

MINISTERIO DE EDUCACION
DISTRITO CAPITAL



SED 024

EL GRADO CERO EN EL DISTRITO CAPITAL

EVALUACION DE IMPACTO

Consuelo López Rodríguez
Dora Inés Rincón Sánchez
Elsa Marina González Otálora
María Elena Manjarrés
Neyla Sánchez
Omaira Tapiero
Susana Coronado de Rosales



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
JAVERIANA



UNIVERSIDAD
DISTRITAL
FRANCISCO
JOSE DE CALDAS



UNIVERSIDAD
INCCA DE
COLOMBIA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
ABIERTA Y A
DISTANCIA, UNAD



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

SED 024

El grado cero en el Distrito Capital

EVALUACIÓN DE IMPACTO

Consuelo López Rodríguez
Dora Inés Rincón Sánchez
Elsa Marina González Otálora
María Elena Manjarrés
Neyla Sánchez
Omaira Tapiero
Susana Coronado de Rosales

Santafe de Bogotá, D.C., noviembre de 1998

El grado cero en el
Distrito Capital

ISBN: 958-683-081-0

Noviembre de 1998

Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

Diagramación

Isabel Fernández Fernández

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, sin
previa autorización de los autores.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL

El grado cero en el Distrito Capital

EVALUACIÓN DE IMPACTO

Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad Incca de Colombia
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAB
Universidad Pedagógica Nacional

AUXILIARES

Diana Ortiz
Carolina Ardila
Johana Arias
Sandra Calderón
Teresa Flórez
Sandra Caraballo
Luz Angela Velasco
Carmen E. Orjuela
Agatha Granados
Doranyhi Núñez
Hellen Maldonado
Isadora Vargas
Alexandra Herrera
Lilián Rivera
Martha Isabel Cañón

Presidencia Universidad Veracruzana
Facultad de Educación

Universidad Estatal Francisco José de Caldas
Facultad de Educación

Agradecimientos

Niños y niñas, maestros y padres de familia de grado cero del Distrito Capital, quienes participaron en este estudio.

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Educación

Universidad Incca de Colombia
Departamento de Ciencias Pedagógicas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD
Vicerrectoría Educación
Comunitaria y Desarrollo Regional

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de educación

Tabla de contenido

	Pag.
PRESENTACIÓN	2
ANTECEDENTES	6
METODOLOGIA	29
1. Etapas	29
1.1 Identificación de los objetivos previstos en el proyecto-objeto de estudio	29
1.2 Identificación de los descriptores, mediante el análisis de los objetivos mencionados	31
1.3 Determinación de los factores	31
1.4 Ponderación de los factores entre sí, mediante la aplicación de una matriz de doble entrada	32
1.5 Identificación de los centros o áreas críticas	33
1.6 Reconstrucción analítica del problema	34
1.7 Determinación de estrategias operativas y acciones	35
2. El problema	41
2.1 Escasa cobertura de la educación preescolar	43
2.2 Baja calidad de la educación	45

	Pag.	
2.3	La baja inversión pública en educación	47
2.4	La inexistencia de currículos integradores	48
2.5	Insuficiente preparación de los niños y niñas para el ingreso a la primaria	48
3.	Factores generadores del problema	50
3.1	Factores estructurales	50
3.1.1	Situaciones de pobreza y marginalidad de la población menor de 7 años	50
3.1.2	Inequidad social	51
3.1.3	Factores mediatos	53
3.1.4	Falta de políticas nacionales en favor de la infancia	53
3.1.5	Baja asignación presupuestal para la educación preescolar	55
3.1.6	Falta de coordinación interinstitucional e intersectorial	55
3.1.7	Desarticulación de la educación básica primaria	56
3.1.8	Falta de atención a los niños de 5 y 6 años	56
3.1.9	Factores inmediatos	57
3.1.10	Falta de integración de acciones familiares y estatales	59
3.1.11	Falta de materiales y aulas	60
3.2	Diseño de instrumentos	60
3.2.1	Descripción de los instrumentos	77

	Pag.
3.3 Elección de muestra por fuente	78
3.3.1 Justificación de las fuentes	79
3.3.2 Muestra total	83
3.3.3 Instrumentos técnicos	83
3.4 Evaluación de la consistencia interna del proyecto	83
3.4.1 Supuestos causales del proyecto	84
3.4.2 Concordancia de las metas en relación con los objetivos generales y específicos	85
3.4.3 Identificación de metas por objetivos	87
3.4.4 Evaluación del estado de formulación de los objetivos	92
3.4.5 Operaciones y acciones por objetivo previstas por el proyecto	95
3.4.6 Identificación de las poblaciones involucradas y de la cobertura social del proyecto	103
ANALISIS DE RESULTADOS	105
1. Desarrollo integral	106
1.1 Servicios de atención integral al niño	107
1.2 Desarrollo físico	112
1.3 Desarrollo cognitivo	113
1.3.1 Desarrollo del pensamiento matemático	117
1.3.2 Adquisición del lenguaje escrito	119
1.4 Desarrollo socioafectivo	121
1.5 Creatividad	127

	Pag.
2. Aspectos pedagógicos de la propuesta curricular piloto para el Grado Cero	128
2.1 Proyecto de Aula	130
3. Agentes educativos	135
3.1 El Maestro	135
3.2 La familia y la comunidad	138
4. Capacitación de maestros	142
5. Presupuesto, aulas y materiales	148
5.1 Materiales	159
5.2 Cobertura	163
6. Calidad y eficiencia de la educación básica primaria	169
6.1 Nivel de formación de los docentes	171
6.2 Deserción y promoción	170
6.3 Articulación de Grado Cero con la básica primaria	176
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	183
1. Lógica interna del proyecto	184

	Pag.
2. Desarrollo integral del niño	185
2.1 Desarrollo del lenguaje	185
2.2 Desarrollo socioafectivo	185
3. Aspectos pedagógicos	185
4. Capacitación	187
5. Padres de familia y comunidad	191
6. Cobertura	191
7. Aulas y metariales	192
8. Deserción y promoción	193
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	195
ANEXOS	

Presentación

Dada la importancia de la Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero para el desarrollo de la atención educativa a la infancia en el país, se realiza durante los años 1997-1998 una investigación que permite determinar el impacto de dicho programa en sus beneficiarios y en los desarrollos subsiguientes de la educación en este nivel.

En la evaluación de impacto de un proyecto, no sólo se mide el cumplimiento de sus metas o logros, sino ante todo, lo que de él se pueda inferir, es decir, lo ocurrido en el tejido social como resultado de su implementación.

Los cambios detectados en atención integral, en cualificación de acciones, en desarrollo pedagógico y en la calidad de vida de los niños y niñas matriculados en Grado Cero, como también en las relaciones con los docentes, con los padres y en la rutina comunitaria que se comparte constituyen el objeto propio de la evaluación de impacto.

Este estudio integra el universo de la medida, en tanto cobertura, maestros nombrados y aulas construidas, con el universo de la construcción simbólica, representación de la enseñanza, integración comunitaria o flexibilización del espacio. En este sentido, es tanto o más importante, para determinar el impacto, el

discurso de los sujetos sociales, con los que viene operando el proyecto: padres, niños de 5 y 6 años, docentes, comunidades, que los datos en frío, de deserción o mortalidad académica.

Ello, no significa, sin embargo, que los indicadores aquí explorados no sean importantes; el indicador, tomado sin contexto, sólo muestra el comportamiento de una variable, mientras que analizado en conjunto desde el imaginario de los sujetos involucrados en el proyecto, adquiere sentido.

La Evaluación de Impacto así concebida permite ver la fortalezas y las debilidades de este tipo de estudios.

¿En qué se ha gastado la inversión y si esa inversión ha logrado las metas propuestas? es una pregunta, ¿qué ha pasado en el tejido social, esto es, en la gente, en su forma de relacionarse, de representarse y de estar en el mundo, en sus condiciones de vida, en sus formas de resolver los conflictos, en sus formas de aprender, con la puesta en marcha de este proyecto? es la otra. Son dos cosas distintas aunque no excluyentes. Pero la opción educativa de impacto evidentemente nos distancia de un estudio o análisis de la inversión y nos centra en un recorrido y análisis por los cambios que aproximadamente 35.000 niños con sus padres, sus escuelas y sus

comunidades han tenido desde 1993, año en el cual el Distrito Capital empezó a desarrollar la propuesta Grado Cero.

Es a partir de este análisis que los planificadores evalúan la inversión y la relación costo-beneficio y que priorizan o no las acciones a seguir o las políticas que sería necesario definir o redefinir.

No es sencillo, de todas formas, atribuirle a un solo proyecto algún cambio visualizado y visualizable. La relación causa efecto, está ya bastante demostrado, no sirve taxativamente para explicar algo social. Lo social es multiforme y, en este sentido, muchas cosas y factores involucran la comprensión de un fenómeno social. Sin embargo, en los estudios de tipo evaluativo, la lógica deductiva facilita determinar con alguna claridad, a partir de la definición de ciertos escenarios, la familia, por ejemplo, las transformaciones derivadas de un proyecto social o educativo. El presente texto recoge los resultados del proceso investigativo en referencia.

La Evaluación de Impacto parte de la reconstrucción de la situación que da origen al proyecto, mediante un ejercicio de análisis se configura los escenarios que los planificadores evidenciaron como problemáticas a ser

resultas. Es desde allí que el proyecto Grado Cero adquiere sentido.

Metodológicamente, se explícita la ruta de comprensión que, básicamente, incluye dos grandes momentos: En un primer momento se analiza la consistencia interna del proyecto en tanto plan. Es decir, se trata de conceptualizar si el mismo proyecto es coherente en sus formulaciones, si sus objetivos, metas y estrategias son consistentes con el propósito general del proyecto y si su direccionalidad apunta a resolver las causas que dan origen a la problemática que se pretende transformar.

Un segundo momento incluye la información proporcionada por: 111 maestros de Grado Cero, más de 1000 niños de Grado Cero, 148 maestros de básica primaria, 37 directores de escuela, 148 padres de familia de niños matriculados en Grado Cero, coordinadores de CADEL y supervisores de preescolar del Distrito, analizada desde los centros críticos que el proyecto pretende transformar. Éstos, para el caso de Grado Cero, se han agrupado en Servicios de Atención Integral al Niño, Aspectos Pedagógicos, Agentes Educativos, Capacitación de Maestros, Cobertura, Materiales, Deserción y Aulas y la Articulación del Grado Cero con la Básica Primaria. Un último momento recoge las conclusiones y

recomendaciones propuestas por el equipo de investigadores. Todo ello deja ver la lógica deductiva que propone esta metodología.

Es indudable la contribución significativa de este trabajo para la reorientación de las políticas, estrategias y acciones institucionales en beneficio de la infancia y para la sensibilización y compromiso de los diferentes actores, responsables del proceso educativo en tan importante etapa del desarrollo humano.

Antecedentes

La propuesta Grado Cero hace su aparición en el marco de una situación internacional que plantea: "generar mundialmente una nueva ética y una nueva cultura en favor de la infancia"¹ En el plano nacional surge dicha propuesta, ante la necesidad de configurar políticas estatales de orden social, donde converjan políticas educativas y de protección al menor, que favorezcan su desarrollo integral y armónico.

Desde comienzos de la década del 80, la UNESCO promueve en América Latina y el Caribe el análisis y la discusión, en torno a la situación de la niñez en la región, al considerar que las condiciones económicas, sociales y políticas existentes no garantizaban al 100% de los niños y niñas, el acceso a los servicios básicos de salud, educación y nutrición siendo esto causa de bajo rendimiento económico y de inestabilidad social para la mayoría de los países. La identificación de problemas fundamentales de la educación en el desarrollo general de éstos, genera un llamado unánime (Declaración México 1979) a los Estados miembros para "asumir colectivamente los desafíos que presenta hoy la educación, bajo la orientación de un nuevo proyecto principal"² que oriente y apoye las actividades que de él se deriven.

1. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-MEN. Propuesta curricular piloto del grado cero. Santa Fe de Bogotá, 1992, p. 23.

2. El Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe es el resultado del consenso de los representantes gu-

Las posteriores reuniones intergubernamentales del Proyecto Principal de Educación realizadas en los últimos doce años en diferentes países del continente (México 1984, Bogotá, 1987), avanzaron en la comprensión sobre el tipo de atención que debía prodigarse a los niños menores de 6 años, que por razón de sus condiciones socioeconómicas y familiares no pudieran incorporarse al sistema educativo, permanecer y progresar en él. En reunión celebrada en Bogotá en 1987, sobre el particular, se destaca lo siguiente:

Una de las tendencias más significativas promovidas o reforzadas por el Proyecto Principal es la importancia creciente acordada en los aspectos educativos de la atención al niño preescolar, particularmente de los grupos sociales menos favorecidos(...) varias conclusiones se imponen: los países de la región comprenden mejor que para el individuo y la sociedad es a la vez necesario y provechoso ocuparse de la personalidad del niño en su totalidad desde su edad más temprana; que las acciones innovadoras aplicadas en escala limitada para tal efecto están demostrando pertinencia y eficacia y que la expansión de la preescolaridad constituye una variable crucial en el éxito de cualquier proyecto de democratización de la enseñanza. Esta mayor conciencia e interés, por lo tanto, debería promover una acción más intensa y visible de los Estados

bernametales de los países de la región sobre la necesidad de un esfuerzo renovado, intenso y sostenido para atender, teniendo como horizonte el año 2000, carencias y necesidades educativas fundamentales no satisfechas e indispensables de enfrentar para el desarrollo de los países, respondiendo a objetivos compartidos por todos y mediante acciones en que el esfuerzo propio de cada país se beneficie de la cooperación horizontal, subregional, regional e internacional.

Miembros, de apoyo a la extensión de estas experiencias innovadoras, así como la incorporación hasta ahora poco usual, de objetivos y metas de desarrollo de la educación preescolar en las políticas y planes nacionales de educación”.

Es así como a partir de estas orientaciones los esfuerzos de los distintos gobiernos se dirigen hacia la atención del niño preescolar, particularmente de los sectores más pobres.

A nivel nacional, Colombia ha venido desarrollando una serie de acciones en torno a esta población. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y diferentes ONGs adelantan programas de atención integral al menor. Los convenios entre la Nación, el MEN, el Min. Salud y el ICBF consolidan el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) y el Plan Nacional de Supervivencia (SUPERVIVIR) que se propone reducir las tasas de morbimortalidad y mortalidad de niños entre 0 y 5 años.

En cuanto al ingreso de niños menores de 7 años a la educación formal, el MEN a partir de la reforma de 1976 considera a la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo. En posteriores Decretos, 1419 de 1968, 1002 de 1974 y 2247 de 1997, se señalan normas y orientaciones básicas para la administración de los currículos y se establece un plan de estudios para la educación preescolar.

En el plano jurídico en noviembre de 1989 se expide el Código del Menor, al tiempo que se suscribe la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas y más tarde ratificada por el Congreso de la República en 1991.

Consecuentes con los compromisos internacionales adquiridos, en 1990 la Ley 100 da acceso a los menores al Siste-

ma Nacional de Salud, al declarar esta atención como un servicio público. En septiembre de este mismo año, en el marco de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, el gobierno colombiano suscribe la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño y se compromete con un Plan de Acción para su aplicación en el decenio de los 90.

En marzo de 1991 el Gobierno adopta un Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia, al cual se vinculan diferentes instituciones nacionales para su ejecución.

Es en este documento y en el Plan de Apertura Educativa donde se crea el Grado Cero, como programa del sector educativo y se propone su establecimiento en las escuelas públicas del país.

Pero sólo hasta julio de 1991 se consagran los derechos de la niñez en la nueva Constitución Política. El artículo 44 reza: "Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y su nacionalidad; tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión(...). La familia, la sociedad y el Estado, tiene la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos(...). Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás".

Son los mencionados acuerdos, decretos y más recientemente, las medidas legales, las que sirven de cuna a la propuesta Grado Cero.

Metodología

Como se dijo anteriormente, en el desarrollo de la investigación se siguieron las pautas planteadas por la Unesco, para la Evaluación de Impacto de Proyectos Sociales. Se trata "de una estrategia de investigación de carácter cualitativo y cuantitativo, de orden multidimensional, constituida por diversas técnicas, instrumentos, operaciones y recursos metodológicos, para el proceso de identificación, análisis, explicación e interpretación del problema que dio origen al proyecto, así como de los factores que generaron los cambios o impactos en la población y que pueden ser atribuibles al proyecto"³

Las etapas seguidas en el diseño metodológico para la reconstrucción analítica del problema fueron los siguientes.

1. Etapas

1.1 Identificación de los objetivos previstos en el proyecto-objeto de estudio

Los objetivos identificados son los siguientes:

- Contribuir al desarrollo integral y armónico de los niños y niñas de 5 y 6 años particularmente, al de aquéllos que históricamente no han tenido oportunidades de acceso a otras modalidades de educación preescolar.

3. CASTRO, Gregorio; CHAVES, Patricio. Metodología de la evaluación de impacto de proyectos sociales. UNESCO, Caracas, marzo 1994; p. 25.

- Facilitar la transición de los infantes, entre la vida de la familia y la comunidad y la vida escolar, así como el reconocimiento y apropiación, por parte de los niños y niñas de la escuela, como el espacio de socialización y educación.
- Aportar oportunidades educativas que contribuyan al proceso general de reconstrucción de la cultura, de las relaciones hombre-naturaleza, como parte de los procesos que realizan niños y niñas, en sus primeros años de vida.
- Favorecer e incrementar la motivación por el aprendizaje escolar, el interés por el conocimiento, la curiosidad, la exploración y los intereses en general.
- Cooperar para la formación de valores enmarcados en el respeto a los derechos humanos, el equilibrio ecológico, la equidad en las relaciones de género, la paz, la participación, la democracia y la justicia, así como para la construcción por las niñas y los niños de relaciones orientadas por estos principios.
- Facilitar el acercamiento y la coordinación entre la escuela y la comunidad, en torno a las necesidades e intereses de la niñez.
- Ofrecerles situaciones que les permitan incrementar su seguridad emocional, con el ejercicio de la autonomía y el afianzamiento de la autoestima.
- Crear espacios y situaciones que favorezcan su desarrollo físico, el manejo corporal y el perfeccionamiento de habilidades, que faciliten su identidad.
- Lograr la aproximación a la construcción del cálculo matemático y a la lengua escrita.

- Favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y social e incrementar su capacidad para manejar distintas formas de gozo y expresión de sus emociones y representaciones de su realidad, a través, de la dramatización, la música, la palabra, el juego y las artes plásticas.

1.2 Identificación de los descriptores, mediante el análisis de los objetivos mencionados

Los tres descriptores básicos del problema son:

- D1: Cobertura.
- D2: Baja calidad de la educación.
- D3: Insuficiente preparación de los niños para ingresar a la Básica Primaria.

1.3 Determinación de los factores

Consiste en la “reconstrucción explicativa, mediante la ubicación de los múltiples factores y sus relaciones en tres niveles”. Pueden ser directos, indirectos y estructurales. Los factores encontrados son los siguientes:

- F1. Inequidad social.
- F2. Situación de extrema pobreza y marginalidad.
- F3. Falta de atención a niños de 5 y 6 años.
- F4. Falta de coordinación e integración interinstitucional e intersectorial.
- F5. Desarticulación entre la Básica Primaria y el Preescolar.
- F6. Desnutrición y morbilidad.
- F7. Deficiente presupuesto asignado a la educación.

4. Op. Cit. p. 39.

- F8. Ausencia de políticas educativas, principalmente en Preescolar.
- F9. Falta de materiales y aulas.
- F10. Falta de capacitación a los docentes.
- F11. Falta de integración de acciones familiares, sociales y estatales, frente a la niñez.

1.4 Ponderación de los factores entre sí, mediante la aplicación de una matriz de doble entrada

Tiene como propósito la valoración de los niveles de incidencia de cada uno de los factores del problema sobre los demás, aplicando la siguiente escala:

Alto nivel de incidencia	3
Mediano nivel de incidencia	2
Bajo nivel de incidencia	1
Ningún nivel de incidencia	0

Nota. La incidencia se interpreta tomando el eje horizontal sobre el vertical.

TABLA 1

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
F1	X	2	3	2	0	2	3	3	1	2	3
F2	3	X	3	2	0	2	3	3	1	2	3
F3	3	3	X	2	2	0	3	3	2	3	3
F4	0	0	0	X	0	0	1	2	0	1	2
F5	0	0	2	0	X	0	2	3	1	3	1
F6	3	3	3	1	0	X	1	1	0	1	2
F7	2	0	2	0	1	0	X	2	0	0	1
F8	2	0	2	3	3	0	1	X	0	2	2
F9	2	2	2	1	0	0	3	2	X	1	2
F10	2	1	2	1	3	0	3	3	1	X	2
F11	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	X
Total	18	13	21	14	11	5	22	24	7	17	21 = 173

Los datos obtenidos permiten la identificación de los centros o áreas críticas.

1.5 Identificación de los centros o áreas críticas

La identificación de los centros o áreas críticas se hizo a partir de la obtención del cociente entre la sumatoria total de la valoración de todos los factores (173) y el número de factores (11). $173/11 = 15.72$. TABLA 1. Se seleccionan

aquéllos que en la ponderación obtuvieron un puntaje mayor de 15. Estos fueron:

Inequidad social.

Falta de atención a la niñez.

Deficiente presupuesto asignado a la Educación Preescolar.

Ausencia de políticas en Educación.

Falta de capacitación a docentes.

Falta de integración de las acciones familiares, sociales y estatales frente a la niñez.

El cruce de descriptores y factores, como aparece en la siguiente tabla 2, permite ratificar los centros críticos. Se tomaron los que, luego de la sumatoria obtuvieron un cociente superior a 7.

TABLA 2

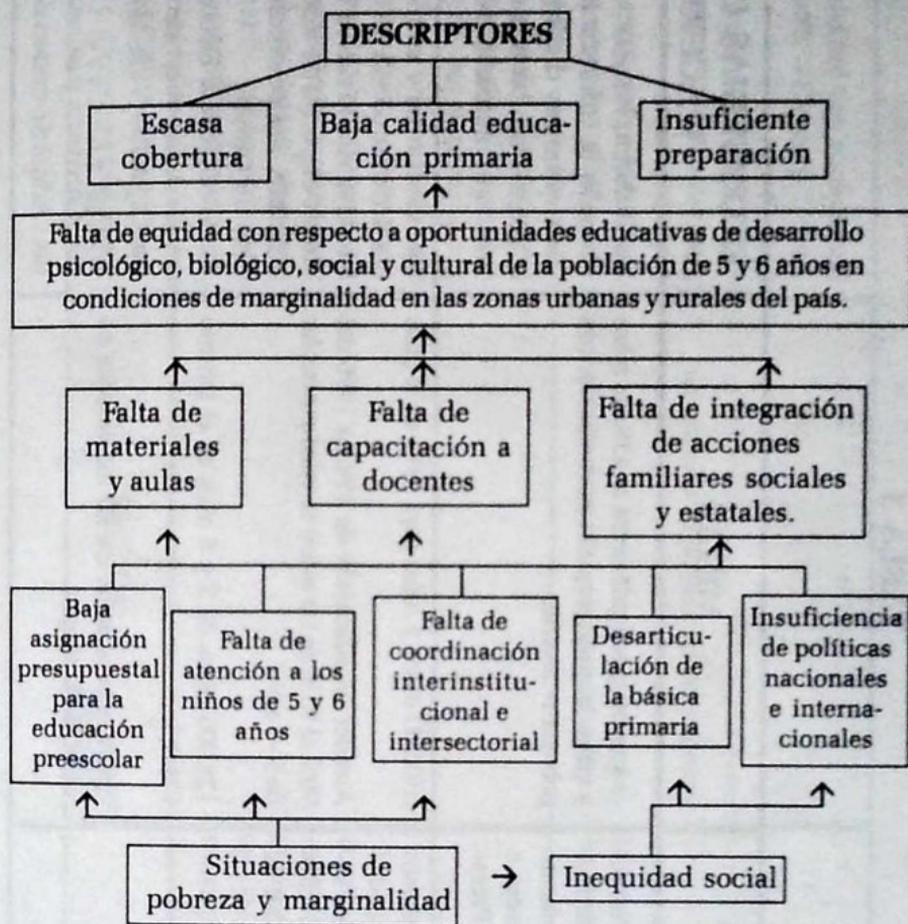
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
F1	3	2	2	2	1	0	3	3	2	0	3
F2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
F3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3
Total	8	7	8	6	6	6	9	9	7	5	9

1.6 Reconstrucción analítica del problema

Los pasos descritos hasta el momento, culminan en la reconstrucción o árbol analítico del problema que dio origen al Proyecto: «falta de equidad con respecto a oportunidades educativas de desarrollo psicológico, biológico, social y cultural de la población de 5 y 6 años,

en condiciones de marginalidad en las zonas urbanas y rurales del país».

Arbol para la reconstrucción analítica del problema



1.7 Determinación de estrategias operativas y acciones

Mediante la lectura analítica de la Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero se identificaron con referencia a cada objetivo, las metas, las acciones y estrategias operativas, que en el corto, mediano y largo plazo contribuirían a la solución del problema. Para efectos de la investigación se constituyeron en punto de partida para la definición de las variables e indicadores, así (Tabla 3):

TABLA 3

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
<p>1. Contribuir al desarrollo integral y armónico de niños y niñas de 5 y 6 años, particularmente, al de aquéllos que históricamente no han tenido oportunidades de acceso a otras modalidades de Educación Preescolar.</p>	<p>- Atender prioritariamente al 43% de niños y niñas del país que están en condiciones de pobreza o miseria.</p>	<p>1e. Reforzar los procesos de coordinación de la información y comunicación entre las distintas instituciones y programas, tanto a nivel internacional como nacional o local.</p>
<p>2. Facilitar la transición de los infantes entre la vida de la familia y la comunidad y la vida escolar, así, como el reconocimiento y apropiación por parte de los niños y niñas de la escuela, como espacio de socialización y educación</p>	<p>630.000 niños y niñas para 1995 en el país.</p> <p>Atender en educación de 1993 a 1996 del 90% al 95% de los niños en edad preescolar de 5 -6 años.</p> <p>128.000 niños de 5 y 6 años en el Distrito Capital.</p> <p>2.866 nuevas aulas en 20 localidades en Santa Fe de Bogotá.</p>	<p>2e. Continuar y ampliar los esfuerzos ya iniciados de articulación más efectiva del nivel de Básica Primaria, desde el punto de vista de la infraestructura, del currículo y de los servicios de apoyo</p> <p>3e. Fortalecer la Educación Preescolar en las zonas marginales.</p> <p>4e. Capacitar a los maestros de Grado Cero.</p> <p>5e. Construir y adecuar aulas.</p> <p>6e. Adquirir materiales.</p>

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
<p>3. Aportar oportunidades educativas que contribuyan al proceso general de apropiación y reconstrucción de la cultura, de las relaciones hombre-naturaleza que realizan niñas y niños en sus primeros años de vida.</p>		<p>7e. Vincular a los adultos como agentes socializadores para propiciar la reflexión y comprensión de su papel en función del desarrollo de la infancia.</p> <p>8e. Establecer relaciones con padres, hermanos, vecinos, otros niños y adultos.</p> <p>9e. Educar a los adultos con orientación al logro de un mínimo capital cultural común a todos.</p>
<p>4. Favorecer e incrementar la motivación por el aprendizaje escolar, el interés por el conocimiento, la curiosidad, la exploración y los intereses en general</p>	<p>- Bajar el nivel de deserción y repitencia en la Básica Primaria</p> <p>Cambiar la concepción de aprendizaje.</p>	<p>10e. Capacitar a los maestros</p> <p>11e. impulsar diferentes formas de trabajo escolar.</p> <p>12e. Fomentar la investigación.</p> <p>13e. Adquirir libros y materiales didácticos.</p> <p>14e. Trabajar con la estrategia pedagógica del proyecto de aula.</p>

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
<p>5. Cooperar para la formación de valores enmarcados en el respeto de los derechos humanos, el equilibrio ecológico, la equidad de las relaciones de género, la paz, la participación, la democracia y la justicia, así como la construcción por las niñas y niños de relaciones orientadas por estos principios.</p>		<p>15e. Capacitar a los maestros y directivos del Grado Cero. 16e. Crear ambientes democráticos de participación, integración y cooperación. 17e. Modificar la actitud del maestro (orientador, animador y facilitador). 18e. Establecer relaciones de mutuo respeto y valoración. 19e. Flexibilizar el uso del tiempo y del espacio.</p>
<p>6. Facilitar el acercamiento y la coordinación entre la escuela y la comunidad, en torno a las necesidades e intereses del niño.</p>		<p>20e. Fortalecer la Educación Preescolar en las zonas marginales urbanas y rurales. 21e. Vincular la comunidad a los procesos pedagógicos. 22e. Reconocer, valorar y respetar las diferentes formas culturales que se dan en el grupo.</p>

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
		23e. Articular la escuela a proyectos comunitarios en favor de la niñez.
7. Propiciar situaciones que permitan a los niños incrementar su seguridad emocional, mediante el ejercicio de la autonomía y el afianzamiento de la autoestima.		<p>24e. Establecer relaciones horizontales de mutuo respeto y valoración con los niños.</p> <p>25e. Garantizar un medio físico y psicológico estable.</p> <p>26e Privilegiar la actividad como medio eficaz para el desarrollo del niño. (juego, comunicación).</p>
8. Crear espacios y situaciones que favorezcan su desarrollo físico, el manejo corporal y el perfeccionamiento de habilidades que faciliten su identidad y el aprecio y cuidado por su propio cuerpo..		<p>27e. Generar con la familiar y las instituciones campañas de nutrición, higiene y prevención.</p> <p>28e Proveer espacios amplios y apropiados de la comunidad.</p>

OBJETIVOS	METAS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
<p>9. Lograr la aproximación a la construcción del cálculo matemático y la lengua escrita.</p>		<p>29e. Desarrollar la propuesta pedagógica en lengua escrita y conocimiento matemático. 30e Capacitar a los docentes en las áreas de lengua escrita y matemáticas.</p>
<p>10. Favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y social e incrementar su capacidad para manejar distintas formas de gozo y expresión de sus emociones y representaciones de su realidad, a través de la dramatización, la música, el juego y la palabra.</p>		<p>31e. Propiciar el desarrollo de la creatividad. 32e. Fomentar la investigación. 33e. Estimular la motivación y los intereses. 34e. Utilizar el juego, la observación, la dramatización, la música, el lenguaje y las artes plásticas, para la implementación de la propuesta curricular.</p>

2. El problema

El análisis de la problemática educativa en el país, nos remite a consideraciones generales de carácter sociocultural, político y económico que se han convertido en lugar común en las últimas décadas del presente siglo, en los países de América Latina y el Caribe. Como se vio anteriormente la preocupación tanto de los organismos internacionales, como de los regímenes gubernamentales de todos los países ha conducido a la formulación de políticas educativas que se han traducido en estrategias plasmadas, para el caso de Colombia, en reformas educativas como las de 1970 - 1986 - la Constitución del 91 y la más reciente la Ley 115 / 94, como también la prospección descrita en el Plan Decenal de Educación (1996 - 2005).

Pese a la aparente preocupación de los gobiernos, el estado de la educación, al iniciar la década del 90, a juzgar por criterios como la cobertura, la equidad y la calidad, presenta serias falencias particularmente en lo relacionado con la educación inicial. En efecto, las estadísticas de 1991 señalan que de un total de 5.772.000 niños y niñas en 1991 menores de 7 años, únicamente el 14% recibe atención en el nivel preescolar⁵.

Vale la pena agregar que de dicha población, el 43% se encuentra en condiciones de pobreza.

Por otro lado el 85% restante de la población de menores de 6 años ingresa a la educación primaria, lo cual significa

5. Las estadísticas aquí presentadas se tomaron del DNP. Plan de Acción en favor de la infancia. 1991-1994 (menores de 7 años) (versión para discusión). DNP-UDS-DIPSE, Bogotá, 1991, pp. 12-13.

que una gran mayoría no tiene acceso a la educación preescolar, generando problemas de incorporación a la educación formal, lo cual incide en el índice de repitencia y deserción.

En efecto, la repitencia en básica primaria se aproxima al 20% y la deserción al 15%, debido principalmente a la falta de aprestamiento y a la carencia de elementos que posibiliten la transición al primer grado

Además, el 21% de la educación escolar muestra algún grado de anemia por déficit de hierro y otros nutrientes, lo cual estimula la deserción y el bajo rendimiento escolar. Las mujeres embarazadas y lactantes también son afectadas por la desnutrición y el 8% de los nacidos vivos en las cinco grandes ciudades presenta bajo peso al nacer, situación que contribuye a la morbimortalidad infantil.

Las estadísticas, entonces, hacen evidente que la problemática que se suscita es: la falta de equidad con respecto a oportunidades educativas, de desarrollo psicológico, biológico, social y cultural de la población de 5 y 6 años en condiciones de pobreza en las zonas urbanas y rurales del país.

En documentos tales como el Plan de Apertura Educativa 1990-1994, el Plan de Acción en Favor de la Infancia y la Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero se plantea la existencia de una escasa cobertura de la educación preescolar. De la misma forma, en algunas regiones del país, la atención en otros servicios básicos como la salud y la nutrición es insuficiente, todo lo cual incide en un déficit en el nivel del desarrollo psicológico, biológico, social y cultural. Estas condiciones repercuten posteriormente en bajos rendimientos a lo largo de todo el proceso educativo, incluyendo la educación superior.

2.2.1 Descriptores que dan cuenta del problema

En concordancia con lo enunciado anteriormente los descriptores del problema en referencia se concretan en:

- Escasa cobertura de la educación preescolar en el país.
- Baja calidad de la educación.
- Insuficiente preparación de los niños y niñas para su ingreso a la primaria.

El análisis de cada descriptor en términos de sus respectivos indicadores nos permite deducir:

2.1 Escasa cobertura de la educación preescolar

Si bien las estadísticas resultan insuficientes, datos suministrados por el DANE - Encuesta de Hogares, etapa 71, 1990 - 1991 contempla los siguientes datos: «La tasa de escolarización para preescolar está alrededor del 14% - 15%. Ahora bien, la base que se ha utilizado es la población y la matrícula de 3, 4 y 5 años y **no hay información oficial** sobre el porcentaje de niños de 5 años que asiste a la escuela»⁶.

Por esa misma época, el documento referido, hace énfasis en que las escuelas oficiales solamente reciben niños de 6 años, lo cual indica que el más alto porcentaje de niños atendidos lo realiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y a nivel distrital, el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), a través de los hoga-

6. CHIAPPE, Clemencia, Plan Grado Cero. Tomo I. Fonade-MEN-DNP, p. 6.

res comunitarios y Centros de Atención Integral. En este dato no se tiene en cuenta otras entidades de atención a la niñez como el DABS, que son de carácter asistencial. En algunos casos los niños de 5 años, son directamente admitidos en primero de primaria, lo cual origina problemas tanto a nivel individual como grupal, dada la diversidad de experiencias educativas de los niños. La conformación de los grupos en estas instituciones resulta bastante heterogénea, «un 22% de los niños ha cursado Preescolar, un 35% viene de experiencias de ICBF y un 43% del hogar»⁷.

Es preciso recordar, sin embargo, que a partir del Decreto 088 / 76, se crearon en las escuelas del entonces Distrito Especial, 223 preescolares para atender una población de 9.375 niños, cuando la población de 5 y 6 años, ascendía a 2.199.000 en el país. De acuerdo con datos suministrados por la oficina de Planeación Distrital, «En Santa Fe de Bogotá, el 70% de los niños en edad preescolar de 5 a 6 años no va a las aulas; estos niños viven en condiciones de pobreza y al menos uno de cada 4 vive en miseria absoluta, sin contar con la satisfacción de sus necesidades. Estamos hablando de una población de 128.001 niños no escolarizados»⁸.

La población total de 5 a 6 años en el distrito capital es de 170.151 niños de los cuales son atendidos en preescolar

7. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN-PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR. Proyecto de Articulación 1996. Cap. II, p. 20.

8. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL-COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN. Proyecto de dotación de útiles para nuevos grupos de Grado Cero. Documento de trabajo, Santa Fe de Bogotá, 1997, hoja 1.

42.150 niños, por lo tanto, se necesitan 413 nuevas aulas para este nivel.

El problema de cobertura afecta igualmente a otros niveles del sistema educativo: «La cobertura en educación primaria y secundaria, es aún inferior a la de casi todos los países de América del sur, México y el Caribe Anglófono, y sólo es superior a la de los países Centroamericanos más pobres y a la Brasil⁹».

Es preciso recordar que al crearse el Distrito Especial, en 1958, con la apertura de las dos jornadas, la tasa anual de crecimiento en educación fue notablemente alta, pero dicho impulso no se mantuvo en los años subsiguientes, produciendo, por ende, un notorio debilitamiento. Esa enorme expansión no cobijó la atención a los niños menores de 6 años, si tenemos en cuenta que sólo hasta 1962, mediante el decreto 1276 de MEN se crearon 6 jardines infantiles y únicamente en 1976, mediante el decreto 088, se contempló la educación preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo.

2.2 Baja calidad de la educación

En los últimos decenios, la calidad del servicio educativo se ha constituido en una enorme preocupación de las instituciones estatales y privadas involucradas en dicho servicio. Al respecto los diagnósticos sobre calidad indican algunas causales que a propósito de la educación preescolar, bien vale la pena tener presentes. En el informe conjunto de la misión de Ciencia, Educación y Desarrollo

9. UNDP. Informe sobre el desarrollo humano. Santa Fe de Bogotá, 1990.

-Colombia al Filo de la Oportunidad¹⁰-, se menciona al respecto:

La incoherencia en cuanto al concepto de calidad educativa, lo cual genera deterioro en la misma. Hay incongruencia entre las expectativas de las instituciones y sus logros. Los educandos desertan, repiten, no se desarrollan, pese a los esfuerzos del Estado y la sociedad por ampliar, como quedó dicho la cobertura. El descuido por la calidad educativa incide en la falta de interés de las familias para darle continuidad al proceso educativo de sus miembros.

Por otro lado se sigue manteniendo el alto peso atribuido a la instrucción. A pesar de la evidente necesidad de propiciar el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas, en lo individual y social, prevalece la acumulación de conocimientos. La investigación no ha logrado posicionarse en el lugar que le corresponde como generadora de conocimientos y cultura.

En ese mismo sentido la formación de actitudes y valores pasa a un segundo plano, limitándose a la formulación de principios teóricos aislados, que poco o nada dejan en los educandos y en la sociedad, en tanto, en cuanto a que no se interioricen como proceso de desarrollo.

Un tercer elemento de análisis se relaciona con la inadecuada organización de los elementos, el desconocimiento de las funciones de cada uno de ellos, y el aislamiento en el cual se centran las respectivas tareas. Una visión de conjunto, como también el trabajo por colectivos es prácticamente inexistente.

10. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia. Al filo de la oportunidad, Santa Fe de Bogotá, julio de 1990, p. 53.

En la Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico y en otros documentos citados anteriormente, se hacen evidentes como factores de esta problemática:

- La baja inversión pública en educación
- La inexistencia de currículos integradores.
- Problemas de eficiencia interna del sistema educativo y del sistema escolar.

Un componente importante para valorar la calidad, es el nivel de eficiencia. La historia de la Educación en Colombia, ilustra este hecho. En muchas ocasiones, las políticas estatales sacrifican la calidad por la cobertura. En las décadas del 60 y 70 la expansión acelerada afectó la calidad del proceso en los niveles organizativo y operativo, olvidando que éstos deben ser complementarios y no excluyentes. La ampliación de la cobertura no debe afectar la calidad. **La desarticulación entre cobertura y calidad obedece, entre muchas otras razones, a la ausencia de un sistema suficientemente consistente, que permita comprender las políticas estatales y su aplicación, particularmente en el nivel preescolar.** El considerable aumento de la matrícula debe estar acompañado de análogos progresos en la calidad de la educación.

2.3 La baja inversión pública en educación

La inversión se ha constituido en un factor limitante, para elevar la calidad. Las estadísticas son indicadores de esta aseveración. En 1990 la participación del gasto educativo fue de \$459.000.000.000, es decir, 2.24% del P.I.B., en 1991 del 2.41% se observa un ligero aumento respecto al año anterior, en 1992 del 2.35%, en 1993 del 2.31% y en 1994 del 2.26% evidenciándose un notorio decrecimiento¹¹.

11. Ibídem. Plan de Apertura Educativa, p. 8.

2.4 La inexistencia de currículos integradores

El desarrollo científico, tecnológico y técnico demanda la existencia de currículos integradores, con un carácter interdisciplinario, que permitan la solución holística de los problemas. En educación preescolar, el currículo del MEN por Unidades de Trabajo, se convirtió en la práctica, en la realización de actividades y tareas muy diversas, ajenas a la realidad del niño y de su entorno. El tiempo y el espacio se fraccionan, de suerte que el pretendido desarrollo integral del niño, aspiración válida de la educación en ese nivel, se ve menoscabado en términos de la calidad.

2.5 Insuficiente preparación de los niños y niñas para el ingreso a la primaria.

En la formulación del problema objeto de la investigación este aspecto se convierte en el tercer descriptor.

El documento sobre Ciencia, Educación y Desarrollo comenta al respecto: «Una indicación, aunque parcial de la baja calidad, es el deficiente logro de los objetivos de aprendizaje, tal como fue establecido en tercero y quinto grado por los estudios del sistema Nacional de evaluación de la calidad (SABER). En particular, se señala como problema crítico la deficiencia en las competencias básicas en el dominio de la lectura y la escritura y en el desarrollo del pensamiento lógico matemático y prosigue refiriéndose además, a la débil formación en valores y actitudes como también a la poca atención a la autoimagen y autoestima¹²».

En el documento, Proyecto de Articulación 1996, se señalan como indicadores de la insuficiente preparación de

12. *Ibíd.* Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, p. 53.

los niños y niñas para el ingreso a la primaria el bajo rendimiento, desadaptación e indisciplina, todo lo cual incide en los niveles de deserción y repitencia en este nivel. Según las estadísticas educativas, de 1.124.430 niños que ingresaron al curso 1°, 179.909 abandonaron la escuela, es decir, hubo una deserción del 16%, que representa la cifra más alta en todo el nivel de la básica primaria. La repitencia fue del 20%, lo cual permite afirmar que sólo el 64% se promovió a 2° de primaria¹³.

Son diversas las dificultades, que de acuerdo con la investigación realizada por el MEN en 1987¹⁴, afrontan los niños al ingreso a la primaria: ruptura entre las formas de atención al niño en la educación inicial y a las de la escuela formal en aspectos metodológicos, de interrelación docente-alumno y de normatividad, entre otros.

Según Mercedes Delgadillo, anteriormente citada, otras problemáticas las constituyen: el brusco desprendimiento de la familia, lo que se evidencia en desadaptación; el insuficiente desarrollo de los procesos básicos para el razonamiento, la carencia de habilidades y destrezas psicomotrices; la deficiencia en aspectos del desarrollo socioafectivo, lo cual produce comportamientos de agresividad, de inseguridad y de baja autoestima.

13. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL—OFICINA SECTORIAL DE PLANEACIÓN EDUCATIVA—DIVISIÓN DE ESTADÍSTICAS Y SISTEMAS. Indicadores para el diagnóstico en educación. Bogotá, 1989, p.32 y siguientes.

14. DELGADILLO, Mercedes Una experiencia de articulación entre preescolar y primero de primaria. Bogotá, 1989.

3. Factores generadores del problema

Del análisis del documento «Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero», en relación con el problema se identifican los siguientes factores:

3.1 Factores estructurales

Es decir aquellos de orden social, económico y cultural determinantes del problema, son para el caso:

- Situación de pobreza y marginalidad de la población menor de 7 años.
- Inequidad social

3.1.1 Situaciones de pobreza y marginalidad de la población menor de 7 años.

«La población menor de 7 años es de 5.711.372 niñas y niños, que equivalen al 17% de la población. El 43% de los niños están en condiciones de pobreza, y de ellos el 24% se encuentran en condiciones de miseria»¹⁵.

De la cifra citada, 729.565 son menores de dos años, cerca de 1.000.000 entre dos y cinco años y 709.190 de 6 años.

La consecuencia de la situación de pobreza mencionada se manifiesta en desnutrición, en precarias condiciones sanitarias y de vivienda y carencia o muy bajos niveles de educación.

15. Ibídem. Propuesta curricular, p.15.

El documento comenta que si bien en las últimas décadas se ha presentado un progresivo avance en la situación de la niñez, aún persisten problemas en ese campo, especialmente en algunas regiones del país, como la costa Pacífica y los así denominados Territorios Nacionales.

Según el Plan de Acción en Favor de la Infancia las condiciones de desnutrición son del 15% de desnutrición global y 20% de desnutrición crónica. Se afirma en dicho documento que el total de niños menores de 7 años en condiciones de pobreza es de 2.438.755¹⁶.

La tasa de mortalidad infantil en 1988 es de 39 de 1.000 niños vivos; las principales causas de mortalidad entre los 5 y 14 años son: enteritis y otras enfermedades diarreicas, enfermedades del sistema respiratorio, del sistema cardiovascular, accidentes, enfermedades del sistema digestivo.

La atención en salud, tanto para el niño como para la madre gestante ha mejorado, tanto en el sector urbano como en el rural. Programas como PEFADI, SUPERVIVIR, y otros adelantados por el ICBF, han desarrollado acciones que se constituyen en paliativos de la situación en referencia.

3.1.2 Inequidad social

Uno de los problemas sociales de repercusiones serias, especialmente en América Latina y el Caribe, es la falta de oportunidades de salud, nutrición y educación para la población en circunstancias de pobreza y marginalidad. Con la intención de abordar esta problemática, la UNESCO ha venido impulsando el denominado Proyecto Principal de Educación, que se viene desarrollando desde la década del 80 el cual se propone «como objetivo prioritario

16. *Ibíd.* Plan de Acción en favor de la infancia. p. 12-13.

para los países de la región el incremento y sistematización de la educación preescolar, dado que la mayoría de los países miembros tienen aún bajas coberturas tanto en modalidades de atención formales como no formales al niño en edad preescolar, particularmente a los de bajos recursos y a los del sector rural»¹⁷.

Lo anteriormente expuesto denota los esfuerzos en las políticas institucionales de los países miembros por atender a ese gran grupo poblacional y en este caso particular a los menores de 6 años. El documento, objeto del presente análisis, comenta sin embargo que existen evidencias sobre el hecho innegable de que «las acciones aisladas de otras que atacan de frente y factores no menos importantes de las situaciones de pobreza y marginalidad influyen poco o nada en el cambio y mejoramiento(...) Se requiere una acción multifocal e intersectorial en la que los programas desde su concepción y luego en la operación, combinen e integren funcionalmente intervenciones en los campos de la nutrición, la salud y la educación»¹⁸.

Es preciso destacar que la educación preescolar ha llegado a los sectores más favorecidos a través de la educación privada, la cual cubre, en menor proporción, los sectores marginados. Así lo certifica una encuesta del DANE etapa 71¹⁹. En el estrato bajo-bajo y bajo, el porcentaje de niños

17. UNESCO. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Avances, obstáculos y prioridades de acción para el futuro. Segunda reunión del Comité Regional Intergubernamental del proyecto principal de educación en la esfera de la educación en América Latina y el Caribe. Bogotá. 1987, p.9.

18. *Ibidem*. propuesta curricular, p. 24.

19. *Ibidem*. Encuesta DANE, p.71.

en preescolar a los 5 años, es de 56.5% y 62.9% lo que es bastante inferior al porcentaje en estrato alto que es de 88.9%. Esta desigualdad es alta en algunas regiones y zonas geográficas, siendo las más beneficiadas, en términos de cobertura y equidad, las zonas urbanas de las grandes capitales. Así, mientras en las capitales el 13% de los niños no estudia, en las zonas rurales, la cifra alcanza el 22%, ello significa, por lo tanto, que el problema de inequidad se presenta por estratos y por regiones.

3.1.3 Factores mediatos

A partir de la descripción analítica del problema se identifican como factores mediatos los siguientes:

- Falta de políticas nacionales en favor de la infancia.
- Baja asignación presupuestal para la educación preescolar.
- Falta de coordinación interinstitucional e intersectorial.
- Desarticulación de la educación básica primaria.
- Falta de atención a los niños menores de 5 y 6 años.

3.1.4 Falta de políticas nacionales en favor de la infancia

La educación preescolar ha recibido poca atención a nivel de la formulación de políticas nacionales que centren su atención en el menor de 6 años. El documento de Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, plantea el problema a nivel general como uno, derivado de las siguientes características: su focalización, su centralización, la desinformación y la discontinuidad de la gestión. La primera caracte-

rística podría eventualmente haber favorecido, el sector de la población en referencia, pero realmente la focalización en este caso se refiere a la definición de políticas conducentes a solucionar aspectos muy puntuales de la problemática educativa de carácter infraestructural, a veces curricular, o relativos al docente.

El carácter centralizado de las políticas gubernamentales ha conducido a que la atención en educación, no contemple las condiciones y características particulares de la población a la cual va dirigida. No se trata únicamente de atender condiciones de carácter etnográfico, sino a necesidades e intereses particulares en este caso para la infancia.

Otra gran dificultad a nivel de políticas es la desinformación sobre las mismas, de parte de los ejecutores. En tanto en cuanto persista un desconocimiento de la realidad de los niños menores de 6 años, será difícil resolver adecuadamente la problemática educativa del sector.

Finalmente, afecta a la educación preescolar la discontinuidad de las políticas y su gestión. Es bien conocido por todos este fenómeno, que produce rupturas serias en la implementación de gestiones conducentes a la solución de problemas relacionados con la educación de la infancia.

Recordemos finalmente que desde 1990, cuando al suscribirse la declaración Mundial para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de los Niños del Mundo, se reitera que el bienestar de la niñez, constituye una de las metas fundamentales del desarrollo. Se fortalecen a partir de ese año los programas en favor de esta población, posicionando el tema de la infancia en la agenda política de los gobiernos a través de los Planes Nacionales de acción en favor de la infancia 1990 - 1994 y 1994 - 1998.

Además, la inclusión de la educación preescolar en la Constitución Nacional, genera la definición de políticas y acciones posteriores de mayor sistematización como sucede con el denominado Grado Cero y la ley 115 de 1994.

3.1.5 Baja asignación presupuestal para la educación preescolar

Aun cuando los documentos consultados no arrojan cifras específicas sobre el presupuesto asignado a preescolar, si se hace énfasis, frecuentemente, en ellos como una de las causales de baja cobertura, inequidad y baja calidad, tal como se mencionó anteriormente.

3.1.6 Falta de coordinación interinstitucional e intersectorial

Como consecuencia de las políticas focalizadas y centralizadas, la tendencia general de las agencias nacionales que proponen planes en favor de la infancia, ha sido la de propiciar acciones desarticuladas que producen desgaste a nivel de la ejecución eficiente de dichas políticas.

En Colombia la situación se ilustra, cuando se analizan las acciones provenientes de sectores públicos y privados y de estos entre sí: MEN, ICBF, DABS, Ministerio de salud, PEFADI, SUPERVIVIR, y actualmente las secretarías de Educación y Salud regionales. Estas instituciones no aúnan sus esfuerzos para producir resultados favorables en la atención a la infancia. Por esta razón la creación del Grado Cero persigue «reforzar los procesos de coordinación de la información y comunicación entre las distintas instituciones y programas, tanto a nivel internacional como nacional y local²⁰»

20. Ibídem. propuesta curricular, p.26.

3.1.7 Desarticulación de la educación básica primaria

El propósito fundamental en relación con la articulación de preescolar con la básica primaria, es el de solucionar problemas relacionados con la adaptación del niño, la continuidad de un enfoque pedagógico acorde con el que se aplica en el preescolar; la adecuación de una disciplina y normatividad en términos de la toma de decisiones tanto del niño como de sus padres y de la comunidad. La «vinculación a la educación formal debe ser paulatina, para evitar efectos negativos como la deserción y la repitencia. Por ello se establecerá el año cero en la primaria de las escuelas públicas del país. Será un año de transición entre el hogar y la educación primaria, en la cual se desarrollarán experiencias de preparación para la escolarización formal, con énfasis en elementos de socialización a través del juego individual y colectivo y actividades que fortalezcan la independencia personal»²¹.

A nivel operativo este problema pretende ser resuelto con la implementación del denominado Grado Cero en cuanto se persigue «continuar y ampliar los esfuerzos ya iniciados de articulación más efectiva del nivel preescolar con el básico primario desde el punto de vista de la infraestructura, del curriculum y de los servicios de apoyo (especialmente de nutrición y salud)»²².

3.1.8 Falta de atención a los niños de 5 y 6 años

A manera de síntesis en el análisis del problema que nos ocupa, este factor se constituye en uno de los elementos centrales. Los datos estadísticos, que se han venido co-

21. OEA. Boletín del Instituto Interamericano del Niño. No. 234, tomo 64, Uruguay, junio 1992. p.85.

22. *Ibidem*. Propuesta curricular, p. 26.

mentando, demuestran claramente la baja atención que este grupo poblacional ha venido recibiendo. Resulta paradójico que en esta edad durante la cual «la educación desempeña un papel esencial como agente de la psicogénesis, especialmente al aportar tanto a la experiencia física (interacciones con el mundo de las cosas) como a la experiencia social (interacciones con el mundo de las personas) del infante, a la vez que promueve su actividad interior hacia el logro de niveles mayores del desarrollo»²³, no se cuente con suficientes programas de atención que propiciara estos procesos para esta edad. Entidades como el ICBF, ofrecen servicios especialmente asistenciales a los niños menores de 5 años. Sumado a ello a la escuela primaria únicamente podían acceder los niños después de cumplidos los 6 años.

Las condiciones de marginalidad, tales como el reducido tamaño de las viviendas de las familias pobres y la deficiencia de espacios comunitarios para la infancia ha dejado, en especial a los niños sin los espacios físicos y sociales apropiados para su recreación y realización de actividades culturales.

