.

INTRODUCCIÓN

Si la investigación evaluativa se ha multiplicado en los últimos años se debe, principalmente, al interés político de conocer la eficacia y calidad de

los sistemas educativos que financia y, en otros contextos, para dar cuenta a los contribuyentes sobre dónde y cómo se emplean y controlan sus impuestos. Pero es demasiado reciente en nuestro país como para tener resultados concluyentes y, desde luego, mucho menos en el área de la EI. A pesar de todo, la investigación en este período ha producido gran cantidad de literatura empírica. En primer lugar, porque hubo un gran interés en comprobar el impacto de la intervención temprana en la salud mental, el desarrollo y el rendimiento posterior. En segundo lugar, por el apoyo gubernamental americano a los proyectos destinados a desarrollar y evaluar programas educativos preescolares, dirigidos a poblaciones con desventaja social, dentro del movimiento de igualdad de oportunidades. En tercer lugar, por el creciente interés de controlar la calidad de los centros y programas educativos, sea con objeto de decidir sobre la pertinencia de las subvenciones o apoyos administrativos, sea para mejorarlos.

El tema de la evaluación educativa siempre supone un reto al que se introduce en ella. Supone, desde un principio, delimitar qué se quiere evaluar y tomar postura sobre cómo sería la mejor forma de realizarlo. El proceso de implicación no finaliza con la obtención de información y análisis de los datos sino que, además, exige emitir un juicio de valor sobre la bondad del elemento analizado y sobre las acciones que procede tomar (ya sea el propio investigador, o el político, o el director, o...). Evaluar la educación infantil (EI) supone centrarse en ella como intervención educativa, como proceso educativo, como programa en definitiva, dirigido a conseguir los objetivos en él formulados. Luego, el objeto de atención en este artículo va más allá de la evaluación del individuo, si bien se incluye como dimensión principal en el informe sobre los efectos de la intervención. Así pues, en este artículo utilizaremos el término evaluación como el proceso sistemático de obtener información relevante sobre algún elemento educativo con el objeto de emitir un juicio de valor según el grado de adecuación a unos criterios previamente establecidos y, en consecuencia, tomar una decisión educativa sobre el mismo (DE LA ORDEN, 1985; CABRERA, 1987).

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. Por ello no vamos a entrar tampoco en la problemática general de la evaluación educativa¹, sino que, a partir de las semejanzas y diferencias de las estrategias utilizadas y los problemas y limitaciones encontrados más frecuentemente en la investigación realizada, analizaremos los modelos utilizados, intentando dar pautas de acción y mejorar la investigación evaluativa de la EI.

¹ Para una introducción general al tema puede consultarse a Garanto (1989) o a Anguera (1989) y para la evaluación de la EI a Goodwin y Driscoll (1982).

En la investigación evaluativa de este período, el principal problema es el mismo término de EI porque se ha utilizado incluyendo una amplia variedad de experiencias educativas. En esta etapa, la experiencia educativa evaluada, ha considerado tanto el tipo de contexto de crianza (familia, institución...) como el tipo de programa recibido (centrado en el niño, en la familia o mixto), además de variar en función de concepciones teóricas o, incluso, políticas. Por una parte, esto es enriquecedor si pensamos que ha permitido probar la validez y eficacia de intervenciones claramente diferentes. Pero, también, ha originado la utilización de modelos evaluativos inadecuados a los programas o intervenciones probadas, se han comparado los efectos de intervenciones difícilmente comparables y no se han formulado claramente los criterios contra los que comparar los efectos logrados y decidir en consecuencia. El problema de origen que se plantea es saber qué se evalúa, qué valor tiene, cómo se ha o se debería evaluar y cuáles son los criterios o indicadores más convenientes. De ahí que nuestro objetivo sea triple, pretendemos sintetizar la información relevante derivada de los estudios evaluativos de la EI, analizando no sólo los resultados sino los criterios y metodología de investigación utilizada; también como dijimos, orientar y activar la evaluación de la EI como práctica habitual para juzgar la calidad de los programas implementados; y, por último, dar algunas directrices básicas sobre la forma de realizarla.

¿QUÉ SE HA EVALUADO COMO EDUCACIÓN INFANTIL?

Parece evidente que el objeto de la evaluación es la educación infantil (EI), pero no olvidemos que esta etapa educativa no es ni ha sido obligatoria y, que ha estado ligada al desarrollo de las teorías explicativas del desarrollo infantil. En consecuencia, el concepto mismo de EI ha evolucionado y, con él, el contenido evaluado. Así, aunque la intervención en esta etapa se ha evaluado desde los años cincuenta, se ha hecho más como variable ambiental en los estudios de desarrollo intelectual, o como intervención dirigida a niños de alto riesgo, que como programa educativo específico para poblaciones regulares. No fue hasta la década siguiente cuando se utilizó la EI como marco institucional con características específicas. En definitiva, los cambios que se han producido en el concepto de EI han repercutido en la función que se la ha asignado, que ha generado, a su vez, cambios significativos en lo que se ha evaluado. En función de estos cambios, podríamos agrupar los estudios de evaluación en torno a cuatro conceptos: EI como marco de cuidado, EI como estrategia compensatoria, EI como programa educativo y EI como experiencia educativa:

1. *Educación Infantil como marco de cuidado*, es decir, ligado a las necesidades sociales y laborales de los adultos (principalmente las mujeres

trabajadoras), prevalece la función asistencial sobre la educativa. Los primeros investigadores se centraron en comprobar si *la asistencia a guarderías infantiles, fuera del hogar y de la atención materna, podría perjudicar el desarrollo infantil*. Preocupación que se origina en los resultados de retrasos físicos y mentales relacionados con la privación y separación maternal (en los trabajos de SPITZ y BOWLBY, principalmente). Así, trataron de estudiar tanto el efecto de la conducta adulta como el del marco institucional sobre el comportamiento del niño menor de tres años. Para ello compararon, básicamente mediante diseños experimentales, los efectos en el desarrollo cognitivo del cuidado parental frente al no parental en centros infantiles (diseñados y supervisados por centros universitarios). No encontraron diferencias significativas entre ambos grupos (SEARS y DOYLE, 1963; BELLER, 1973; CLARKE, 1984; CLARKE y CLARKE, 1989).

Aunque en menor proporción, algunos estudios se centraron en los efectos sobre el desarrollo social. De los resultados encontrados, podría deducirse que los niños de guardería tienen una mayor participación social y cooperación entre compañeros (HARPER y HUIE, 1985). Sin embargo, también parece que los efectos de la guardería pueden variar dependiendo de la edad en que los niños ingresan en el centro, de forma que cuando lo hacen antes de los dos años, se manifiestan menos cooperativos, más agresivos y menos competentes cognitivamente que los niños que lo hacen posteriormente. Por otro lado, los niños que ingresan entre los tres y cuatro años puntuaron mejor que los niños que quedaron en sus casas con sus madres (SCARR y HALL, 1984). Estos resultados se contradicen en el estudio de ANDERSSON (1992) quien encuentra que la entrada temprana (antes del año) es predictora, a largo plazo, del rendimiento, del ajuste escolar y de la competencia social. Las diferencias locales y respectiva política educativa podría interferir en estos resultados, además de su metodología.