Esta situación condujo a los organismos internacionales, nacionales y regionales a fijar políticas prioritarias para atender a los niños menores de 6 años que en razones de sus condiciones de nutrición y de su medio ambiente familiar y socioeconómico se encontraban por fuera del sistema.

3.1.9 Factores inmediatos

Se identifican en el documento Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero los siguientes factores inmediatos:

23. Op. Cit, p.12.

- Falta de capacitación de los docentes.
- Falta de integración de acciones familiares.
- Falta de materiales y aulas.
- Falta de capacitación de los docentes.

En el documento Plan de Apertura Educativa, se reconoce que los niveles de formación profesional de los docentes han mejorado considerablemente en las últimas décadas sin que incida significativamente en la calidad de la educación. Por esta razón, tanto las escuelas normales como las facultades de educación han sido seriamente cuestionadas. Programas que priorizan la acción instrumental en detrimento del saber pedagógico, pobreza en las exigencias de selección de los aspirantes a las licenciaturas y bajo rendimiento académico son algunas de las causales de dicha problemática.

En cuanto a la capacitación de docentes en ejercicio esta es dispersa, discontinua y no guarda ninguna relación con los requerimientos de los programas nacionales, ni con las exigencias de las reformas educativas. La falta de pertinencia entre los programas de capacitación y actualización no corresponde a los intereses y necesidades de los docentes participantes. Particularmente, de los docentes del nivel preescolar para el cual el papel del maestro es ante todo el de un orientador, un animador y un facilitador de la acción del niño, los programas de promoción y capacitación frecuentemente desconocen dicha función.

Además, la investigación ha sido la gran ausente en la formación, capacitación y actualización de los docentes, como también algunos enfoques de corte positivista que centran la atención del docente en el manejo de un currículo que adquiere características de inflexibilidad y pasividad, desde el punto de vista de la atención al niño agravan esta situación.

3.1.10 Falta de integración de acciones familiares y estatales

Uno de los problemas serios de la acción educativa es la falta de integración de los estamentos responsables del mismo. **La familia, la escuela y la comunidad no asumen su responsabilidad de manera integrada.** Esta situación de mayor complejidad en el caso de la educación preescolar se agrava por la necesidad de vinculación de todos los miembros de la familia al mercado laboral. Nuevamente la población mayormente afectada, es aquella ubicada en sectores de pobreza y marginalidad.

Algunas acciones gubernamentales han adoptado políticas y estrategias conducentes al logro de la integración de los estamentos mencionados, como el Decreto 1002 de 1984, artículo 4º, que plantea la concepción de atención integral con participación de la familia y la comunidad, y el currículo de educación preescolar vigente en el momento.

Para el desarrollo integral del niño, el papel educativo de la familia, especialmente en el aspecto social y afectivo es fundamental. El desarrollo del niño está determinado por el tipo de acciones socializadoras a través de las cuales adquiere su identidad cultural. Por ello el Grado Cero tiene como objetivos la recuperación del poder educativo de la familia y la comunidad, de suerte que se logre una mejor calidad en el proceso. «Fortalecer y apoyar programas de educación preescolar que involucren especialmente a las madres, de modo que la atención al niño sea integral y que las relaciones madre-escuela se refuercen recíprocamente»²⁴.

24. UNESCO-Informe final Proyecto Principal Guatemala-1982. en: Propuesta curricular de grado cero. Marco político, conceptual y pedagógico, 1992, p.26.

3.1.11 Falta de materiales y aulas

La falta de materiales y aulas, se constituyen en factor que permite evidenciar la inequidad social e influye en los problemas de cobertura y calidad anteriormente descritos.

La población infantil infantil de 5 y 6 años en el Distrito Capital es de 170.151 niños y de éstos son atendidos sólo 42.150, o sea que se necesitan aulas para más de 100.000 niños, si se tiene en cuenta que la educación privada apenas atiende el 7% de niños en preescolar, a nivel nacional.

3.2 Diseño de Instrumentos

Para recolectar la información, con miras a determinar los impactos, se cumplieron los siguientes momentos:

Identificación de las variables e indicadores cualitativos y cuantitativos correspondientes a cada una de las estrategias operativas encontradas. A manera de síntesis se presenta el siguiente cuadro.

TABLA 4

No.	Variables	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos
1.	Tipos de coordinación		Convenios, contratos, acuerdos, grupos interdisciplinarios
	Tipos de información		Planes: Educación Salud Nutrición
	Estrategias de comunicación	Diálogo	
	Tipos de instituciones	Internacionales- ONG'S- Oficiales Nacionales Privadas	
2	Articulación		Planes Programas Proyectos
	Currículo	Flexibilidad Estrategias pedagógicas Servicios de apoyo	
3	Tipos de capacitación	Presencial Semipresencial A distancia	Eventos grupales Grupos de apoyo Talleres Cursos Seminarios
4	Diseño de currículos	Estrategias pedagógicas Distribución-organización del tiempo Formas de trabajo	

No.	Variables	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos
		Planeación Evaluación	
5	Niños Maestros Aulas		No. niños atendidos No. Maestros Capacitados No. Aulas
6	Construcción y adecuación de aulas		No. aulas construidas No. aulas adaptadas
7	Materiales	Tipo de materiales	No. de materiales
8	Integración Cooperación Solidaridad Edad Rol Comunidad		Proyectos Reuniones Eventos sociales, culturales y recreativos
9	Escuela Familia	Vinculación de la familia a actividades escolares y comuni- tarias. Grado de participación Asistencia de los agentes Vinculación a proyectos	
10	Capacitación de otros agentes		Eventos Seminarios Cursos Talleres Actividades recreativas

No.	Variables	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos
11	Investigación	Pertinencia Aplicabilidad	Presupuesto asignado No. de investigaciones Capacitación para investigadores
12	Libros	Tipo	Cantidad
13	Proyectos de aula	Grado de participación de niños. Origen Variabilidad de acciones	No. de proyectos
14	Formas de trabajo escolar	Proyecto pedagógico Unidades	
15	Relaciones interpersonales hogar, escuela y comunidad	Diálogo Estímulo Castigo Expresiones orales, gestuales y corporales	
16	Formación Nivel socioeconómico Actualización Ambientes democráticos	Manejo de conflictos Distribución de tiempo Utilización del espacio	Hojas de vida de los maestros.
17	Tiempo y espacio	Distribución Organización Funcionalidad	

No.	Variables	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos
18	Grado y tipo de vinculación	Integración familiar Horarios Nivel educativo y ocupacional de los padres.	
19	Formación y nivel socioeconómico Actualización (padres)	Psicología del desarrollo Gestión comunitaria Acción pedagógica	
20	Tipo de proyectos comunitarios		Proyectos Sociales Proyectos Culturales Proyectos Recreativos
21	Niveles de organización comunitarios		Biblioteca Grupos juveniles J.A.L.
22	Medio físico y psicológico	Tipo de construcción Distribución de áreas Vínculos Respeto Grado de aceptación Comprensión	
23	Actividad juego y comunicación	Tipo Acciones, operaciones tareas, juego libre Juego de roles	
24	Programas de nutrición, higiene, prevención	Valoración nutricional médico-odontológico	Programas Vacunación

No.	Variables	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos
25	Espacios físicos		Escuela Centros de salud Parque comunitario Centros
26	Lengua escrita y conocimiento matemático	Evaluación	Evaluación
27	Talleres de lengua escrita y conocimiento matemático	Evaluación	Evaluación
28	Pensamiento y Lenguaje	Adquisición de nociones. Facilidades comunicativas Comprensión oral y escrita	
29	Creatividad	Fluidez Flexibilidad Originalidad Sensibilidad	
30	Motivación intereses	Ambiente Proyecto aula Actividades aula	
31	Estrategias Didácticas	Materialización de los proyectos.	Dramatización Música-talleres Lenguaje Artes plásticas

Teniendo en cuenta el alcance de la Propuesta, en términos de los agentes involucrados en el Proyecto Social, objeto de estudio, se tomaron como fuentes de información:

Fuentes Primarias: se refieren a la población objeto: niños y niñas de 5 y 6 años; poblaciones beneficiarias; padres de familia; formuladores, ejecutores y administradores del Proyecto; autores de la Propuesta (funcionarios del MEN); coordinadores de CADEL; supervisores de preescolar; directores de escuela; maestros de Grado Cero; maestros de 1º, 2º y 3º de primaria.

Fuentes secundarias: están representados por la documentación producida antes, en y después de la formulación del Proyecto, correspondiente al mismo.

Relación de técnicas e instrumentos: con respecto a las fuentes, se definieron las siguientes técnicas e instrumentos:

Entrevistas grupales: niños Grado Cero - guía de entrevistas.

Grupos focales: maestros Grado Cero-técnica grupal abierta.

Encuestas: dirigidas a docentes de 1º, 2ºy 3º de básica primaria; padres de familia; directores de escuela; supervisores de preescolar; coordinadores de CADEL.

El cuadro adjunto resume lo aquí descrito.

TABLA 5

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
Obj. No. 1		<ul style="list-style-type: none"> - Plan de apertura educativa. - Plan de acción en favor de la infancia - Conpes Correspondencia Actas Documentos Informes Circulares Protocolos Convenios Contratos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de coordinación 2. Tipo de Información 3. Tipo de comunicación 4. Tipo de Institución 	<p>Convenios, contratos proyectos, acuerdos, equipos interinstitucionales.</p> <p>Planes de salud, nutrición. educación</p> <p>Internacionales Nacionales, ONG'S Públicas, Privadas Oficiales</p> <p>Planes, Programas, Proyectos</p>	<p>Estas fuentes de información: planes, estadísticas, informes.</p> <p>Correspondencia, actas, documentos, círculos, protocolos son de tipo secundario. Consisten en toda clase de materiales básicos, por su trascendencia informativa, coadyuva a la fundamentación y soporte interno del estudio</p>

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
		<p>Documentos</p> <p>Aulas Currículo Básica Primaria</p>	<p>5. Articulación y currículo</p> <p>currículo</p>	<p>Flexibilidad Estrategias pedagógicas Servicio de apoyo</p>	
Obj. No. 2	<p>Docentes Directores</p> <p>Docentes niños</p>	<p>Planes Proyectos Programas</p> <p>Programa-planes</p>	<p>6. Tipos de Capacitación</p> <p>7. Diseño de currículos</p>	<p>Talleres Cursos Seminarios</p> <p>Estrategias pedagógicas Distribución y organización del tiempo Formas de trabajo Planeación Evaluación</p>	<p>Las fuentes de información primaria: Niños y Niñas, Maestros, Padres de Familia, Coordinadores y Directores de Escuela, Supervisores de Grado Cero, Directores de Cadel y demás personas que concibieron</p>

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
	<p>Directivos Docentes</p> <p>Diversas comunidades</p> <p>Profesores y niños</p>	<p>Documentos Estadísticos</p>	<p>8. Construcción y adecuación de aulas</p> <p>9. Integración. Cooperación Solidaridad Condiciones de la Comunidad</p> <p>10. Escuela Familia</p>	<p>Estadísticas</p> <p>Proyectos Reuniones Eventos Sociales, culturales y recreativos</p> <p>Proyectos. Eventos Vinculación de padres a las actividades escolares y comunitarias Grado de participación Asistencia</p>	<p>y ejecutaron la propuesta; y otros personajes, que por sus características, naturaleza e in- fluencia dentro del proyecto son acto- res y protagonistas.</p>

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
	Padres		11. Capacitación	Eventos seminarios, congresos, cursos, actividades recreativas	
Obj. No.4	Directivos Docentes Maestros		12. Investigación 13. Materiales 14. Proyectos de aula	Presupuesto. No. de investigaciones. pertinencia aplicabilidad. I Tipo y cantidad Grado de participación de los niños.	

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
			15.	Origen, variabilidad de acciones. Resultados No. de proyectos	
			16. Formas de Trabajo	Proyecto pedagógico-unidades	
Obj No. 5	Maestros Niño Padres		17. Relaciones interpersonales Escuela Hogar Comunidad 18. Tipos de capacitación	Diálogo. estímulo. Castigo. expresión oral, corporal y gestual. Eventos. Seminarios. Talleres.	

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
			<p>19. Formación nivel Socioeconómico Actualización</p> <p>20. Relaciones interpersonales: maestro-niño</p> <p>21. Ambientes democráticos. Diálogo. Estímulo. Castigo. Expresión oral y Corporal y gestual</p>	<p>Grado de educación formal.</p> <p>Diálogo. Estímulo. Orientación, expresiones orales. Castigo. expresiones gestuales. Expresiones corporales</p> <p>Manejo de conflictos. Distribución de tiempo (distribución, organización,</p>	

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
				funcionalidad) Utilización del espacio (organización, distribución, utilización).	
Obj. No. 6	Padres de familia Maestro Padres Niños Comunidad (padres) Niños, Padres, Supervisores Coordinadores	Programación	22. Grado y tipo de vinculación 23. Formación. Nivel socioeconómico. Actualización 24. Tipos de proyectos comunitarios	Integración familiar. Horarios. Ocupación de los padres. Nivel educativo de los padres. Desarrollo integral. Gestión comunitaria. Acción pedagógica. Proyectos sociales, culturales y recreativos,	

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
			25. Niveles de organización comunitaria	Bibliotecas. Grupos juveniles y J.A.L.	
Obj. No. 7	Maestros Niños Padres		26. Medio físico. Medio psicológico	Tipos de construcción. Distribución de áreas. Vínculos: respeto. Grado de aceptación y comprensión.	
	Maestros Niños		Actividad, juego y comunicación	Tipos de actividad. Acciones. Operaciones. Tareas. Juego libre. Juego de roles.	

No.	Fuentes primarias	Fuentes secundarias	Variables	Indicadores	Justificación
Obj. No. 8	Niños Maestros		27. Programas de nutrición. Higiene. Prevención	Valoración nutricional. Médico-odontológico. Otros programas de vacunación.	
			28. Tipos de espacios físicos	Escuelas. Centros de salud. Parques. Centros Comunitarios	
Obj. No. 9	Este objetivo no se evalúa		29. Lengua escrita y conocimiento matemático		

3.2.1 Descripción de los instrumentos

Encuesta

La expresión encuesta es una denominación general dada a los sistemas de recolección de datos, obteniéndose de sujetos involucrados en una población heterogénea y en forma escrita.

En este estudio se eligió la encuesta, como instrumento de recolección de datos para ser aplicados a diferentes grupos de la comunidad educativa y poder apreciar así, las variaciones inherentes al desarrollo de la Propuesta de Grado Cero.

Entrevista

Se seleccionó esta técnica que permite el acceso a las actitudes, percepciones, experiencias y expectativas de los agentes involucrados.

En este caso, se aplicó a grupos de niños y niñas del Grado Cero, con el fin de obtener testimonios orales espontáneos. Entrevista dirigida, donde se promovió la narración libre de experiencias, vivencias y hechos relevantes experimentados por todos y cada uno de los niños, que participaron en la entrevista grupal.

Grupos focales

Esta técnica facilita la participación y discusión de los asistentes, relacionados con los diferentes temas propuestos por el descriptor, quien los ha concebido con antelación, junto con el equipo de investigadores, ello por considerar que son contenidos básicos e indispensables en el proceso investigativo, que nos ocupa.

Para estos casos, el Grupo Focal es uno de los mecanismos preferidos de la investigación de orden social.

Los grupos focales se desarrollaron, con base en cuatro grandes bloques temáticos, a saber:

- El maestro y su quehacer.
- El niño y su desarrollo.
- El ambiente educativo.
- Vinculación e integración de la comunidad a la vida escolar.

En estos encuentros el dinamizador propició condiciones de confianza mutua, para que los participantes expusieran sus posiciones y argumentaciones, de manera experiencial y vivencial acerca de su rol como maestros. El dinamizador estuvo apoyado por dos asistentes, quienes tomaron atenta nota de los enunciados proporcionados por los participantes.

3.3 Elección de muestra por fuente

En esta etapa del estudio se precisa el diseño de la Estrategia Técnico-metodológica, que permite la evaluación, tanto de los resultados finales del Proyecto, como de los impactos generados por éste.

Para el desarrollo del presente estudio evaluativo se eligió la siguiente muestra por fuente:

Clase	Unidades
Localidades	20
Escuelas	259
Docentes de Preescolar	111
Docentes de 1º, 2º y 3º de primaria	148

Directores de Escuela	37
Grupos niños Grado Cero	1036
Coordinadores de CADEL	20
Supervisores de Preescolar	20
Padres de Familia	148

3.3.1 Justificación de las fuentes

Como se dijo anteriormente, para este estudio evaluativo se determinó trabajar con dos tipos de fuentes: fuentes primarias y fuentes secundarias. En el caso de las primarias, se trata de actores, agentes, personas e instituciones que en algún momento de la concepción, diseño y desarrollo de la Propuesta hayan tenido un papel protagónico, como los gestores de la propuesta, los niños, maestros, padres de familia, directores, supervisores, etc.

Se eligieron los docentes de 1º, 2º y 3º de primaria, porque ellos dan razón fehaciente acerca del comportamiento y desempeño de los niños de preescolar, en aspectos relacionados con su desarrollo integral (cognoscitivo-biológico, psicológico y social). Ellos, en últimas, confrontan y comprueban el beneficio del Grado Cero. Aportan también, información acerca del proceso de articulación.

Como Fuente Primaria, se convocaron también a los maestros de Grado Cero, por considerar que estos agentes educativos aportan una información valiosa, acerca de los diversos aspectos referidos a las bondades o deficiencias de los procesos adelantados, como son: la calidad de la acción educativa, capacitación de maestros y padres de familia; calidad de la integración y participación de los diferentes estamentos comunitarios; adaptación y construcción de aulas; dotación y adquisición de materiales y equipos; incremento y cualificación de programas y proyectos interinstitucionales, que le brindan atención a la niñez.

Se incluyeron los directores de escuela, porque arrojan información fundamental sobre la formación y experiencias de los docentes; calidad, cobertura e intensidad de la capacitación en general. Dan fe, igualmente, de la calidad de los procesos de articulación y del avance de proyectos y programas a nivel interinstitucional.

Se incluyeron grupos de niños y niñas de Grado Cero, porque ellos constituyen la razón de ser de la Propuesta; y manifiestan su aceptación o rechazan la actitud y comportamientos del maestro. También emiten sus juicios acerca de los procesos escolares.

Los supervisores de preescolar y coordinadores de CADEL informan sobre aspectos generales, como dotación, capacitación, adaptación y construcción de aulas y todo lo relacionado con actos administrativos.

Se consideró que los padres de familia puedan dar testimonio de los cambios de comportamiento y actitudes de los hijos e hijas que cursan el Grado Cero. Además, porque han participado en los diversos proyectos liderados por la escuela.

Como fuentes secundarias se tomaron los planes, proyectos, estadísticas, documentos, libros y textos que por su trascendencia informativa, apoyaron a la fundamentación y soporte interno del estudio.

El criterio para establecer la muestra se dio en una escala de:

Unidad de muestra, para la elección de escuelas.

1 - 20 = 1 unidad de muestra

20 - 40 = 2 unidades de muestra

40 - 60 = 3 unidades de muestra

Por una unidad de muestra escolar, se eligieron:

- 3 Docentes de Grado Cero (de las dos jornadas).
- 1 Grupo de niños y niñas de Grado Cero.
- 2 Maestros de 1° de primaria.
- 1 Maestro de 2° de primaria.
- 1 Maestro de 3° de primaria.
- 4 Padres de familia (dos de cada jornada).
- 1 Director de escuela.

En ningún caso se seleccionó más de una fuente en una misma escuela. En cada localidad se trabajó con el coordinador de CADEL y el supervisor de educación preescolar.

TABLA 6

Distribución de la muestra para la aplicación de instrumento

Zonas	Localidades	Escuelas	Maestro Grado Cero	Grupo 28 niños Grado Cero	Maestro Primaria	Direct. Escuela	Padres Familia Grado Cero	Coordina Cadel	Superv. Grado Cero
1	1-11- 10	120	21	7	28	7	28	3	3
2	7-13-14- 16-2-12-9	113	27	9	36	9	36	7	7
3	6-20-5-18	126	27	9	36	9	36	4	4
4	8-19	120	18	6	24	6	24	2	2
5	3-4-15-17	112	18	6	24	6	24	4	4
TOTAL	20	591	111	37	148	37	148	20	20

3.3.2 Muestra total

La muestra total se determinó en los siguientes términos:

- Doscientos cincuenta y nueve (259) escuelas en el Distrito Capital.
- Ciento once (111) maestros de Grado Cero.
- Mil treinta y seis niños de Grado Cero en Treinta y siete (37) grupos.
- Ciento cuarenta y ocho (148) maestros de 1º, 2º y 3º de primaria.
- Treinta y siete (37) directores de escuela.
- Veinte (20) supervisores de preescolar.
- Veinte (20) directores de CADEL.
- Ciento cuarenta y ocho (148) padres de familia (anexo).

3.3.3 Instrumentos técnicos

En este aparte se enumeran los instrumentos técnicos y las guías de trabajo, así:

- Encuesta dirigida a los maestros 1º, 2º y 3º.
- Encuesta orientada a los coordinadores de CADEL; supervisores de preescolar y directores de escuela.
- Encuesta para ser respondida por los padres de familia de los niños de Grado Cero.
- Entrevista grupal dirigida a los niños de Grado Cero.
- Cuestionario semiestructurado orientado a los docentes de Grado Cero.
- Análisis y evaluación de documentos escritos (anexo).

3.4 Evaluación de la consistencia interna del proyecto

En esta etapa de la investigación se realiza el análisis de los elementos internos del proyecto, con el objeto de identificar la consistencia interna del mismo. Las preguntas que orientan dicho análisis son las siguientes: ¿Es correcto

el estado de formulación del proyecto objeto de estudio?; ¿Cumple dicho proyecto, en su formulación, con los requisitos mínimos metodológicos requeridos para su implementación?

La acción fundamental se centra, entonces, en los elementos internos del proyecto, es decir, en los objetivos, las operaciones, las acciones, las metas y la identificación de la población objetivo.

Se trata, en consecuencia con las preguntas formuladas, de obtener una visión integral del proyecto en los términos anotados.

Mediante el análisis de los datos obtenidos en las fuentes citadas se identifican los supuestos causales del proyecto, se evalúa el estado de formulación de los objetivos generales y específicos, la concordancia de las metas por objetivos, se analiza la pertinencia de las operaciones y acciones previstas por el proyecto y se precisan los centros y áreas. Por último, se identifican las poblaciones involucradas

3.4.1 Supuestos causales del proyecto

Por supuestos causales se comprenden las condiciones que implícita o explícitamente revelan la causalidad del problema desde la perspectiva de los planificadores.

Dichos supuestos causales no se encuentran formulados explícitamente en la Propuesta Curricular Piloto de Grado Cero, pero tanto en su justificación como en la lectura de la realidad expresada en el texto de la propuesta, aparecen mencionados por los planificadores como constitutivos del problema que pretende resolver el proyecto.

Se considera importante identificar claramente y con precisión la «lectura» hecha por los planificadores, porque

es sobre ella y desde ella, que se planteó la propuesta Grado Cero. Los factores identificados en el análisis, en tanto supuestos causales son los establecidos en numeral 3.

3.4.2 Concordancia de las metas en relación con los objetivos generales y específicos.

El problema que da origen al proyecto es la falta de equidad con respecto a oportunidades educativas, de desarrollo psicológico biológico, social y cultural de la población de 5 y 6 años en condiciones de marginalidad de las zonas urbanas y rurales del país. Por lo tanto, la Propuesta de Grado Cero se constituye en un proyecto social de orden educativo, que pretende «ofrecer si no ya igualdad de oportunidades educativas a todos los niños y niñas del país en edad preescolar, si cuando menos, nuevas opciones para generar condiciones más equitativas para esta población en términos de:

- Oportunidades educativas y ambientes de socialización para el desarrollo de la personalidad;
- Oportunidades educativas para facilitar la transición a la básica primaria.
- Oportunidades para alcanzar los niveles de desarrollo y aprendizaje que favorezcan una mejor apropiación de los contenidos y procesos de la educación básica primaria y, por ende, un mayor rendimiento en la misma»²⁵.

Cabe aclarar que la concepción de lo «educativo» implica un sentido de integralidad que abarca lo psicológico, lo físico, lo biológico, lo social y lo cultural.

25. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Propuesta curricular piloto para el grado cero. Marco político, conceptual y pedagógico. MEN, enero 1992, p. 11.

En esta parte, se identifican los objetivos explícitamente formulados en el proyecto, tanto los generales como los específicos, las metas y la concordancia entre dichos elementos. Se procede, entonces, a realizar un análisis minucioso de la Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero. Ésta se constituye en el documento de referencia para la evaluación ya que en el ámbito institucional, Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación Distrital, no existe otro documento de orden conceptual que fundamente la propuesta.

En efecto, se logra establecer que la propuesta de Grado Cero surge como un proyecto para favorecer el desarrollo integral y armónico de niños y niñas de 5 a 6 años y en lo pedagógico para mejorar la calidad y eficiencia interna de la educación básica primaria, y una posible solución frente al problema de falta de cobertura y de programas de atención a los niños y niñas de 5 y 6 años. Dicho proyecto busca resolver este problema con calidad. De ahí que, en la Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero, se identifiquen estrategias de dos tipos: unas de orden social inscritas en el marco de un proyecto en favor de la niñez, que procura atacar el problema de atención de los infantes en condiciones de pobreza y/o miseria; y otras, de orden pedagógico que pretenden plantearle al maestro «una reflexión sobre los aspectos pedagógicos y metodológicos que deben ser tenidos en cuenta en el Grado Cero, para responder a las necesidades del niño y la niña de 5 y 6 años que ingresan por primera vez a la escuela²⁶» .

En ese mismo sentido los objetivos generales se pueden identificar en la primera parte del documento como referidos al proyecto social y los específicos, en el capítulo 2^{do}, como, correspondientes a la propuesta pedagógica de Grado Cero.

26. Ibid, p. 57.

El Grado Cero se define, entonces, como una modalidad alternativa de atención preescolar que constituye el inicio mínimo obligatorio de la educación básica general de los ciudadanos y ciudadanas colombianos. «Este grado es homologable al grado B del currículo oficial del preescolar que funciona actualmente en jardines, escuelas y colegios del territorio nacional y al de Transición que opera en instituciones del sector privado. Es decir, que el grado B, el de transición y el Grado Cero, dada la afinidad de sus objetivos educacionales se convalidan hasta tanto este último no se generalice como una modalidad obligatoria para el país²⁷.

En efecto, el acuerdo 31 del Plan de Desarrollo Económico-social y de Obras Públicas (1993-1995), de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en el título de Educación, artículo 13 contempla la creación y apertura del Grado Cero²⁸ y define como metas para su implementación la creación de 2866 aulas, distribuidas en las veinte localidades de Santa Fe de Bogotá, con el fin de atender ciento veintiocho mil niños y niñas de cinco y seis años, entre 1993 y 1996. Como meta conexas, se espera que al implementar el Grado Cero disminuya el nivel de deserción y repitencia en la básica primaria.

Así mismo, es posible encontrar en el documento propósitos en torno al cambio de concepción que se espera de los maestros frente al aprendizaje.

3.4.3 Identificación de metas por objetivos

El siguiente cuadro sirve de base para el análisis de la consistencia interna del proyecto.

27. Op. Cit. p. 14.

28. Programa de educación inicial. 1996.

TABLA 7

OBJETIVOS	METAS
<p>1. Contribuir al desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas de 5 y 6 años, particularmente, al de aquéllos que históricamente no han tenido oportunidad de acceso a otras modalidades de educación preescolar; esto es, brindar mayores oportunidades de desarrollo a todos y todas.</p>	<p>La meta entre 1992 y 1996 es, atender prioritariamente al 43% de niños y niñas del país que están en condiciones de pobreza y/o miseria».</p>
<p>2. Facilitar la transición de los infantes entre la vida de la familia y la comunidad y la vida escolar, así como el reconocimiento y apropiación por parte de los niños y niñas de la escuela como espacio de socialización y educación.</p>	<p>Atender entre 1993 al 2005, el 100% - de los 128.000 niños y niñas del Distrito Capital, en 2866 nuevas aulas.</p>
<p>3. Aportar oportunidades educativas que contribuyan al proceso general de apropiación reconstrucción de la</p>	

OBJETIVOS	METAS
<p>cultura, de las relaciones sociales y de las relaciones hombre-naturaleza, que realizan niñas y niños en sus primeros años de vida.</p>	
<p>4. Favorecer e incrementar la motivación por el aprendizaje escolar, el interés por el conocimiento, la curiosidad, la exploración y los intereses en general.</p>	<p>Bajar el nivel de deserción y repitencia en la Básica Primaria.</p>
<p>5. Cooperar para la formación de valores enmarcados en el respeto a los derechos humanos, el equilibrio ecológico, la equidad en las relaciones de género, la participación, la democracia y la justicia, así como para la construcción por las niñas y los niños de relaciones orientadas por estos principios.</p> <p>6. Facilitar el acercamiento y la coordinación entre la escuela y la</p>	

OBJETIVOS	METAS
<p>comunidad en torno a las necesidades e intereses de la niñez.</p> <p>7. Ofrecerles situaciones que les permitan incrementar su seguridad emocional mediante el ejercicio de la autonomía y el afianzamiento de la autoestima.</p> <p>8. Crear espacios y situaciones que favorezcan su desarrollo físico, el manejo corporal y el perfeccionamiento de habilidades que faciliten su identidad personal y el aprecio y cuidado por su propio cuerpo.</p> <p>9. Lograr la aproximación a la construcción del cálculo matemático y la lengua escrita.</p> <p>10. Favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y social, e incrementar su capacidad para manejar distintas</p>	

OBJETIVOS	METAS
formas de gozo y expresión de sus emociones y representaciones de su realidad, a través de la dramatización, la música, la palabra, el juego y las artes plásticas.	

Los objetivos se encuentran explícitos en el documento, es decir, los planificadores tenían en el momento del diseño de la propuesta definido lo que pretendían alcanzar. No sucede lo mismo con las metas, las cuales no se logran identificar claramente en el documento. Únicamente se identificaron las que corresponden a los objetivos 1,2 y 4 (ver cuadro).

Parece ser que los planificadores tenían clara la meta relacionada con cobertura, en cuanto al número de niños por atender. Esta se relaciona con los objetivos 1 y 2 (ver cuadro) lo cual permite afirmar que existe concordancia entre estos objetivos y dichas metas.

Aunque se señala en el documento como meta, para el objetivo 4, bajar los niveles de deserción y repitencia, éstos no se definen cuantitativamente. Tampoco, se determinan metas para los objetivos que conciernen a los cambios de orden, pedagógico, actitudinal, social y comunitario (obj. 3, 5, 6). Ver cuadro.

3.4.4 Evaluación del estado de formulación de los objetivos

Desde el punto de vista de la metodología recomendada por la UNESCO para la evaluación de impacto, la evaluación de los objetivos es un elemento importante de este proceso ya que orienta la decisión de una reformulación del proyecto, porque en ellos recae la identificación de los resultados e impactos que se espera alcanzar con la intervención.

Con los objetivos identificados se procede a evaluar las condiciones en las cuales éstos se encuentran formulados, a partir de los siguientes criterios:

Los objetivos deben estar redactados en condiciones que permitan identificar qué se pretende alcanzar. En la formulación de un mismo objetivo no pueden coincidir diferentes resultados a lograr.

Que los objetivos formulados no sean incompatibles en cuanto a su orientación y contenidos con la orientación general del proyecto.

Que no exista incongruencia entre los objetivos y las políticas sociales trazadas por el o los organismos responsables del proyecto.

Es necesario que en la formulación de los objetivos exista una clara diferenciación entre objetivos generales y específicos.

Cada uno de los objetivos debe estar delimitado espacial y temporalmente.

A partir de los criterios anteriormente descritos se procede a analizar cada uno de los objetivos encontrando lo siguiente:

En cuanto al objetivo 1, su formulación permite identificar lo que se propone lograr de manera clara. Pretende alcanzar una mayor equidad educativa para la infancia en las edades de 5 y 6 años. Su concepción y contenido están acordes con las orientaciones generales del proyecto, su nivel de congruencia con las políticas sociales es alto. En efecto, en el Plan de Apertura Educativa se determina reorientar el gasto público en educación hacia los grupos más pobres de la población. Existe una delimitación temporal (de 1992 a 1996 y de 1996 al 2001) del proyecto general.

Se puede observar que el objetivo 2 responde de manera clara en su orientación, contenidos y nivel de congruencia con las políticas sociales formuladas por el proyecto, cabe anotar cómo en el documento antes mencionado se ratifica la creación de un año de transición entre el hogar y la educación primaria, en el cual se desarrollarán experiencias de preparación para la escolarización formal, con énfasis en elementos de socialización. En lo referente a la formulación coinciden dos objetivos diferentes a alcanzar, pues se habla de un lado de un espacio de «transición de los infantes entre la vida de familia, la comunidad y la vida escolar». Y del otro, de la «apropiación de la escuela como espacio de socialización».

La formulación del objetivo 3 es acorde con lo propuesto por el proyecto social, las políticas generales y los objetivos anteriormente mencionados.

El análisis conjunto de los objetivos 4, 5, 6, permite establecer la concordancia con lo propuesto por el proyecto social enunciadas en los objetivos 1 y 2.

Al analizar cada objetivo general, se puede observar que éstos tienen en su gran mayoría una delimitación en el tiempo. Si en algunos casos (obj. 1 y 3) se hace referencia a estos aspectos, los límites son demasiados imprecisos, lo cual no permite valorar resultados puntuales en lo relacionado con los términos requeridos para su ejecución. En los demás casos (obj. 2,4,5,6) se constata la ausencia total de previsiones en cuanto al tiempo necesario para ejecutarlos y por consiguiente, se genera una carencia de resultados puntuales, que permitan evaluar los progresos o retrasos de la implementación de la propuesta, como el cumplimiento de los logros esperados.

Se identifica con claridad qué se pretende en cada uno de los objetivos 6,7,8,9,10: desarrollo de valores sociales en el niño. Compatibilidad con las orientaciones y contenidos del proyecto, congruencia con los objetivos generales y las políticas. Pareciera que los objetivos específicos, más que los generales, responden a los lineamientos de la política social, pues éstos hacen énfasis en la necesidad de formar nuevos «ciudadanos y ciudadanas» en el que los valores pueden contribuir a largo plazo en el mejoramiento de la sociedad, con los cambios actitudinales del ciudadano colombiano. La propuesta pedagógica se ocupa de los valores, confianza, motivaciones, desarrollo físico, corporal, cognitivo y de expresiones creativas del niño.

El texto favorece la interpretación de que los objetivos específicos son la aplicación más concreta de algunos de los objetivos generales. Desde el punto de vista de la coherencia de ideas y de su formulación este es un aspecto positivo, ya que establece la relación de pertinencia entre los dos. Pero dentro de los criterios que exige la evaluación de los objetivos está el de «diferenciación clara entre objetivos generales y específicos».

Mientras que en los objetivos generales, finalidades en la propuesta, se tratan de establecer algunas delimitaciones espaciales y cronológicas, en los objetivos específicos, objetivos de la propuesta pedagógica, no se requiere dicha delimitación espacial y cronológica, en la medida en que ellos se centran exclusivamente en el niño y en su desarrollo

3.4.5 Operaciones y acciones por objetivo previstas por el proyecto.

«Las operaciones son aquellos medios de intervención del proyecto para incidir en los centros críticos del problema, constituyen la parte operativa del proyecto para intervenir en el problema. Esta intervención se hace a partir de una desagregación operativa expresada en acciones previstas para el cumplimiento de los objetivos. El conjunto de acciones constituye una operación y a su vez, el conjunto de operaciones forman el proyecto²⁹».

Para realizar este análisis, inicialmente se establece una diferencia entre las estrategias y las acciones, encontrando que éstas últimas no se hallan claramente definidas en el proyecto. Por lo cual, se resuelve unificarlas.