Los resultados encontrados podrían interpretarse como que, al menos, los contextos institucionales evaluados no parecen tener efectos nocivos sobre el desarrollo infantil. Sin embargo, eran estudios experimentales, conducidos por centros universitarios, donde la atención y experiencias que los niños recibían en los centros se diseñaban con el objetivo de que fueran de «calidad» (=entorno agradable y estimulante). Por otro lado, las experiencias que los niños menores de tres años reciben, difieren ampliamente cualquiera que sea el entorno. En consecuencia, podría pensarse que el desarrollo infantil en estas edades no dependa tanto del entorno de cuidado como del tipo de cuidado que los niños reciben, y éste puede depender, principalmente, del adulto.

Para dar respuesta a esta cuestión, otro grupo de investigaciones se centraron en *relacionar la conducta del adulto con el desarrollo del niño*. Se trata de estudios observacionales de las conductas maternas y de sus cambios, y de estudios correlacionales entre estilo educativo y desarrollo infan-

til. De los resultados podría concluirse que, en los niños menores de tres años, la personalidad de la madre (léase educador), es la variable que mejor predice el buen desarrollo cognitivo, verbal y socioafectivo del niño. En este aspecto, la conducta más favorable parece ser la que establece vínculos estables en un marco de seguridad y confianza; establece relaciones visuales, físicas y verbales frecuentes; marca límites de forma clara y concreta; y establece un modelo de refuerzo positivo (elogios, preguntas y explicaciones) (SEARS y DOYLE, 1963; BELLER, 1973).

Limitaciones

Aunque, en función de los resultados de este primer grupo, parece que las experiencias de atención temprana fuera del hogar no se relacionan con efectos perjudiciales en el desarrollo del niño menor de tres años, hay que reconocer la dificultad de generalizar estos resultados a todos los centros de cuidado infantil. En los años evaluados (1960-70) la mayoría de las guarderías carecían de un programa, e incluso era patente la falta de control de unas normas mínimas en las instalaciones y en el cuidado infantil. Por otra parte, se pone de manifiesto que hay multitud de formas de cuidado infantil (padre, profesor, cuidador en la guardería o en el hogar, etc.), y que las diferencias son tantas entre el tipo de entorno (guardería y hogar) como dentro de cada tipo. Hecho importante, puesto que explica los resultados encontrados y, desde el punto de vista práctico, resalta la necesidad de regular las características de los entornos de cuidado. De hecho, al estudiar en otros contextos (Suecia y Alemania —ant. Democrática—) el impacto de la guardería en el desarrollo infantil, no se encontraron efectos importantes, pero tampoco diferencias intra-centros (HWANG, BROBERG y LAMB, 1991; WEIGL y WEBER, 1991). Este hecho pudiera ir asociado al alto nivel de calidad que se les exige en estos países, donde la guardería está regulada y controlada por el gobierno central y extendida a gran parte de sus ciudadanos.

Pudiera suponerse que los efectos de la atención temprana son el resultado de la interacción entre tipo de centro, características del niño, de la familia y de la personalidad del adulto. Difícilmente puede aislarse el efecto de diferentes tipos de atención temprana cuando en la actualidad, la mayoría de los niños reciben experiencias de diferentes escenarios (centros, padres, abuelos, personal contratado...), secuencial o simultáneamente. Luego, quizás, el grado de relación familia-centro bien pudiera ser una de las variables a incluir en la investigación evaluativa.

Parece lógico pensar, pues, que los efectos de la intervención temprana están más relacionados con la calidad de la atención recibida que con el tipo de atención (hogar-guardería). La respuesta queda pendiente de nuevas investigaciones.

La proporción de madres trabajadoras se ha triplicado en los últimos años, por lo que la necesidad de cuidado infantil ha aumentado, nuestras investigaciones no deben dirigirse al estudio de diferencias entre contextos, sino a determinar qué características o indicadores de calidad son válidos y, en definitiva, a evaluar los programas dirigidos a la primera infancia, determinando sus efectos en el desarrollo infantil y los costes que supone para gobiernos y familias, asegurando que la inversión repercuta en el mantenimiento de centros de calidad.

2. *Educación Infantil como estrategia compensatoria.* Responde, principalmente, al concepto de Educación Preescolar y ha experimentado una gran atención en las sociedades occidentales. De hecho, en los años sesenta la educación preescolar se concibió como una estrategia poderosa para reducir la incidencia de la pobreza, la deprivación y el fracaso escolar, es decir, como un instrumento para lograr la igualdad de oportunidades socio-educativas de todos los sujetos y, así, prevenir ciertas deficiencias y favorecer el éxito académico de los alumnos que, por su procedencia, tenían alta probabilidad de fracasar en el sistema educativo ordinario. En consecuencia, la intervención en esta etapa, se pensó, debería diseñarse para impactar positivamente en el sujeto desfavorecido socialmente, y modificar su mal pronóstico educativo.

Como se encontraron correlaciones significativas entre clase social e inteligencia, y entre éstas y rendimiento académico; y como se generalizó la tesis de BLOOM (1964) de que la mayoría del crecimiento cognitivo tiene lugar durante los primeros cuatro años, se pensó que un impacto positivo en la competencia cognitiva de los sujetos en períodos tempranos incidiría positivamente en la vida adulta de estos mismos individuos. Para probarlo se diseñaron varios programas educativos y, mediante diseños experimentales, se estudiaron las diferencias a corto, medio y largo plazo en el desarrollo intelectual (CI) y en la competencia escolar (rendimiento en matemáticas y lectura).

La mejor síntesis de estos resultados se debe a un grupo de investigadores americanos que, durante los años sesenta y setenta, habían desarrollado proyectos minuciosos sobre los efectos de la intervención preescolar. Coordinados por I. LAZAR y R. DARLINGTON (*The Consortium for Longitudinal Studies*) hicieron el seguimiento de tales programas y estudiaron sus efectos a largo plazo (LAZAR *et al.*, 1982)². De sus resultados se concluye que:

Acorto plazo, los niños de los grupos de intervención (cualquiera que fuera el tratamiento o programa educativo) puntuaban más alto que los niños del grupo de control en tests de inteligencia y rendimiento (lectura y

² Otras síntesis de este estudio pueden consultarse en Woodhead (1985) o Stallings y Stipek (1986).

matemáticas). Pero este incremento desaparecía *a medio plazo*, es decir, a partir del segundo o tercer año de haber recibido el tratamiento la ventaja de los niños del grupo experimental disminuía: la magnitud del efecto controlando «conocimiento previo» descendía, aproximadamente, de 1s, inmediatamente después de finalizado el programa, a 0,20 s, al finalizar el tercer curso. Esta disminución continuaba de forma consistente a lo largo de los cursos (BRONFENBRENNER, 1979; LAZAR, *et al.*, 1982; WHITE, 1985-86; KARWEIT, 1989). *A largo plazo*, se observaron efectos positivos en las áreas socioafectiva y de competencia escolar asociados sólo a determinados tratamientos (cognitivos y maduracionistas).

En definitiva, podría valorarse positivamente la capacidad de la EI como estrategia compensatoria, puesto que impacta de manera inmediata en las capacidades de los sujetos, preparándoles para las demandas cognitivas de la escolaridad obligatoria. En cambio, no parece ser la estrategia adecuada si lo que se pretende es modificar el desarrollo cognitivo y rendimiento de estos mismos sujetos a lo largo de su escolaridad.

Limitaciones

La hipótesis del impacto positivo de la educación preescolar a largo plazo debe ser revisada. Primero, en cuanto al modelo empleado; segundo, en relación con los indicadores de eficacia utilizados. El modelo de efectos directos a largo plazo, que incluye sólo como tratamiento aquel realizado durante los años preescolar, sin controlar qué otros tratamientos han recibido los sujetos durante los años de escolaridad y, que espera que las puntuaciones a largo plazo se deban a aquella, es ingenuo. Hoy sabemos que, al contrario de la tesis mantenida en los años sesenta y setenta, las experiencias que un sujeto recibe a lo largo de su vida son capaces de influir sobre su desarrollo (originada en los trabajos de BRUNER y VYGOTSKY). La investigación que evalúe los efectos de la EI a largo plazo deberá utilizar modelos complejos que incluyan las experiencias educativas (familiares y escolares) que los niños van recibiendo. Los resultados de los estudios de GERSTEN y KEATING (1987) apoyan la idea de que los efectos positivos en rendimiento, a medio y largo plazo, son fáciles de encontrar siempre que el niño haya estado en el mismo tipo de programa durante los años pre y escolares. Luego, es necesario continuar el apoyo educativo vertical (en la etapa primaria) y horizontalmente (implicar a la familia) para que los efectos se manifiesten a medio y largo plazo.

En segundo lugar, los criterios de eficacia utilizados en estos estudios han sido medidas psicométricas. Si bien es cierto que como instrumentos estaban ampliamente validados por la literatura científica, no lo es menos que estas medidas presentan ciertas limitaciones como indicadores de efica-

cia, puesto que los ítems de tales pruebas se seleccionan en base a su fiabilidad o estabilidad, lo que implica una supuesta dificultad de observar posibles modificaciones o cambios en la capacidad cognitiva de los sujetos. El grupo del *Consortium*, tras analizar algunos de los efectos producidos por determinados programas educativos, propusieron se utilizaran los criterios de competencia —personal, escolar y social— y se buscaran indicadores de mayor peso en la medida de la eficacia preescolar. Entre los indicadores de competencia escolar que parecen ser más robustos que los anteriormente utilizados podríamos señalar, a corto y medio plazo, el porcentaje de asistencia a aulas de educación especial por problemas de aprendizaje y el porcentaje de repetición de curso durante la escuela primaria (WOODHEAD, 1985). A largo plazo, podrían utilizarse como indicadores: la obtención del graduado escolar (o similar, que suponga haber finalizado con éxito la escolaridad obligatoria), el uso de subvenciones sociales, la tasa de empleo, el porcentaje de embarazos no deseados y el número de procesamientos judiciales. Estos últimos, más vinculados a la realidad socio-personal de los individuos procedentes de contextos sociales desfavorecidos.

3. *Educación Infantil como programa educativo*. Se han concebido distintas formas de intervención sistemática para la EI. Las diferencias entre estos programas se han producido debido a las distintas formas de concebir el desarrollo humano y, en consecuencia, se han materializado en la formulación de diferentes objetivos y estrategias o acciones para alcanzarlos. El *Consortium* se ocupó, también, de comparar los efectos de diferentes programas educativos elaborados bajo principios maduracionistas, interaccionistas o ambientalistas. Si las actividades realizadas por los niños durante el programa son diferentes (experiencias distintas dependientes de los objetivos formulados, y relacionadas con el tipo de materiales que utilizan y con las interacciones que se producen entre profesor-alumno y alumnos entre sí), entonces se podría hipotetizar diferencias en los resultados obtenidos en función del tipo de programa recibido.

Hasta ahora, los resultados encontrados parecen apoyar dicha hipótesis, puesto que si los *programas de línea preacadémica* son superiores, a corto plazo, en variables intelectuales, no sólo a los grupos de control sino también a otros programas educativos, y, a corto y largo plazo, en rendimiento académico (GERSTEN y KEATING, 1987; GERSTEN *et al.*, 1988), los *programas no directivos y constructivistas* son superiores a los grupos de control, a corto plazo, en competencia cognitiva (complejidad de pensamiento y comprensión del procedimiento de aprendizaje) y competencia social (interacción social con sus compañeros e independencia de los adultos) (DEVRIES y KOHLBERG, 1987), y son superiores, a largo plazo, en ajuste personal y competencia escolar tanto a los grupos de control como a los otros programas: tenían mejor concepto de sí mismos, una actitud más favorable hacia

la escolaridad, repetían menos, asistían en menor proporción a aulas especiales, terminaban la escolaridad obligatoria, delinquían menos y encontraban trabajo en mayor proporción (SCHWEINHART, *et al.*, 1986; SCHWEINHART y WEIKART, 1988).

¿Esto quiere decir que unos programas son mejores que otros?, la respuesta dependerá de lo que se entienda que la EI debe proporcionar. Si la eficacia de un programa depende del cumplimiento de sus objetivos, se podría afirmar que todos los programas evaluados son eficaces puesto que todos alcanzan los objetivos propuestos en sus respectivos diseños: objetivos relacionados con el rendimiento (lectura, escritura y cálculo), los programas pre-académicos; objetivos relacionados con el desarrollo socioafectivo, los programas no directivos; y objetivos relacionados con el desarrollo de competencia escolar, moral y socioemocional, los programas constructivistas.

La posibilidad de embarcarse en una evaluación bien diseñada y de amplio espectro, así como de evaluar programas tan diferentes fue una excepción, favorecida por el gobierno americano dentro del proyecto de educación compensatoria, anteriormente comentado. Pero lo cierto es que en la realidad educativa, no se encuentran programas vinculados radicalmente a cada modelo educativo. De hecho, existe cierta dificultad en clasificarlos de esta forma, como ya comprobamos en otro momento (GARCÍA, 1989). En la actualidad, lo más frecuente es diferenciarlos, bien según el grado de estructura (PRESCOTT, 1991), bien por el tipo de actividades que el niño realiza (Lúdicas vs. Académicas). En cualquier caso, parece que los programas de EI podrían diferenciarse en una dimensión en cuyos polos se encontrarían los *programas centrados en el niño vs. programas centrados en el adulto o académicos* (STIPEK, 1991). En cuanto a los efectos de uno y otro, el estudio de MARCON (1992) encontró que los sujetos de programas centrados en el niño son superiores a los sujetos de programas académicos o mixtos en el dominio de determinadas destrezas básicas (ciencias-matemáticas, verbal, hábitos sociales y de trabajo y físicas), conducta adaptativa, comunicación, destrezas motoras y socialización. Por otro lado, los sujetos de programas académicos superaron a los de programas mixtos, quienes fueron consistentemente inferiores en todas las medidas utilizadas.

Limitaciones

El problema principal es el de la generalización. Primero, porque los resultados más válidos desde el punto de vista experimental, están vinculados a sujetos con limitaciones o desventajas sociales. Segundo, porque los resultados derivados de la diferenciación entre programas centrados en el niño o centrados en el adulto (que parece ser la mejor operativización de

esta variable) no tienen suficiente soporte empírico y, en consecuencia, necesitan ser replicados.

Asimismo, al igual que ocurría en los grupos anteriores, la variabilidad intra-tratamientos es casi tan alta como la variabilidad entre-tratamientos, lo que informa de las diferencias existentes entre los programas que comparten la misma etiqueta y, en consecuencia, de que los efectos encontrados no siempre pudieran deberse al tipo de programa evaluado. Para solucionar este problema se han utilizado, últimamente, tres vías: *a*) evaluar el grado de implementación del programa, especialmente cuando se realiza en contextos reales en el que el control de las variables es difícil, cuando no imposible; *b*) proceder a una clasificación empírica de los programas *in situ*, puntuados en variables relevantes, mediante análisis cluster, y *c*) incluir diferencias individuales relevantes en el diseño y analizar posibles interacciones con los tratamientos.