Cabe señalar que se decidió el nivel de desagregación de los elementos operativos del proyecto, tomando en consideración las características del caso, pues no todos los proyectos prevén la discriminación de las operaciones en acciones e incluso pueden presentar el resultado de las actividades a realizar sin distinguir en forma lógica operaciones y acciones.

29. CASTRO G., CHAVEZ, P. Metodología evaluación de impacto de proyectos sociales. Caracas, UNESCO, marzo de 1994, pp. 47-53.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se registran las operaciones y acciones previstas por el proyecto con respecto a cada objetivo.

TABLA 8

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
<p>1. Contribuir al desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas de 5 y 6 años, particularmente, al de aquellos que históricamente no han tenido oportunidad de acceso a otras modalidades de educación preescolar, esto es, brindar mayores oportunidades de desarrollo a todos y todas.</p>	<p>1e. Reforzar los procesos de coordinación de la información y comunicación entre las distintas instituciones y programas, tanto a nivel internacional como nacional o local.</p>
<p>2. Facilitar la transición de los infantes entre la vida de la familia y la comunidad y la vida escolar, así como el reconocimiento y apropiación por parte de los niños y niñas de la escuela como espacio de socialización y educación.</p>	<p>2e. Continuar y ampliar los esfuerzos ya iniciados de articulación más efectiva del nivel de básica primaria, desde el punto de vista de la infraestructura, del currículo y de los servicios de apoyo especialmente en nutrición y en salud.</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
	<p>3e. Fortalecer la educación preescolar en las zonas marginales, urbanas y rurales.</p> <p>4e. Capacitar a los maestros de Grado Cero.</p> <p>5e. Construir y adecuar aulas.</p> <p>6e. Adquirir materiales</p>
<p>3. Aportar oportunidades educativas que contribuyan al proceso general de apropiación y reconstrucción de la cultura, de las relaciones sociales y de las relaciones hombre-naturaleza, que realizan niñas y niños en su primeros años de vida.</p>	<p>7e. Vincular a los adultos como agentes socializadores, para propiciar la reflexión y comprensión de su papel en función del desarrollo de la infancia.</p> <p>8e. Establecer relaciones con padres, hermanos, vecinos, otros niños y adultos.</p> <p>9e. Educar a los adultos con orientación al logro de un mínimo capital cultural común a todos.</p>
<p>4. Favorecer e incrementar la motivación por el aprendizaje escolar, el interés por el conoci-</p>	<p>10e. Capacitar a los maestros.</p> <p>11e. Impulsar diferentes formas de trabajo escolar.</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
<p>miento, la curiosidad, la exploración y los intereses en general</p>	<p>12e. Fomentar la investigación.</p> <p>13e. Adquirir libros y materiales didácticos.</p> <p>14e. Trabajar con la estrategia pedagógica del proyecto de aula.</p>
<p>5. Cooperar para la formación de valores enmarcados en el respeto a los derechos humanos, el equilibrio ecológico, la equidad en las relaciones de género, la participación, la democracia y la justicia, así como para la construcción por las niñas y los niños de relaciones orientadas por estos principios.</p>	<p>15e. Capacitar a los maestros y directivos del Grado Cero.</p> <p>16e. Crear ambientes democráticos de participación, integración y cooperación.</p> <p>17e. Modificar la actitud del maestro (orientador, animador y facilitador).</p> <p>18e. Establecer relaciones de mutuo respeto y valoración.</p> <p>19e. Flexibilizar el uso del tiempo y del espacio.</p>
<p>6. Facilitar el acercamiento y la coordinación entre la escuela y la comunidad en torno a las necesidades e intereses de la niñez.</p>	<p>20e. Fortalecer la educación preescolar en las zonas marginales urbanas y rurales.</p> <p>21e. Vincular la comunidad a los procesos pedagógicos.</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
	<p>22e. Reconocer, valorar y respetar las diferentes formas culturales que se dan en el grupo.</p> <p>23e. Articular la escuela a proyectos comunitarios en favor de la niñez.</p>
<p>7. Ofrecerles situaciones que les permitan incrementar su seguridad emocional con el ejercicio de la autonomía y el afianzamiento de la cultura.</p>	<p>24e. Establecer relaciones horizontales de mutuo respeto y valoración con los niños.</p> <p>25e. Garantizar un medio físico y psicológico estable.</p> <p>26e Privilegiar la actividad como medio eficaz para el desarrollo del niño. (juego, comunicación).</p>
<p>8. Crear espacios y situaciones que favorezcan su desarrollo físico, el manejo corporal y el perfeccionamiento de habilidades que faciliten su identidad personal y el aprecio y cuidado con su propio cuerpo.</p>	<p>27e. Generar con la familia y las instituciones campañas de nutrición, higiene y prevención.</p> <p>28e. Proveer espacios amplios y apropiados de la comunidad.</p>

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS OPERATIVAS Y ACCIONES
<p>9. Lograr la aproximación a la construcción del cálculo matemático y la lengua escrita.</p>	<p>29e. Desarrollar la propuesta pedagógica en lengua escrita y conocimiento matemático.</p> <p>30e Capacitar a los docentes en las áreas de lengua escrita y matemáticas.</p>
<p>10. Favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y social, e incrementar su capacidad para manejar distintas formas de gozo y expresión de sus emociones y representaciones de su realidad, a través de la dramatización, la música, la palabra, el juego y las artes plásticas.</p>	<p>31e. Propiciar el desarrollo de la creatividad.</p> <p>32e. Fomentar la investigación.</p> <p>33e. Estimular la motivación y los intereses.</p> <p>34e. Utilizar el juego, la observación, la dramatización, la música, el lenguaje y las artes plásticas, para la implementación de la propuesta curricular.</p>

El análisis de la consistencia interna tiene como finalidad el estudio de cada una de las operaciones y acciones, para conocer si su estado de formulación es coherente y cumple con las exigencias metodológicas derivadas de los objetivos del proyecto.

En otras palabras, se trata de identificar la programación operativa del proyecto y analizar los elementos internos que la conforman.

Para hacer este análisis se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- Enunciado de la operación y acción que ha sido diseñada.
- Identificación de las metas de la operación
- Identificación de los entes, organizaciones o individuos responsables de coordinar, financiar y ejecutar la operación.
- Identificación de los recursos humanos y financieros.
- Identificación de las fechas de iniciación previstas para la ejecución de la operación.
- Identificación de las fechas de conclusión.

Una vez precisados estos elementos a través de un análisis cualitativo se identificaron los siguientes aspectos:

- En términos generales, cada una de las acciones y estrategias operativas contribuye a la consecución de al menos uno de los objetivos.
- Cada una de las acciones y estrategias operativas es necesaria para el logro de al menos uno de los objetivos.
- Las acciones y estrategias operativas son suficientes para lograr los objetivos generales y específicos.

- Las operaciones no están delimitadas espacial y temporalmente, coincidiendo con la debilidad observada en la formulación de las metas.
- La programación operativa en su conjunto es coherente con los propósitos del proyecto, por lo cual se puede señalar que:
- La identificación de los entes, organizaciones o individuos responsables de coordinar, y ejecutar las acciones y estrategias operativas (PEFADI, SUPERVIVIR, ICBF, JAL, I.D.R.D., PUESTO DE SALUD). Están claramente determinados en relación con los objetivos que hacen mención a procesos de coordinación interinstitucional.
- Aunque se deduce que el MEN y la Secretaría de Educación Distrital son los entes responsables de la ejecución de la propuesta, esto no está explícito en la propuesta. Se determinan de manera precisa la población beneficiaria del proyecto (los maestros, los niños, los padres de familia, el entorno, la comunidad).
- Se identifican vacíos en el documento de la propuesta en los aspectos referentes a los indicadores de ejecución, tales como: recursos financieros asignados, responsables, fechas de iniciación y conclusión de acciones y estrategias operativas, debido a que el documento en referencia está dirigido especialmente a los maestros del Grado Cero. Sin embargo, paralelo a éste como guía para los ejecutores se publica el Plan Grado Cero tomo 1 de Clemencia Chiappe, el cual especifica algunos de estos indicadores: las entidades responsables de la financiación, los montos asignados, y las metas de ejecución previstas para cobertura.

3.4.6 Identificación de las poblaciones involucradas y de la cobertura social del proyecto.

La finalidad de este momento es determinar la población destinataria del proyecto. Esto permite identificar claramente la población objetivo que el proyecto plantea beneficiaría en primer término y la población beneficiaria indirecta y no perder de vista la intención de la política social contenida en el proyecto. Además, la identificación de la cobertura social es un dato imprescindible para el reconocimiento de los procesos de cambio o variación que son susceptibles de verificar en la evaluación.

La población objeto de la propuesta, en este caso, son los niños y las niñas de 5 y 6 años, particularmente, aquéllos que históricamente no han tenido oportunidad de acceso a otras modalidades de atención y en particular a los que viven en condiciones de pobreza y/o miseria.

Por las dimensiones políticas y sociales de la propuesta, en su implementación se identifica además de la población objeto una población beneficiaria que es la escuela, la familia y la comunidad en la que el niño se desarrolla. Se espera que al realizar una acción directa en el niño, esto repercuta a mediano y largo plazo de manera positiva en ellas y, por ende, en la sociedad y en el desarrollo del país. Lo anterior se sustenta en los múltiples acuerdos y compromisos suscritos por la nación en el plano internacional. Acuerdos enmarcados en políticas que apuntan a la protección de la niñez, sea como objetivo único o como uno entre varios propósitos.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados se realiza a partir de los objetivos de la propuesta y de las acciones y estrategias operativas que de ello se derivan. Dicho análisis se organiza en categorías, con el propósito de inferir en última instancia conclusiones que permitan más adelante, la formulación de recomendaciones puntuales de carácter proyectivo, conducentes a cualificar la propuesta de Grado Cero, en marcha en el Distrito Capital, desde 1993.

Las categorías en referencia son las siguientes:

- Desarrollo Integral.
- Servicios de atención integral al niño.
- Desarrollo Físico
- Desarrollo Cognitivo.
- Desarrollo del pensamiento matemático.
- Apropiación de la lectura y escritura
- Desarrollo Socioafectivo.
- Creatividad.
- Aspectos pedagógicos de la propuesta curricular piloto para el Grado Cero.
- Proyecto de aula.
- Agentes educativos .
- El Maestro.
- La Familia y la Comunidad.
- Capacitación de maestros.
- Presupuesto, aulas y materiales.
- Materiales.
- Cobertura.
- Calidad y Eficiencia de la educación básica primaria.
- Nivel de formación de los docentes.

- Deserción y promoción.
- Articulación del grado cero y la básica primaria.

1. Desarrollo integral

La propuesta pedagógica de Grado Cero fue diseñada para "Favorecer el desarrollo integral del menor, propiciando un trabajo coordinado con la familia, la comunidad y los diferentes sectores responsables de su salud, protección, bienestar y recreación, en el marco de la pedagogía activa"³⁰.

Se puede definir el desarrollo integral como un proceso armónico y equilibrado mediante el cual se configura el ser humano. Es en este sentido que para hacer realidad el desarrollo integral de los niños se debe cumplir con una serie de criterios básicos como son: velar por su estado físico, psíquico y social y ofrecerles igualdad de oportunidades educativas, culturales y recreativas. Así también lo expresa la Constitución Nacional en su artículo 44.

A partir de las anteriores consideraciones surge como una de las ideas fundamentales para la orientación del Grado Cero " La urgencia de adelantar procesos de coordinación interinstitucional e intersectorial, tanto a nivel informativo como práctico, a fin de brindar a los / las menores de 7 años una atención en la que se integren funcionalmente los servicios de aquellos a fin de que la atención en salud, nutrición y educación sea eficaz"³¹.

30. MEN. Prtopuesta curricular Piloto para el Grado Cero. Pág. 2.

31. MEN. Prtopuesta curricular Piloto para el Grado Cero. Pág. 27

1.1 Servicios de atención integral al niño

La información facilitada por las fuentes consultadas, permite identificar la presencia de diferentes instituciones que desarrollan programas de salud, prevención, educación y nutrición dirigidos a niños entre 5-6 años que cursan el Grado Cero en las escuelas del Distrito Capital.

Las fuentes consultadas fueron padres de familia de los niños que cursan Grado Cero, Directores de Centros Educativos, Coordinadores de CADEL, Supervisores de Preescolar y documentos institucionales. Se contó, además, con una base de datos de programas de atención a la niñez de la Universidad Distrital.

La comunidad educativa en general, identifica las diferentes acciones de atención integral al niño y las considera importantes. Sin embargo, la participación de los alumnos en las campañas desarrolladas en su favor es limitada, debido entre otras razones, al factor económico, a limitaciones de tiempo y a la falta de comunicación y articulación de acciones; veamos por qué.

Los programas de atención reconocidos por las fuentes antes señaladas son: el refrigerio reforzado del ICBF, el de prevención del maltrato infantil del DABS y la Red Colombiana contra el Maltrato y, las campañas de vacunación adelantadas por la Secretaría Distrital de Salud. Los directores de escuela identifican además otros programas, como por ejemplo: escuela saludable del CAMI, servicios de medicina escolar con los centros de salud del barrio, salud PAIE, campañas de fluorización, campañas oftalmológicas del INCI y de detección de deficiencias auditivas del INSOR.

Las campañas de salud oral y las campañas de vacunación son de todas las acciones, las que los padres mayor-

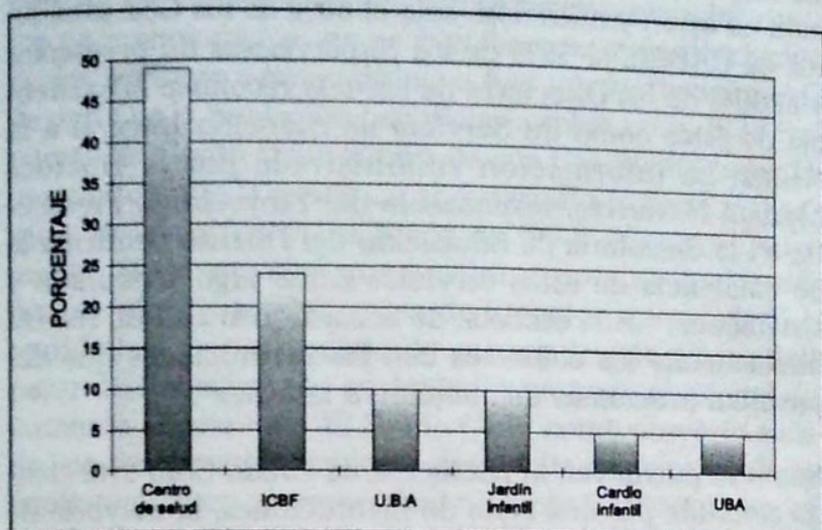
mente identifican. El 75% de los padres encuestados identifican las campañas adelantadas en la Escuela y de este 75% el 64% reconoce las anteriores campañas como las más frecuentes. En las escuelas se identifican además las campañas de salud general, oftalmológica y fonoaudio-lógica, de prevención, que consisten en vacunación y prevención de accidentes; de nutrición, dirigidas a acciones de complementación alimentaria para los niños del nivel. Entre ellas se encuentran el refrigerio, el almuerzo, la asesoría de loncheras y la entrega y/o suministro de bienestarina.

Sin embargo, que sean reconocidas no significa que se realicen con frecuencia en las escuelas así, por ejemplo, en el momento de recolección de esta información, sólo en 4 de cada 10 escuelas se están adelantando campañas de salud y nutrición, mientras que sólo en 2 de cada 10 se están desarrollando campañas de prevención.

Se observa, también, que en otros centros educativos se impulsan además campañas de educación sexual, aseo y terapia del lenguaje, y que en su gran mayoría las instituciones educativas cuentan con el servicio del Centro de Salud, al cual los niños son remitidos por su maestra cuando se requiere. Generalmente los niños remitidos van tan sólo a la valoración, debido a que los padres no cuentan con recursos para pagar los tratamientos.

Si bien un 75% de los padres de familia reconoce estas campañas, no las identifica como parte de un programa de servicio integral. Tan sólo 31 padres de 128 están informados de la existencia de un programa de esta naturaleza para los niños en las escuelas del Distrito. De estos 31 padres el 47% identifica los Centros de Salud como parte de este programa, el 23% al ICBF y el 9.52% a las Unidades Básicas de Atención

GRAFICA 1



Así mismo, en los grupos focales los maestros dijeron que la mayoría de las escuelas cuentan con los servicios de hospitales cercanos, **servicio que depende de los acuerdos que realice el CADEL con dichas instituciones.**

Y el
Soja

Otra acción en torno a la atención integral desarrollada por la escuela, de acuerdo con lo expresado por los mismos maestros, es la Ficha de Riesgo, que consiste en la valoración y diagnóstico del estado físico de los niños a su ingreso a la escuela.

Los maestros, como las otras fuentes consultadas, reconocen que "el refrigerio incide en el desarrollo físico de los niños y mejora la disposición para el aprendizaje". (GRFM)

En las escuelas donde no se lleva a cabo ningún programa de atención de los ya mencionados, son las mismas maestras quienes hacen los contactos con las diferentes instituciones para conseguir su colaboración.

La mayoría de las maestras conoce los servicios de atención en salud y nutrición, sólo el 60% de los Coordinadores de CADEL, el 55% de los Supervisores de preescolar y el 60% de los Directores de escuela reconoce la existencia de éstos como un Servicio de Atención Integral a la Niñez. La información suministrada por la Doctora Myriam Navarrete, responsable del Proyecto de Preescolar en la Secretaría de Educación del Distrito confirma la no existencia de estos servicios como algo articulado y sistemático, "cada escuela, de acuerdo con su PEI, realiza directamente los contactos con las instituciones que desarrollan programas de atención a la niñez".

Como se puede ver, la población de Grado Cero está siendo atendida por una serie de instituciones, la mayoría de ellas públicas, que desarrollan programas aislados y casi siempre discontinuos. Para estas instituciones las escuelas son espacios apropiados para acceder a la población objeto de sus programas, pero con las cuales no entablan un servicio de cooperación permanente y coordinado. De ahí que un 45% de los directores de escuela y el 82% de los padres entrevistados, no conoce las instituciones responsables de ofrecer los programas de atención integral.