Otro problema no solucionado es la utilización de modelos de evaluación que no siempre se adecúan al tipo de programa desarrollado y, en consecuencia, los posibles beneficios de la EI pudieran quedar ocultos por una incorrecta utilización metodológica. Eso es lo que ha sucedido al evaluar consistentemente los efectos de los programas cognitivos y preacadémicos con el mismo modelo. Si para estos últimos, los modelos de input-output permiten evaluar consistentemente sus efectos, los programas cognitivos necesitan modelos que consideren el proceso para poder evaluarlos. Con el modelo podrían variar, incluso, los factores probados y sus relaciones, o los criterios de eficacia que se utilicen. En cualquier caso, y dependiendo de la finalidad y audiencia de la evaluación, un primer paso en la investigación evaluativa debe ser la formulación de un modelo que guíe y de coherencia a la evaluación.

4. *Educación Infantil como experiencia educativa.* A partir de las implicaciones educativas de las teorías psicológicas, se conceptualizó la EI como un período importante del desarrollo humano, con características propias, precursoras de las estructuras cognitivas y afectivas posteriores. Supone, pues, que un entorno estimulante y adecuado a las características de la etapa, favorece la calidad de las experiencias de aprendizaje y, en consecuencia, la aparición de estructuras cognitivas de alto orden o complejas. Supone, asimismo, que en los centros de este nivel, el niño tendrá más probabilidad de estar en un entorno más estimulante porque el aula estará diseñada en función de las necesidades infantiles. Pero en la literatura revisada tampoco se ha utilizado el término «experiencia infantil» de forma unívoca sino que ha adoptado formas diferentes, aunque complementarias:

Por un lado, los que conciben experiencia infantil globalmente, como *contexto educativo*. Nos referimos tanto a los estudios que evalúan los efectos en función de la asistencia o no asistencia a un centro de EI, como a

los que comparan distintos centros (guardería, preescolar, jardín de infancia, etc.), suponiendo que el centro, en el primer caso, o el tipo de centro, en el segundo, contiene experiencias educativas diferentes. Tanto unos como otros se han realizado más en Europa (Francia, Gran Bretaña, España) que en EE.UU. Se caracterizan por ser estudios realizados en situaciones reales y, en muchos casos, tienen graves problemas de control.

Entre los estudios que evalúan los *efectos de la asistencia a preescolar*, podríamos resaltar dos estudios españoles: el de CARMENA *et al.* (1986), quienes señalan efectos positivos, a corto plazo, en conceptualización, razonamiento, memoria, percepción, lenguaje, socialización e índice general cognitivo. Y el DE MIGUEL (1988), quien señala diferencias, a medio y largo plazo, en rendimiento, autoconfianza, autoconcepto positivo y menor tasa de repetición, no observándose diferencias en hábitos de estudios ni en rasgos de personalidad. WADSWORTH (1986) también encuentra efectos positivos, a corto plazo, en vocabulario, madurez mental, desarrollo social y, a largo plazo, en capacidad psicolingüística.

La variable asistencia, se ha operativizado también como *cantidad de tiempo* que los niños pasan en el centro. Podríamos destacar la revisión de PULEO (1985) por su crítica y aportaciones metodológicas. En dicha revisión sólo se encuentran diferencias en destrezas académicas a favor de los niños que asisten todo el día, pero no hay diferencias o son inconsistentes en otras variables cognitivas y socioafectivas.

En el segundo grupo se intenta determinar si el *tipo de institución* se relaciona con diferente patrón de comportamiento infantil. OSBORN y MILBANK (1987) compararon los efectos, a corto y largo plazo, de las instituciones más frecuentes de Gran Bretaña: Preescolares (*Nursery schools* y *Playgroups*) y Guarderías (*Day Care*). Se establecieron siete grupos (resultantes del cruce entre tipo de institución y dependencia administrativa) más uno de control. Los resultados sugieren que la mayoría de las instituciones estudiadas pueden incrementar el potencial educativo de los niños, aunque algunos centros contribuyan mejor que otros. Podemos destacar los siguientes datos: los niños de centros preescolares son mejores que los de guardería en los tests de copia de dibujos geométricos y de vocabulario. El grupo de *home playgroup* fue el que obtuvo las puntuaciones más altas en cuatro de los siete tests utilizados (copia de dibujos, vocabulario, capacidad cognitiva, lectura) y la segunda puntuación en el resto (lenguaje, matemáticas y comunicación). Por el contrario, el grupo de control obtuvo la puntuación más baja en cuatro de los siete tests analizados (vocabulario, capacidad cognitiva, lectura y comunicación) y la segunda puntuación más baja en el resto.

De unos y otros estudios podríamos concluir que la asistencia a cualquiera de los centros infantiles proporciona determinadas experiencias educativas que favorecen el desarrollo del niño en cualquier ámbito. No obstan-

te, la información que se obtiene sobre el tipo de experiencia que los niños reciben es escasa y la variabilidad intracentros unida a la falta de control de los estudios de campo, dificulta la interpretación de los resultados. De ahí, la necesidad de unidades de análisis más concretas, como son las características del aula.

En este sentido, otro grupo de investigadores, supone que las experiencias educativas no dependen tanto del tipo de centro como del tipo de aula; esto es, de cómo los estímulos estén organizados y estructurados dentro de cada escuela. Distintos estudios tratan de relacionar, pues, las *características del aula* con la aparición de determinadas conductas infantiles. Estas características se centran en dos clases de estímulos, unos relacionados con los elementos estructurales del aula (número de niños en el grupo, ratio profesor-alumno, espacios, etc.) y otros con los personales, centrados principalmente en la interacción profesor-alumno.

Los intentos de describir y medir dichas características han repercutido en la aparición de varios instrumentos, que en la actualidad se utilizan para controlar la calidad de un programa o entorno educativo (NAEYC: 1983; ECERS: HARMS y CLIFFORD, 1980). Así, por ejemplo, la puntuación de la escala ECERS parece ser predictora del desarrollo verbal e intelectual (MCCARTNEY, 1984); de la competencia social y de las destrezas lingüísticas (MCCARTNEY, SCARR, PHILIPS y GRAJEK, 1985); o de la conducta y del rendimiento escolar (FIELD, 1991).

Aunque las relaciones entre profesor y alumnos suelen incluirse en los instrumentos anteriormente señalados porque es una característica importante dentro de un aula infantil, la cantidad de estudios que conciben experiencia educativa como *interacción profesor-alumno* nos hace tratarlo de forma separada. Bajo el supuesto de que en estos años es necesaria la frecuente interacción física, verbal y afectiva, trataron de relacionar la cantidad de contactos que el profesor dirigía a cada niño individualmente y determinadas conductas infantiles de autopercepción y seguridad (SMITH y CONNOLLY, 1985). Pero, a la vez, se pone de manifiesto que la conducta docente varía de un profesor a otro y de un contexto a otro y que, aproximadamente, el 40 % de tales conductas, no producen los resultados deseados (CRAHAY y DELHAXHE, 1991). La interacción, entonces, podría estar relacionada con la formación del profesor y la composición del grupo (HOWES y MARX, 1992) e incluso, podría variar en función del temperamento del niño u otras variables relativas a la personalidad infantil (LAMB y STERNBERG, 1990).

En un último lugar, podríamos señalar los estudios de Bennett y sus colaboradores, quienes van más allá al afirmar que las experiencias educativas están *mediatizadas por el niño*. En consecuencia, se centran en estudiar y comprender la complejidad del aprendizaje en el aula, asumiendo que la calidad de las experiencias de aprendizaje están relacionadas con las activi-

dades que el profesor proporciona y, en concreto, con el grado de adaptación entre tarea y niño. Es decir, la tarea sirve de nexo entre el profesor y el alumno, y por consiguiente, pudiera ser el mejor indicador de las diferencias cualitativas de las experiencias de aprendizaje individual. Si el desajuste tarea-niño no parece relacionarse directamente con aspectos afectivos o motivacionales, en cambio sí parece relacionarse con problemas cognitivos derivados de experiencias de aprendizaje erróneas (BENNETT *et al.*, 1984; BENNETT y KELL, 1989). En este tipo de estudios se utilizan metodologías cualitativas que permiten el análisis microscópico de las actividades y conductas del aula. Aunque sus resultados no son concluyentes, ni generalizables, indica una vía diferente de conocimiento exhaustivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas infantiles.

Limitaciones

El fenómeno de la variabilidad entre-tratamientos se hace de nuevo patente en este grupo y, en consecuencia, la necesidad de controlar el proceso educativo, puesto que las experiencias educativas dependen del aula y de lo que en ella ocurra. Por consiguiente, podría suponerse que la eficacia de un aula depende en último término de su profesor y de su capacidad para crear las experiencias educativas más adecuadas. En la figura del profesor confluyen dos componentes de eficacia: uno de competencia (dependiente de la formación y del tipo de programa) y otro de personalidad, que pudiera influir diferencialmente en el ciclo educativo en el que se evalúe (BELLER, 1981).

Este enfoque indica un nuevo modelo de evaluación que incluya características del aula, del niño, del profesor, y de las actividades o tareas propuestas como factores directamente implicados en el aprendizaje y en sus resultados. Conlleva, asimismo, la búsqueda de nuevos criterios que valoren la calidad de los aprendizajes del niño, además de resultados cuantificables (por ejemplo, la respuesta cognitiva y afectiva del niño hacia la tarea). Los resultados de estos estudios no son concluyentes, pero indican la necesidad de controlar la calidad de las intervenciones educativas, o de sus elementos, y de los procesos de aprendizaje dentro del aula como mejor vía para evaluar los efectos de la EI. En cualquier caso, son precursores de la necesidad del estudio de la calidad en EI.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La investigación de los años noventa se centra en la revisión y comprobación de la calidad de los programas educativos dirigidos a esta etapa.

Intentaremos sintetizar la información obtenida a partir de los resultados de la investigación evaluativa, e intentar formular las normas de calidad que podrían incluirse en la evaluación de programas de EI. No obstante, existen instrumentos que facilitan en gran medida esta labor: NAEYC (1983), ECERS de HARMS y CLIFFORD (1987) revisada en España por PALACIOS, LERA y MORENO (1994) o ITERS de HARMS, CRYER y CLIFFORD (1987) o *Assessment Profile for Early childhood programs* de ABBOTT-SHIM y SIBLEY (1987). El problema de estos instrumentos es que no pueden utilizarse con todo tipo de programas, porque se diseñaron bajo principios de desarrollo que favorecen a los programas centrados en el niño y, en consecuencia, producen cierto sesgo en los resultados, en función del tipo de programa evaluado. Como síntesis de los enfoques y resultados utilizados en la evaluación de programas, así como en las clasificaciones y estudios de otros autores (FARQUHAR, 1990; PRESCOTT, 1991; KATZ, 1992; SCARR, EISENBERG y DEATER-DECKARD (1994) hemos elaborado nuestra propuesta de clasificación de las normas de calidad de la EI, tratando de ser exhaustivos para facilitar la elección de las características que un programa debe de incluir o para probar cualquiera de sus elementos, ya sea con fines de planificación, ya sea con fines de evaluación. Dejamos a la prudencia del que pueda utilizar la clasificación, la elección de los elementos más adecuados en función de su modelo evaluativo y de su programa. Sin embargo, en algunos casos haremos precisiones en función del tipo de programa.

Propuesta de Indicadores de Calidad de la Educación Infantil

Como los enfoques más extendidos sobre la calidad de un programa se centran en: *a)* el cumplimiento de unas normas de estructura y funcionamiento, *b)* la capacidad de respuesta del proceso educativo y del educador, y *c)* la consecución de los resultados esperados, dividiremos las normas de calidad en tres apartados: I. Las estructurales, las más fáciles de medir y las más estudiadas, se refieren a aquellos requisitos que facilitan el funcionamiento de un centro y el trabajo del profesor, pero que por sí solos son insuficientes. II. Las dinámicas o procesuales, de menor soporte empírico, pero que parecen tener mayor peso en la calidad de la intervención educativa porque tienen que ver más con el cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refieren, pues, a la implicación del equipo docente en el proyecto educativo del centro junto con la competencia de cada profesor individual de ponerlo en práctica, de crear un buen clima y de empatizar con cada uno de los niños del grupo. III. los criterios referidos a los resultados que se supone que un programa de calidad deberá lograr. En cualquier caso, la calidad de un programa estará en función del grado de interrelación entre varios indicadores, porque aunque pudiéramos hipoteti-

zar que los procesuales son los de mayor peso porque facilitan el que el aprendizaje se esté realizando de forma adecuada, de alguna forma son facilitados por los estructurales y verificados en los de resultado.

I. ESTRUCTURALES: *Indicadores que se refieren a las normas mínimas que un centro de EI debe tener para facilitar el trabajo del equipo docente, las relaciones y el aprendizaje infantil. Son características visibles al inicio del programa y que suelen contemplarse en la concesión de licencias (o sería deseable). Algunos de ellos suelen estar regulados en las respectivas leyes educativas, pero como valores, nosotros vamos a seguir señalando las recomendaciones dadas por los resultados de la investigación (SPODEK, 1982; NAEYC, 1983; SCHWEINHART y WEIKART, 1988; SCHWEINHART, 1992):*

Centro

- *Situación económica* (subvenciones, sueldo del profesor).
- *Espacios del Edificio* (exclusividad de las dependencias para la escuela infantil y adecuadas a las edades que atiende. Espacios interiores y exteriores. Normas de higiene y seguridad): De 2 a 3 m² por niño.
- *Equipamiento y Materiales* (variados para que desarrollen todos los ámbitos de desarrollo infantil, adecuados a la edad y normas de higiene y seguridad. Lúdicos y didácticos, clasificados en función de las actividades, los primeros, y de los objetivos, los segundos). Deben ser diferentes según el tipo de programa.

Aula

- *Tamaño del Grupo:* Relacionado con la ratio, debe limitarse a dos veces el máximo número de niños permitido por adulto, supondría: de 16 a 20 para los de 4 a 6 años; 12 para los de 2-3 años y 8 para los menores de 2 años (disminuyendo para los más pequeños).
- *Ratio adulto-niño:* Depende de la edad del grupo, de 1:8 para los grupos de tres a seis años y de 1:4 para los grupos menores de tres años (menor en bebés).
- *Equipo Docente:* Formación centrado en el desarrollo e intervención específica de la etapa, experiencia en este nivel y estabilidad del equipo. Las recomendaciones son que haya dos adultos por clase (profesor y ayudante).