Si comparamos la información contenida en la base de datos de los programas de atención a la niñez de la Universidad Distrital, con la proporcionada por las fuentes consultadas, se puede observar que a muchos de los programas que se están desarrollando en la ciudad no acceden los niños de Grado Cero, como son: el Proyecto 4032 Atención Integral al Menor (0-5 años); Pacto por la Familia, Mujer e Infancia FAMI. Tampoco se logran identificar, a partir de la información aportada por las fuentes, las acciones que han desarrollado durante los últimos años los Programas SUPERVIVIR y PEFADI en las escuelas del Distrito Capital.

Analizados los anteriores datos se puede concluir que si bien en las escuelas del Distrito se prestan servicios como los ya mencionados, no se percibe una real articulación de las acciones emprendidas, o hay un desconocimiento de parte de la población beneficiaria sobre estos. Si la Propuesta de Grado Cero dentro de sus finalidades específicas contempla: "Contribuir al desarrollo integral y armónico de las niñas y los niños de 5 - 6 años particularmente, al de aquéllos que históricamente no han tenido acceso a otras modalidades de atención preescolar", la realidad es que aún dista de conseguir este propósito a pesar de los esfuerzos adelantados, aunque el mismo documento afirma que "El Grado Cero, como proyecto aislado, no resuelve el problema de la falta de oportunidades equitativas para el desarrollo, ni supe totalmente las carencias, que por razones sociales, familiares y culturales hayan afectado dicho desarrollo, sin embargo, puede contribuir a nivelarlas especialmente si el maestro, la escuela, la familia, la comunidad y el Estado asumen el desarrollo integral y armónico de niños y niñas como su objetivo prioritario y trabajan de manera mancomunada para tal fin³²".

La integración y compromiso Interinstitucional, en torno al propósito común, dirigido a la atención integral a niñas y niños, precisa según el proyecto Grado Cero, la conjugación de acciones y esfuerzos que faciliten el desarrollo de programas y proyectos de esta naturaleza. Sin embargo, el proyecto Grado Cero no definió estrategias que propiciaran esta integración.

Por lo tanto, si se quiere brindar una atención integral en salud, educación, nutrición y prevención, a niñas y niños

32. *Ibíd.* Propuesta Grado Cero. P. 30.

de 5 - 6 años matriculados en las aulas de Grado Cero, se torna imprescindible establecer convenios y fortalecer los ya existentes entre Secretaría de Educación y las Instituciones u Organizaciones que están desarrollando programas que buscan mejorar la calidad de vida de la niñez en el país. Hay que tener presente que el mejorar los procesos educativos exige niños sanos y bien alimentados.

1.2 Desarrollo físico

"En la edad de 5 - 6 años los niños se encuentran en plena maduración; por esta razón, existe en ellos la necesidad de experimentar con movimientos, jugar con el equilibrio y de manejar diferentes posiciones en el espacio, como parte de su desarrollo psicomotriz, siendo requisito indispensable un adecuado estado físico, logrado a través de una alimentación balanceada, asistencia en salud, ejercicio en espacios físicos amplios y apropiados³³".

Aunque como se dijo en el numeral anterior son diversas las acciones acometidas en relación con la salud y la nutrición de los niños que asisten al Grado Cero, se puede concluir que aún continúa siendo precario y continuará siéndolo, en tanto no se corrijan las causas que lo originan: alimentación no balanceada en el hogar, poca atención a los problemas de salud infantil, discontinuidad en los tratamientos médicos, entre otros, y, se coordinen las acciones mediante planes integrados y permanentes, de tal forma que los esfuerzos aislados, de unos y otros, se aúnen de manera eficiente y eficaz, en beneficio del desarrollo físico del niño y de la niña.

En cuanto al mejoramiento de los espacios físicos para la ejercitación corporal, la cual incide en un desarrollo ar-

33. Ibidem. Propuesta Grado Cero. P.38.

mónico del cuerpo se puede decir que las instituciones escolares no cuentan con los requisitos para lograr tal propósito: espacios amplios, abiertos, aireados y seguros; equipos para la gimnasia, juegos y actividades deportivas. "el espacio para el preescolar es mínimo, no poseen zonas verdes(...) En algunos casos las aulas son casetas de eternit, donde se vive un constante hacinamiento (...) No existen zonas de recreación, se usan los parques cercanos para llevar a los niños(...) La escuela es muy pequeña, con un patio en cemento generalmente compartido con la primaria" (GRFM).

1.3 Desarrollo cognitivo

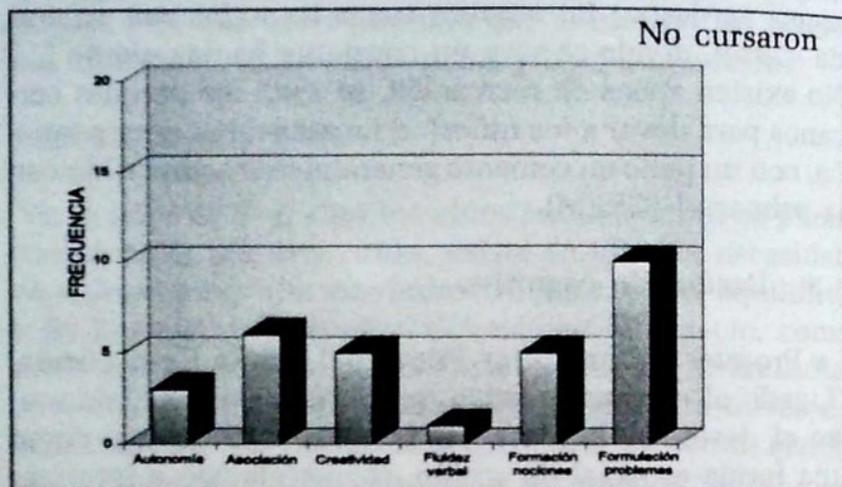
La Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero afirma: "Ligado al desarrollo físico, perceptivo y motor transcurre el desenvolvimiento del pensamiento infantil como una forma especial de acción, representación e interpretación de la realidad³⁴", significa entonces, que desde el punto de vista del proceso evolutivo, el pensamiento acerca al niño, a través de la acción, a la realidad, y va permitiéndole su interpretación a partir de la representación simbólica. Los datos suministrados por los maestros en los grupos focales confirman su concepción sobre este aspecto, valorando la presencia de "ideas previas" en los niños, a partir de las cuales se apoyan para implementar la propuesta constructivista. Es solamente un indicador, pero presupone por lo menos un conocimiento de los postulados teóricos que fundamentan la propuesta.

Por otro lado, más del 90% de los profesores de primero de básica primaria consultados, observa que los indicadores relacionados con el desarrollo del pensamiento:

34. *Ibíd.* Propuesta Grado Cero. P. 39.

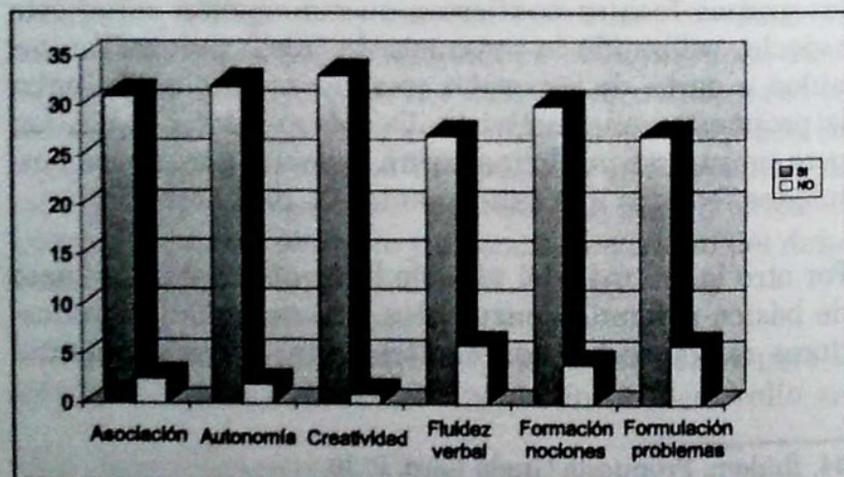
autonomía, creatividad, fluidez verbal, formación de nociones están presentes en alto grado, en los niños que cursaron Grado Cero (gráfica 2).

GRAFICA 2



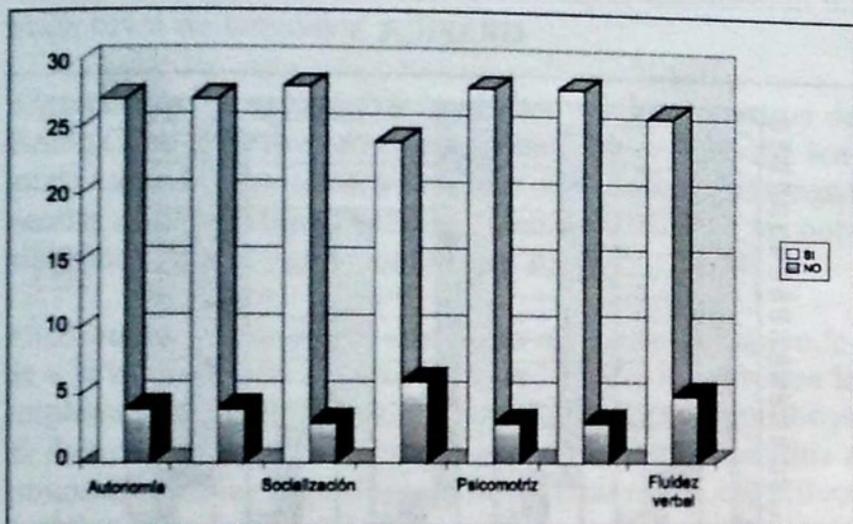
Igualmente, más del 90% de los docentes de segundo, confirma el hallazgo anterior (gráfica 3).

GRAFICA 3



Para los de tercero de primaria, se mantienen algunos de los indicadores anotados, como formación de nociones y asociación (gráfica 4).

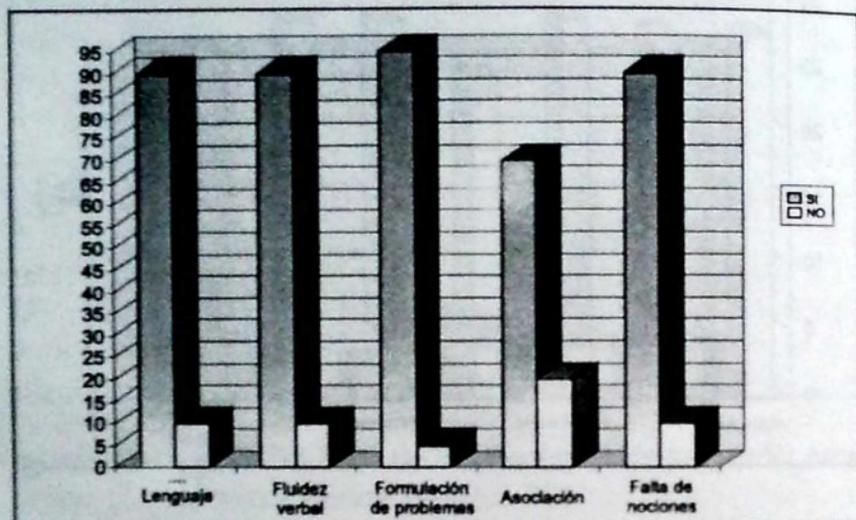
GRAFICA 4



Lo importante es que los docentes de primero, segundo y tercero con 3, 4 ó 5 años de experiencia en estos cursos; es decir, los que pueden notar el cambio y los que pueden hacer comparaciones entre los niños que han cursado Grado Cero y los que no, arrojan resultados del más de 90% de logro para indicadores como autonomía, creatividad, lenguaje, asociación y formación de nociones.

Tomando otros indicadores, encontramos las siguientes referencias para desarrollo del pensamiento: desarrollo del lenguaje un 96.15%; en fluidez verbal 98%; solución de problema 82.6%; formulación de problemas 80.7%; asociación 88.4%; formación de nociones 94.2% (gráfica 5).

GRAFICA 5



Todo lo anterior nos permite deducir que el paso de los niños por Grado Cero, a juzgar por los indicadores anotados, sí contribuye al logro del desarrollo cognitivo; aunque las diferencias porcentuales anotadas para cada criterio, no dan cuenta por sí solas de la complejidad del pensamiento dada la dificultad de su evaluación.

Es preciso entender desde la propuesta de Grado Cero que la construcción de conocimientos y cultura se realiza por intermedio del pensamiento y a la vez enriquece y propicia su desarrollo. Por lo tanto, cuando en el análisis subsiguiente se hace referencia a otros puntos como la adquisición de nociones, se está cualificando lo pertinente a este aspecto.

En este mismo orden de ideas, se toma el desarrollo del lenguaje como un indicador del desarrollo del pensamiento, dado que es su instrumento, (Vigotsky, citado por Davidov 1988), se encuentra que los maestros de primero, segundo y tercero encuestados, consideran que el 90% de los niños que han cursado Grado Cero, manifiestan un buen nivel de lenguaje (gráfica 5).

Algunas de las estrategias anotadas por los maestros de Grado Cero contribuyen ciertamente al desarrollo del lenguaje como la invención y el relato de cuentos: "En lengua escrita se le permite al niño gozarse las historias, las poesías, para que se vaya creando un hábito" (GRFM).

Finalmente, teniendo en cuenta lo expuesto y ateniéndose a la información analizada, vale la pena reiterar que la implementación del denominado Grado Cero contribuye al desarrollo cognitivo. Estudios posteriores orientados a precisar el nivel logrado, en dicho desarrollo cognitivo, podrían corroborar esta afirmación.

1.3.1 Desarrollo del pensamiento matemático

En los datos encontrados se observa que los maestros de Grado Cero no se refieren puntualmente a este desarrollo. Pareciera que lo supeditan, a juicio del 61% de los niños entrevistados al aprendizaje de los números. Sin embargo, los maestros de primero, segundo y tercero aprecian las diferencias existentes en el desarrollo del pensamiento matemático, entre los niños que cursaron Grado Cero y los que no lo han cursado.

Se puede inferir, que los maestros de primero, segundo y tercero conciben como desarrollo del pensamiento la habilidad para resolver algoritmos, olvidándose que el conocimiento matemático no puede reducirse a la meca-

zación de esta habilidad como lo anota el documento: Aproximación al Conocimiento Matemático en el Grado Cero³⁵. Como principio general "La enseñanza de la matemática debe estar orientada a propiciar el desarrollo del pensamiento para que el niño llegue a la comprensión de los conceptos que le enseñan como consecuencia de su capacidad para establecer las relaciones lógicas implicadas en ellos".

Sobre este mismo aspecto los maestros en los grupos focales, aunque no se refieren directamente a la adquisición de nociones matemáticas si mencionan la utilización en el aula de algunos juegos, como la tienda, los bolos, entre otros, que indudablemente contribuyen al desarrollo de estos procesos.

Son estas nociones, según el enfoque genético estructuralista de Piaget³⁶, las que los niños, por experiencias fuera del aula y situaciones significativas, adquieren durante la etapa preoperacional, las cuales conducen más tarde a la construcción del concepto de números, entre otros conceptos matemáticos.

De todas formas es preocupante encontrar que aún no existe una apropiación de parte de los maestros de la propuesta de Grado Cero acerca del conocimiento matemático, sobre todo, si se tiene en cuenta su importancia para la construcción del pensamiento lógico.

35. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; CASTAÑO, Jorge. El Conocimiento Matemático en el Grado Cero. Santa Fe de Bogotá, MEN, 1992, p.23.

36. PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. México, 1974, p.74.

Algunas de las causas de este fenómeno pueden ser ocasionadas porque:

- Los maestros de Grado Cero no cuentan con una formación matemática.
- La capacitación dirigida a los maestros de Grado Cero, sobre este tema, fue insuficiente para abordar la propuesta en el aula.

1.3.2 Adquisición del lenguaje escrito

El documento, *La construcción de la lengua escrita en el Grado Cero*, le imprime una gran importancia a la expresión: "Partiendo del supuesto que la lengua escrita es en una de sus funciones fundamentales, un medio de expresión humano, su realización se funda en el desarrollo de las capacidades expresivas del niño en sentido general³⁷".

Según lo manifestado en los grupos focales por los maestros, en lecto-escritura trabajan lo que los niños ven en los anuncios publicitarios", lo cual significa que se parte de la realidad para construir este conocimiento.

Las actividades utilizadas en el aula, para los procesos de construcción de la lengua escrita, son diversas: "desde las artes plásticas hasta la expresión dramática ya que ellas permiten mayor participación de parte del niño". "Se utilizan además el cuento y la poesía como puntos de partida de la expresión en los niños y como fundamento de sus conocimientos". Por lo expresado por los maestros, tal parece, que se evitan actividades rutinarias como la ela-

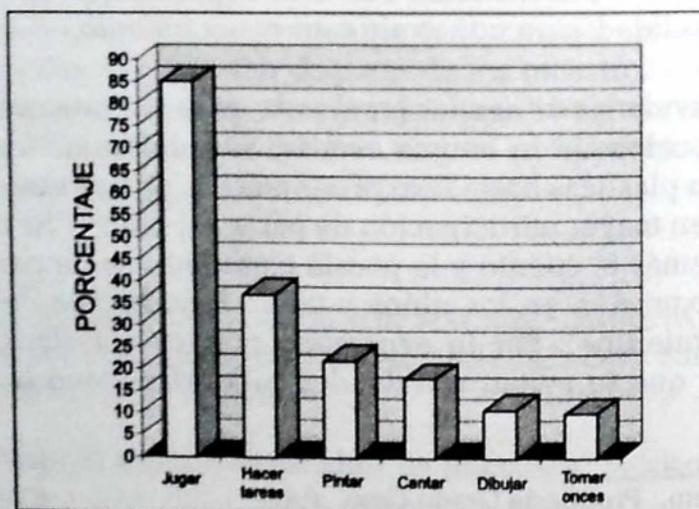
37. *Ibidem*. Propuesta Grado Cero. P.42.

boración de planas, y otra serie de acciones que tradicionalmente se consideraban de enorme valor para el aprendizaje de la lectoescritura, lo cual permite deducir que los docentes son consecuentes con la propuesta que recomienda la globalización del proceso: "se recorta, se pega, se pica para construir el proceso de la lectoescritura, dentro del desarrollo de un proyecto de aula, previamente definido a partir de los intereses de los niños" (GRFM).