Currículum

Criterios evaluables en el proyecto curricular elaborado en el centro y observables en las actividades programadas. Debe concretarse en indicadores, teniendo en cuenta el tipo de programa y el tipo de sujetos al que atiende:

- *Programa educativo*: Objetivos y estrategias explícitas y adecuadas en función de: los valores de la sociedad en el que se inserta el centro, de los principios de desarrollo infantil y del tipo de sujetos.
- *Estructura temporal* de las actividades: Buscando el equilibrio y respondiendo a las necesidades de los niños, según edad. Implica la fijación de rutinas y la distribución de distinto tipo de actividades. Varía según tipo de programa.
- *Distribución del espacio y materiales*. También varía según tipo de programa. Los Programas centrados en el niño (PCN): centros de actividad. Los programas centrados en el profesor (PCP): materiales clasificados por objetivos. Flexibilidad del espacio, modificado según actividad.
- Implicación de los *padres* y conocimiento-participación del modelo educativo. Imprescindible en los PCN.
- Reconocimiento de *necesidades individuales* y propuesta de estrategias educativas.
- *Procedimientos de evaluación*: contenido e instrumentos utilizados para hacer el seguimiento, individual y grupal, y tomar decisiones.

II. *DINAMICAS: Relativas a las experiencias que tienen los niños y a las interacciones producidas entre éstos y los adultos durante el proceso educativo, de forma que se mide la calidad en función de que las conductas del profesor y las actividades sean adecuadas. Son más difíciles de obtener que las anteriores, y la elección de los indicadores debe hacerse en función del modelo educativo declarado en el proyecto (coherencia) y evaluar que las actividades sean las adecuadas al grupo de niños y a los objetivos. Tiene que ver, asimismo, con el sentimiento positivo de tranquilidad, satisfacción, implicación y aceptación por parte de cada niño y con la significatividad de las actividades de aprendizaje.*

- *Implementación*: grado de adecuación entre el diseño y el cómo se lleva a la práctica a lo largo del curso.
- *Tipo de Actividades*: Distribución y porcentaje de tiempo utilizado en actividades de razonamiento y lenguaje, de motricidad fina y gruesa, creativas, sociales. Grado de ajuste a los objetivos y a cada niño. En los PCP hay que controlar el número de actividades de gran grupo, pequeño grupo e individuales. En los PCN, el número de actividades que el niño elige o que dirige el profesor.
- *Tarea*: Grado de ajuste al nivel de comprensión del niño.
- *Interacción profesor-niño*: Tipo de relaciones establecidas (contactos físicos, verbales, afectivos en los niños menores de 3 años de forma que se realice, al menos, una atención individual de 15 a 30 min. diaria; o bien proporción equilibrada de interacciones centradas en el niño o centradas en la tarea en los grupos de más de 3 años) y frecuencia de

tales interacciones. Difiere según el programa: un mayor porcentaje de interacciones centradas en la tarea en PCP.

- *Interacción niño-niño*: Formación de grupos. Principalmente en PCN.

III. DE RESULTADO: *Consecución de los objetivos del programa y de las metas educativas de un país o comunidad particular. Debe incluir a todos los implicados en la EI y cuando se centre en el niño deberá utilizar indicadores de competencia y no abusar de las clásicas medidas psicométricas aptitudinales. En las evaluaciones sumativas se deberá incluir una evaluación del coste del programa (BARNETT y ESCOBAR, 1987).*

Niño

A corto plazo, utilizar indicadores de competencia cognitiva (conocimientos, destrezas...), competencia afectiva (seguridad, autoconcepto, satisfacción, independencia...), competencia escolar (adaptación a las demandas escolares de 1.º), competencia social (amistad, participación, competencia social) que dependerán de la edad del niño y, en nuestro caso, que reflejen las capacidades formuladas en el Currículo Base³ y los objetivos de cada programa.

Padres

Conocimiento de la función y objetivos de la escuela. Participación en la escuela. Relaciones positivas padre-hijo. Actitud positiva hacia el programa. Satisfacción con su rol de padre. Actitud positiva hacia el aprendizaje del hijo.

Profesores

Participación y consenso en claustro. Participación en actividades de formación. Satisfacción con su trabajo y con los resultados logrados. Implicación en la evaluación del programa. Relación con los padres.

Comunidad

Apoyo material y personal al centro.

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN A LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Como hemos visto varias son las áreas de investigación centradas en la etapa de cero a seis años. Si, en líneas generales, los resultados obtenidos

³ En el caso que se incluya el ajuste tarea-niño en el programa, deberá incluirse como resultado el tipo de respuesta afectiva y cognitiva del niño a la tarea.

apoyan la tesis del impacto que la intervención educativa puede tener, en estas edades, sobre el desarrollo y rendimiento infantil, lo cierto es que lo más importante, desde mi punto de vista, son las pautas y orientaciones que surgen sobre el qué y cómo debemos evaluar. En primer lugar, el problema central se ha trasladado de la justificación de las instituciones preescolares al estudio de la calidad de dichas instituciones y sus programas. El objetivo de la investigación evaluativa en la actualidad no es justificar la necesidad o importancia de la EI, sino evaluar la calidad de las experiencias educativas que los niños de esta edad están recibiendo, extender la evaluación como práctica habitual en esta etapa, justificar la permanencia de determinados programas o estrategias, y seleccionar los mejores. Todas estas cuestiones suponen la concepción de la EI como sistema educativo complejo y el control de las características de la intervención educativa en esta etapa.

Cada una de estas cuestiones ya ha sido planteada anteriormente y cuentan, como hemos visto, con cierto respaldo teórico y empírico. Si la investigación aplicada tiene por finalidad mejorar la práctica educativa y nos ayuda a justificar nuestras decisiones a la hora de seleccionar determinados programas, entonces debemos dirigir nuestros esfuerzos en ampliar la investigación de la EI en nuestro país. Hoy por hoy, muchos de los responsables de esta etapa (políticos, pedagogos, directores, profesores...) eligen uno u otro programa en base a una teoría del desarrollo determinada o en base a las tendencias teóricas predominantes sobre la educación. Pero unos y otros olvidan que los distintos programas funcionan bien, son eficaces; si bien cada uno de ellos conlleva la consecución de diferentes objetivos y que la selección de cada programa deberá hacerse en base a las características particulares de cada niño y a los objetivos del programa. Si hubiera una mayor cultura de evaluación educativa en nuestro país, las decisiones sobre la elección de cada programa no se haría en función de ideas previas sobre el desarrollo sino sobre la eficacia probada de cada programa educativo y, por consiguiente, la decisión de mejorar, continuar, extender o suprimir un programa o determinados elementos del programa, podría ser más objetiva que hasta ahora y repercutir en la mejora de la EI.

Nuestro objetivo, pues, debe ser asegurar la calidad educativa de los programas y procesos educativos en las aulas de EI, analizando cómo los diferentes elementos pueden afectar los resultados esperados. Si partimos de lo que otros investigadores han hecho ya, podemos evitar algunos de los errores cometidos. Los problemas que hemos venido citando con más frecuencia se refieren a cuatro áreas: la concepción de la EI (o qué se va a evaluar), el Modelo de Evaluación, los Criterios de eficacia utilizados, y el Control de la evaluación.

La *Educación Infantil* es más que una estrategia social o compensatoria; debe concebirse como programa educativo dirigido a una población determinada con unas necesidades y características propias. La evaluación de la

EI puede afrontarse bien como macrosistema, bien como microsistema. En el primer caso, supone la evaluación a gran escala, externa y sumativa, de los efectos a corto, medio y largo plazo de la EI como etapa del sistema educativo, y bajo este enfoque, es necesario cuestionarse sobre la eficacia, eficiencia y funcionalidad del mismo. En el segundo caso, supone la evaluación de los efectos dentro del aula y, dependiendo de si tiene por objetivo comprobar la eficacia de un programa o la mejora del mismo, podrá ser sumativa o formativa, a media o a pequeña escala, externa o interna; en cualquier caso supone cuestionarse y juzgar la calidad de la EI. Por esta razón, es necesario describir, hacer explícita, la intervención evaluada (principios educativos, objetivos y estrategias), así como la intervención de los grupos de control, cuando se utilicen, puesto que uno de los principales problemas manifestados en gran parte de la investigación realizada es el desconocimiento de lo que se evalúa, tomando decisiones sobre un paquete educativo global sin conocer qué es lo que realmente funciona o perjudica. Por otra parte, se debe evaluar la coherencia entre programa, necesidades infantiles y valores sociales.

Sobre el modelo de evaluación parece que lo más conveniente es utilizar aquel que mejor se ajuste a nuestro problema y, que en función de éste, se elabore un marco teórico que justifique los factores seleccionados y sus relaciones, y así guíe la evaluación. La tendencia actual es utilizar *modelos transaccionales* cuando se quiera evaluar la EI a largo plazo, en lugar de los modelos de efectos utilizados en la EI como estrategia compensatoria, por ejemplo (Woodhead, 1990). Este tipo de modelos conciben la EI como un sistema complejo compuesto por subsistemas interactivos relevantes (contexto, escuela y familia) que influyen no sólo en el niño sino que, también, repercuten en la familia y en la escuela, a corto y largo plazo, en aspectos relacionados con la competencia social, escolar y ajuste personal. Es decir, las experiencias que el niño recibe durante el período preescolar se integran en las experiencias posteriores que recibe y, juntas, son las que influyen, positiva o negativamente, en el rendimiento y actitudes infantiles. Por esta razón, no se puede, o no se debe, evaluar a largo plazo la educación infantil aisladamente sin contemplar las experiencias recibidas durante la escolaridad obligatoria, en la familia y en el contexto social donde vive.

Por otro lado, cuando se evalúan programas específicos o sus elementos, la tendencia es utilizar *modelos procesuales* en lugar de los modelos input-output utilizados en la evaluación de la EI, puesto que, como vimos, la información de qué ocurre en cada aula ayuda a controlar e interpretar los efectos encontrados. Este tipo de modelos se están utilizando también en la evaluación formativa cuyo objetivo es la mejora del programa que se está desarrollando en un centro concreto.

Otro gran problema en la investigación realizada se centra en los *criterios* e indicadores utilizados para analizar los efectos de la EI. Es el proble-

ma permanente de qué debe medirse para juzgar el valor de la EI o los resultados de un programa. Está claro que depende, en primer lugar, del modelo de evaluación diseñado. Cuando se considera la EI como sistema se han contemplado, principalmente, criterios de desarrollo infantil que, para algunos autores, supone la utilización exclusiva de teorías psicológicas en lugar de educativas (KARWEIT, 1989), indicadores que por sus características son poco proclives a la modificación. Ello supone, posiblemente, la ocultación de los beneficios de la EI. Es necesario, pues, buscar otros indicadores de eficacia, que incluyan, por un lado, las capacidades, destrezas y actitudes que los programas intentan desarrollar para ver el grado de consecución de las mismas. Por otro lado, las capacidades generales propuestas en el Currículo Base de la EI, para poder establecer criterios de comparación entre programas diferentes. En cualquier caso deben ser medidas sensibles a las experiencias educativas.

En último lugar, respecto al *control* de la variabilidad intra-tratamiento, problema presente en la mayor parte de la investigación analizada, característico de la evaluación sumativa y paliado en la formativa. En cualquier caso, tanto más presente cuanto más lejos esté el evaluador del elemento evaluado o cuanto más elementos diferentes se incluyan dentro de la misma categoría. Es cierto que los diseños experimentales tienen procedimientos de control, pero el problema surge de la dificultad y conveniencia de utilizarlos en situaciones reales, donde la aleatorización y control del tratamiento es, por lo menos, difícil. En términos generales, podríamos indicar tres condiciones que permiten relacionar los resultados obtenidos a la intervención realizada. Primero, operativizar las características del o de los elemento/s evaluado/s (programa, estrategia, material, profesor, etc.) y, en el caso de que se necesite, proceder a categorizaciones con criterios empíricos, de forma que las intervenciones de una misma categoría respondan a similitud de características y no a una etiqueta nominal. Segundo, evaluar la implementación de forma que se controle que lo que se hace coincide con lo que se planificó. Cuanto menos operativizadas estén las características, actividades y estrategias, del programa y cuanto más tiempo pase entre la primera medida y la de resultado, más difícil y más necesario es controlar cómo se está desarrollando el programa para determinar con facilidad a qué se deben los efectos encontrados⁴. Tercero, controlar las diferencias individuales de los grupos intervenidos como parte del diseño, de forma que evaluemos si determinados programas o estrategias educativas pudieran beneficiar o perjudicar a determinado tipo de sujetos. La selección de estas características debe hacerse en función del ciclo educativo y de los objetivos del programa.

⁴ Para evaluar el grado de implementación de un programa cognitivo se ha utilizado el instrumento PCI de Frede y Barnett (1992) y para el programa adaptativo ALEM, la *Teacher Survey* de Ellett y Wang (1987).

En conclusión, la evaluación de la EI puede ser abordada desde distintos ángulos, según el grado de análisis y necesidades del evaluador o audiencia, pero cualquiera de ellos podríamos agruparlos en torno al estudio de: la calidad del sistema de EI; la calidad de los programas de EI; la calidad de elementos específicos de los programas de EI (profesor, material, etc.); la calidad del proceso educativo en las aulas de EI. En cualquier caso, recuerde: 1) Seleccione qué quiere evaluar (para resumir lo llamaremos programa); 2) Redacte el programa a evaluar; 3) Controle que el programa tiene coherencia con las necesidades infantiles y con los valores sociales; 4) Controle que el desarrollo del programa coincide con su diseño; 5) Analice cada elemento del programa y las diferencias individuales relevantes de los alumnos; 6) Determine a quién (niño, padres, profesores...) y cómo se va a evaluar, intentando incluir medidas de cambio y el dominio de los objetivos; 7) Elabore un modelo y diseño de evaluación coherente; 8) Proceda a llevarlo a la práctica de forma sistemática; 9) Redacte el informe (varios según audiencias), y 10) Difunda los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBOTT-SHIM, M., y SIBLEY, A. (1987). *Assessment profile for childhood programs*. Atlanta: Quality Assit., Inc.
- ANGUERA, M. T. (1989). «Innovaciones en la metodología de Evaluación de programas». *Anales de Psicología*, 5, 13-42.
- ANDERSSON, B. E. (1992). «Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old swedish schoolchildren». *Child development*, 63, 20-36.
- BARNETT, W. S., y ESCOBAR, C. M. (1987). «The economics of early educational intervention: a review». *Review of Educational Research*, 57, 4, 387-414.
- BELLER, E. K. (1973). «Research on organized programs of early education». En R. M. W. TRAVERS (ed.). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: AERA, Rand McNally, 530-600.
- (1981). «El fomento del desarrollo temprano en niños de cero y tres años». En OERTER, R. (ed.). *Entwicklungspsychologie*. Berlín: Freie Universität. (traducción Dpto. MIDE, no publicada).
- BENNETT, N.; DESFORGES, C.; COCKBURN, A., y WILKINSON, B. (1984). *The quality of pupil learning experiences*. LEA: Londres.
- , y KEIL, J. (1989). *A good start? Four year olds in infant schools*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- BLOOM, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. Nueva York: Wiley.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós. Trad. 1987.
- CABRERA, F. (1987). «Investigación evaluativa en educación». En E. GELPI y cols (eds.). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Ed. Largo Caballero, 97-136.

- CARMENA, G.; CERDAN, J.; FERRANDIS, A., y VERA, J. (1986). *Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial*. Madrid: CIDE.
- CLARKE, A. M. (1984). «Early experience and cognitive development». *Review of research in education*, 11, 125-157.
- , y CLARKE, A. D. B. (1989). «The later cognitive effects of early intervention». *Intelligence*, 13, 4, 289-297.
- CRAHAY, M., y DELHAXHE, A. (1991). «How do preschool teachers requests influence children's behaviors?» *Teaching and teacher education*, 7, 3, 221-239.
- DE LA ORDEN, A. (1985). «Investigación evaluativa». En A. DE LA ORDEN (dir.). *Investigación Educativa*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya, 133-137.
- DE MIGUEL, M. (1988). *Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid: CIDE.
- DEVRIES, R., y KOHLBERG, L. (1987). *Programas of Early education. The constructivist view*. Nueva York: Longman.
- ELLET, C. D., y WANG, M. C. (1987). «Assessing administrative and leadership components of program implementation in an innovative ECE program». *Journal of Research in Childhood Education*, 2, 1, 30-47.
- FARQUHAR, S. E. (1990). «Quality in early education and care: what do we mean?» *Early child development and care*, 64, 71-83.
- FREDE, E., y BARNETT, W. S. (1992). «Developmentally appropriate public school preschool: a study of implementation of the high/scope curriculum and its effects on disadvantaged children's skills at first grade». *Early childhood research quarterly*, 7, 483-499.
- GARANTO, J. (1989). «Modelos de Evaluación de programas educativos». En M. P. ABARCA (coord.). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española. 43-78.
- GARCÍA, M. (1989). *Educación preescolar y estilo cognitivo*. Madrid: UCM.
- GERSTEN, R., y KEATING, T. (1987). «Long-term benefits from Direct Instruction». *Educational Leadership*, 44, 6, 28-31.
- , DARCH, C., y GLESON, M. (1988). «Effectiveness of a Direct instruction academic kindergarten for low-income students». *The elementary school journal*, 89, 2, 227-240.
- GOODWIN, W. L., y DRISCOLL, L. A. (1982). *Handbook for measurement and evaluation in early childhood education*. S. Francisco: Jossey-Bass publishers.
- HARMS, T., y CLIFFORD, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. Nueva York: Teachers College Press.
- , CRYER, D., y CLIFFORD, R. (1987). *The Infant and toddler environmenta rating scale*. Chapel Hill.
- HOWES, C. (1983). «Caregiver behavior in center and familyday care». *Journal of applied developmental psychology*, 4, 99-107.
- , y MARX, E. (1992). «Raising questions about improving the quality of child care: child care in the United states and France». *Early childhood research quarterly*, 7, 347-366.
- , PHILIPS, D. A., y WHITEBOOK, M. (1992). «Thresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care». *Child development*, 63, 449-460.

- HWANG, C. F.; BROBERG, A., y LAMB, M. E. (1991). «Swedish childcare research». En E. C. MELHUISH y P. MOSS (ed.). *Day care for young children. International perspectives*. Londres: Routledge, 102-120.
- KARKWEIT, N. (1989). «Effective kindergaten programs». En R. E. SLAVIN (ed.). *Effective programs for students at risk*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 103-142.
- KATZ, L. G. (1992). «Early childhood programs. Multiple perspectives on quality». *Childhood education*, 69, 2, 66-71.
- LAMB, M. E., y STERNBERG, K. J. (1990). «Do we really know how day care affects children?» *Journal of applied developmental psychology*, 11, 3, 351-379.
- LAZAR, I., et al. (1982). «Lasting effects of early education A report from the Consortium for Longitudinal Studies». *Monograph of society for research in child development*, 47, 2-3.
- MARCON, R. A. (1992). «Differential effects of three preschool models on inner-city 4 year olds». *Early childhood research quarterly*, 7, 4, 517-530.
- MCCARTNEY, K. (1984). «The effect of quality of day care environment upon children's language development». *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- ; SCARR, S.; PHILIPS, D., y GRAJER, S. (1985). «Day care as intervention: comparisons of varying quality programs». *Journal of applied developmental psychology*, 6, 247-260.
- MELHUISH, C., y MOSS, P. (1991). *Day care for young children. International perspectives*. Londres: Routledge.
- NAEYC (1983). «How to choose a good early childhood program». *Young children*, 39, 1, 28-32.
- OSBORN, A. F., y MILBANK, J. E. (1987). *The effects of early education*. Oxford: Clarendon Press. Trad.
- PALACIOS, J.; LERA, M. J., y MORENO, M. C. (1994). «Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS». *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- PRESCOTT, E. (1991). «Approaches to quality in Early childhood programs». En J. D. QUISENBERRY et al. (Eds.). *Reading from childhood education*. Vol. II. Illinois: Association for childhood education international, 201-207.
- PULEO, V. T. (1985). «A review and critique of research on full-day kindergarten». *The elementary school journal*, 88, 4, 427-439.
- RUSSELL, A. (1991). «The effects of child-staff ratio on staff and childbehavior in preschools: an experimental study». *Journal of research in childhood education*, 4, 2, 77-90.
- SCARR, S.; EISENBERG, M., Y DEATER-DECKARD, K. (1994). «Measurement of quality in child care centers». *Early childhood research quarterly*, 9, 131-151.
- SCHWEINHART, L.; WEIKART, D. P., y LERNER, M. B. (1986). «Consequences of three preschool curriculum models through ages 15». *Early childhood research quarterly*, 1, 15-45.
- , y WEIKART, D. P. (1988). «Education for young children living in poverty: child initiated learning or teacher-directed instruction?» *The Elementary school journal*, 89, 2, 213-225.
- SEARS, P. S., y DOYLE, E. M. (1963). «Research on teaching in the nurse school». En N. L. GAGE (ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: AERA, Rand McNally, 814-864.

- SMITH, P., y CONNOLLY, K. (1985). «Estudios experimentales del entorno preescolar: El proyecto Sheffield». *Infancia y aprendizaje*, 29, 33-43.
- SPODEK, B. (1982). *Handbook of research in early childhood education*. Nueva York: the free press.
- STALLINGS, J. A., y STIPEK, D. (1986). «Research on early childhood and elementary school teaching program». En M. C. WITROCK (ed.). *III Handbook of research on teaching*. Chicago: Aera, Rand McNally, 727-753.
- STIPEK, D. (1991). «Characterizing early childhood education programs». *New Directions for child development*, 53, 47-55.
- WEIGL, I., y WEBER, C. (1991). «Research in nurseries in the German Democratic Republic». En E. C. MELHUISH y P. MOSS (ed.). *Day care for young children. International perspectives*. Londres: Routledge, 56-74.
- WHITE, K. R. (1985-86). «Efficacy of early intervention». *Journal of special education*, 19, 4, 401-416.
- WOODHEAD, M. (1985). «Pre-school education has long-term effects: but can they be generalised?» *Oxford Review of Education*, 11, 2, 133-155.
- (1990). «Transactional models of early education effectiveness. What is the message for policy?» *Early child development and care*, 58, 129-141.