Pese a lo anotado por los maestros, algunos de los niños encuestados incluyen las planas como una actividad que se realiza en el proceso, aunque ellos las consideran carentes de interés. Para el 17% de los niños es de las más aburridas". Lo cual indudablemente resulta contrario a lo afirmado por los maestros. Aun cuando el porcentaje es bajo, es una expresión válida de los niños relacionada con sus intereses en torno a las actividades del aula.

Al referirse a las actividades agradables incluyen jugar 85%; hacer tareas 36%; pintar el 23%; cantar 17%; dibujar 12%

GRAFICA 6



El 96% de los maestros de primero de primaria afirman que hay un mejor desarrollo de los niños en lectoescritura cuando han cursado Grado Cero.

Se observa, entonces, que las estrategias utilizadas para la construcción de la lengua escrita en el aula de Grado Cero están favoreciendo la adquisición de este conocimiento. Quizá sea necesario en investigaciones posteriores evaluar la calidad de su desarrollo y los efectos acerca de los demás niveles de escolaridad.

1.4 Desarrollo socioafectivo

La dimensión del desarrollo socioafectivo en el niño es multifacética. Se va logrando su estructuración desde el primer contacto con los padres, y demás miembros de la familia y se proyecta luego en la escuela. Surgen diversas manifestaciones emocionales como ira, ansiedad, timidez, que se canalizan a través del afecto prodigado por los adultos. La identidad, el aflorar de la conciencia se evidencia en criterios como el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la toma de decisiones, la solución de conflictos. En los grupos focales los maestros se refieren con claridad al desarrollo socioafectivo, manifestando que la autoestima en los niños se ha incrementado notoriamente, gracias a la buena relación establecida entre ellos y el maestro. "La parte afectiva de los niños es muy importante. Cuando no se fortalece y alimenta no se consiguen los mismos resultados. La realidad del niño y su aspecto sociocultural deben estar presentes en lo pedagógico (GRFM).

Tomamos como indicadores de socialización, la autonomía y la solución de conflictos. Algunos maestros resaltan que el PEI, tiene en cuenta este aspecto importante del desarrollo integral, anotando que los conflictos se re-

suelven mediante el diálogo, la confrontación y el consenso. Afirman que “los niños están faltos de afecto, así que es importante estar cerca de ellos, tocarlos, hablarles, etc. (...) esto les da seguridad y confianza, por lo tanto, los grados de agresividad disminuyen” (GRFM).

Los espacios de participación democrática tales, como el consenso, el diálogo permanente, la solidaridad, la intervención en la disciplina, se constituyen en momentos valiosos para la construcción de valores y el desarrollo de la autonomía en los niños.

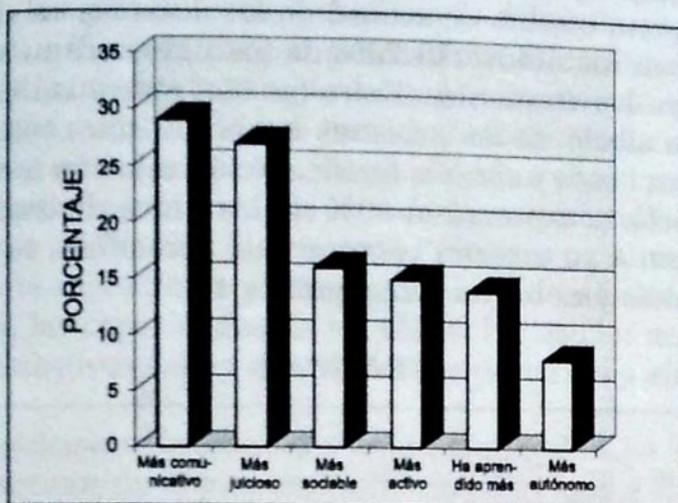


Corroborar esta afirmación el 98% de los maestros de primero; consideran que los niños que han cursado el Grado Cero muestran diferencias significativas con referencia a esta categoría (gráfica 2).

En el mismo sentido, el 94% de los maestros de primero considera que el niño logra un buen desarrollo en autonomía y el 82% en solución de conflictos. Se revelan resultados similares en cuanto a la apreciación de la incidencia del Grado Cero, con diferencias poco significativas, a juicio de los maestros de segundo y tercero, tanto para quienes llevan un año, como para quienes cuentan con dos o tres años de experiencia en este nivel. Los datos encontrados indican que la implementación de la propuesta Grado Cero en el aula contribuye en alguna medida y dentro de los límites propios del nivel de desarrollo a esta edad, al incremento de la socioafectividad.

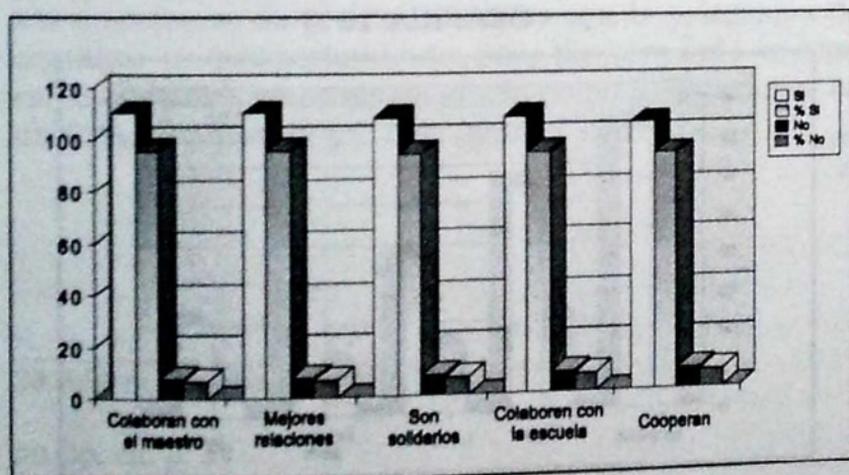
De ahí, que el 90% de los padres de niños encuestados que están cursando Grado Cero, opina que las relaciones con sus hijos han mejorado (gráfica 7); algunos de los indicadores que aseveran esta observación son: los ven más comunicativos 29.3%; sociables 16.3%

GRAFICA 7



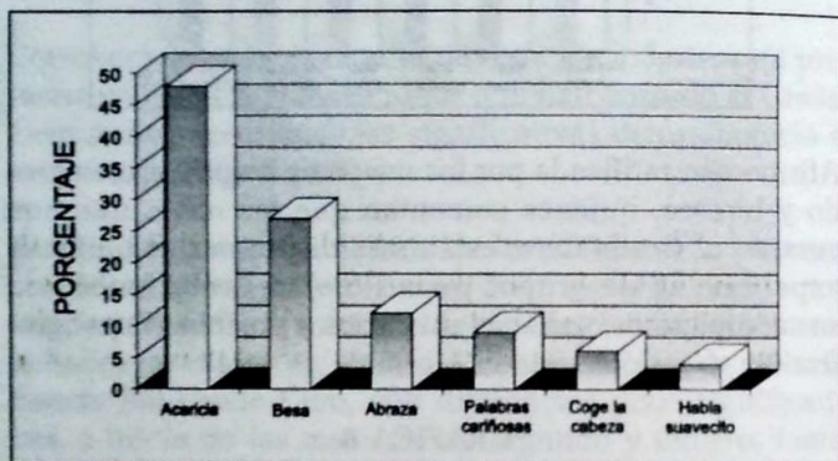
Afirmación ratificada por los maestros de primero, segundo y tercero, quienes comentan que los niños que han cursado el Grado Cero, están más dispuestos a compartir experiencias de grupo, tienen mejores relaciones con sus compañeros, son más solidarios y colaboradores (gráfica 8).

GRAFICA 8

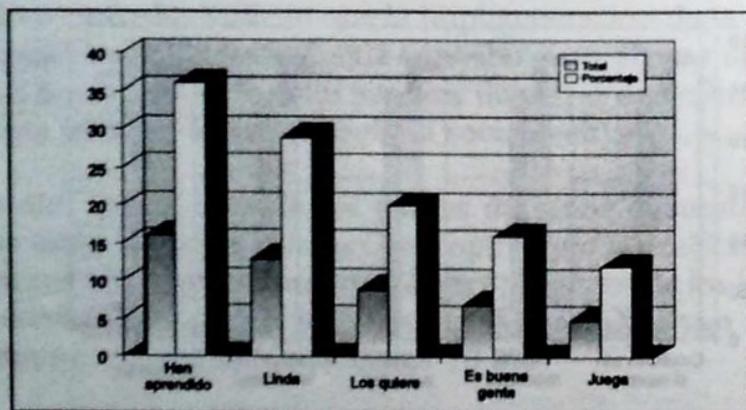


El mejoramiento del desarrollo socioafectivo en los niños supone un cambio de actitud de los docentes en su relación con los niños. El 70% de los niños afirma que la maestra los consiente. Entre las distintas manifestaciones de afecto de las maestras hacia los niños, están las caricias, besos y abrazos (gráfica 9). La relación recíproca de afecto la expresan el 93% de los niños diciendo que "quieren a su maestra" porque han aprendido, es linda, los quiere y es buena gente (gráfica 10).

GRAFICA 9



GRAFICA 10



En algunas escuelas y para varias maestras que participaron en los grupos focales, el afecto es determinante en el proceso educativo porque proporciona a los niños seguridad y confianza razón por la cual, en varias de ellas, el P.E.I. está constituido por tres ejes: afectividad, comunicación y medio ambiente. Quizá, debido a ello, cuando el niño asiste regularmente a la escuela se desarrolla su autonomía (GRFM2) "El desarrollo afectivo es el más importante ingrediente porque con él, se desarrollan cada una de las capacidades de los niños. Por eso las actividades educativas deben estar provistas de cariño y afecto"³⁸.

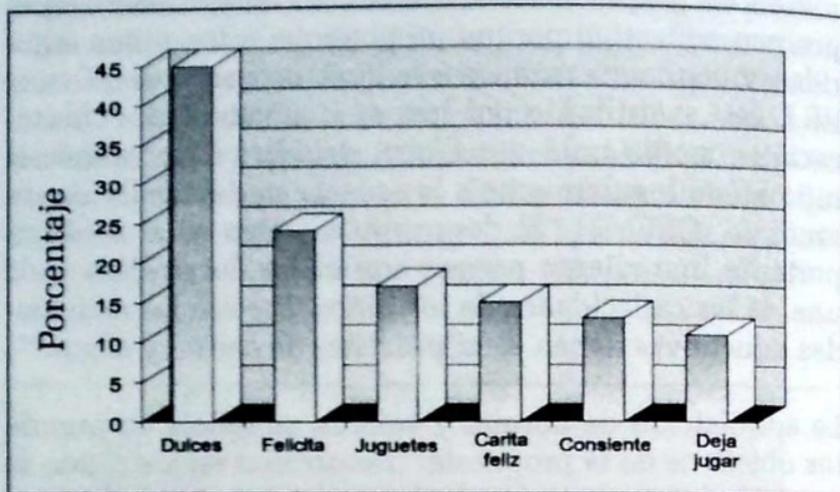
La adquisición de normas y valores, se refleja en uno de los objetivos de la propuesta. "Desarrollar en los niños, la capacidad de construir relaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con las normas sociales, y por ende, facilitar su adaptación al ambiente escolar y al medio en general"³⁹. En contraste con esta apreciación a juicio de los niños entrevistados aún subsisten castigos (gráfica 11), como manos arriba (61%), pararlos junto al tablero (31%), pegándoles (25%), y castigos físicos como pellizcos (12%)

La aparente contradicción nos indica que el maestro se preocupa por la formación del niño y recurre en ocasiones a acciones, de pronto coactivas con la pretensión de organizar su comportamiento; pero por otro lado se acercan a ellos con muestras de afecto como felicitaciones en un 51%, premios en un 19% (gráfica 11).

38. *Ibidem*, propuesta Grado Cero. p. 45.

39. *Op. cit.* p. 33

GRAFICA 11



A la luz de las apreciaciones registradas, tanto de maestros de Grado Cero, como de otros niveles, de padres de familia y de niños se puede inferir que, en efecto, el Grado Cero ha permitido la concientización sobre la importancia del afecto en el desarrollo integral del niño.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí analizado, es evidente destacar cómo en lo referente a la socialización, el reconocimiento e interacción con su entorno y las relaciones intrafamiliares son renovadas y fortalecidas, a partir de la influencia positiva de los diferentes actores, que desde diversos escenarios tienen que ver con este importante nivel educativo.

Así mismo, de la información aportada por los niños, en cuanto a las relaciones con su profesora, se puede inferir la importancia reconocida recientemente por la escuela al valor del afecto y la ternura como fundamentos del proceso educativo. Sin amor la acción pedagógica pierde su sentido.

“Procurar un adecuado desarrollo socioafectivo del niño, implica facilitarle la expresión de sus emociones tanto de ira y temor como de bienestar y alegría, darle seguridad en sus acciones, facilitándole la oportunidad de escoger, de decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de comprensión y aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, apreciación de sus propios valores, de solidaridad y participación⁴⁰”.

1.5 Creatividad

La Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero, se refiere a la creatividad como la capacidad que se evidencia en el niño cuando “trasciende los límites que generalmente se establecen en las tareas que se les presentan. (...) El niño a medida que crece física, cognoscitiva, social y emocionalmente va haciendo uso particular de los elementos y conocimientos que le son propios para innovar y producir nuevas alternativas de relaciones con los objetos y las personas, de solucionar problemas y de construir elementos para el enriquecimiento personal, social y cultural, es decir se desarrolla creativamente⁴¹”

En ese sentido los maestros consideran que la ejecución de la propuesta permite el desarrollo de esta capacidad, al generar espacios de libertad, autonomía y flexibilidad. El 92% aproximadamente de los maestros encuestados de primero, segundo y tercero reconocen en los niños un buen desarrollo en su creatividad (gráfico 3). Por su parte los maestros de Grado Cero opinan al respecto “La variabilidad de las estrategias pedagógicas utilizadas, tales como

40. Idem pág. 42

41. Op. Cit. P.43.

el juego, los cuentos, la poesía, como también, en algunos casos, los ambientes abiertos, particularmente cuando todo ello surge de un buen proyecto de aula permite el desarrollo armónico del niño y de su creatividad". (GRFM).

Es preciso resaltar que esta capacidad, inherente al hombre, merece una atención especial del sistema educativo, en todos los niveles. La rigidez en las estrategias bloquea el desarrollo, impidiendo la innovación y transformación de la realidad.

A partir de la información obtenida en las diversas fuentes podemos concluir que el Grado Cero, en la medida en que su implementación se enfoca en y desde la concepción de una educación para el desarrollo integral, contribuye al desarrollo del mismo, pese a ciertas limitaciones que aún pesan sobre el sistema educativo.

2. Aspectos pedagógicos de la propuesta curricular piloto para el Grado Cero

Se analiza en este aparte, lo concerniente a la relación, entre el desarrollo de los procesos y la acción educativa en el aula de Grado Cero. Consultando el documento de la propuesta curricular, se encuentra claramente explicada, la función de la "Actividad como forma esencial del desarrollo"⁴² concepción del enfoque genético-histórico cultural (Vigotsky, Leontiev, Davidov) en el sentido de que en la actividad el sujeto cognocente establece una relación objetual transformadora de la realidad, natural, social y humana dentro de la cual se mueve, rescatando el valor de sus vivencias anteriores desde lo ontogenético y lo filogenético.

42.Op. Cit. p. 45.

Dentro de esta concepción, la actividad adquiere además un carácter relevante en cada una de las etapas del desarrollo. Se convierte en "rectora", es decir en la principal, dado que contribuye a las "neoformaciones", características de cada etapa. En la edad preescolar, el juego constituye la actividad rectora lo que no niega la presencia de otras actividades que enriquecen el desarrollo integral, las cuales ya han sido superadas en esta etapa, o se proyectan a la siguientes: la manipulación objetal, la comunicación, el estudio, incipiente en esta etapa: "a través del juego el niño de edad preescolar va logrando los cambios necesarios en la cualificación de su psiquismo y en general en el desarrollo de su personalidad"⁴³.

En los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados a los diversos actores del proceso se encuentra lo siguiente: En grupos focales los maestros se refiere al juego como "la mejor estrategia de trabajo, dado que posibilita el desarrollo del niño. Se refieren a la utilización de los diversos tipos de juego: juego libre, dirigido, espontáneo, de roles, matemático, de integración, de expresión artística. Dicen al respecto: "El juego libre es acompañado por la maestra quien observa descubriendo intereses" (GRFM).

Comentan además que el "juego permite crear formas de conteo y sumas de puntajes" (GRFM9). La importancia del juego en ese proceso educativo, lo confirman los niños cuando al ser entrevistados en grupo, el 85% de ellos señalan el juego como la "actividad más agradable", (gráfica 6), y al referirse a ellos, el 70% mencionan nuevamente el juego y adicionan las tareas, y 23% se refieren a otros juegos como jugar con fichas y armar rompecabezas.

43.Op. Cit.. p.50

El 61% de los niños reporta el acompañamiento de la maestra en juego libre y juego dirigido. Se aprecia entonces la presencia del juego como actividad pedagógica en el aula de preescolar. Podría pensarse en forma hipotética que el juego adquiere de parte de los maestros un valor preponderante en términos del desarrollo de los niños en sus diversas dimensiones. Lo ideal sería que existiera en ellos una mayor comprensión de sus efectos en el desarrollo del niño, para que su aplicación, con fundamento teórico, produjera resultados eficientes y de calidad.

2.1 Proyecto de aula

A partir precisamente de la observación del juego, se identifican los intereses y necesidades de los niños, y se desarrollan los *proyectos de aula*", cuya importancia en términos de integración de conocimientos, se resalta en la Propuesta Curricular para el Grado Cero: "El proyecto de aula es un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y la maestra hacen parte"⁴⁴.

A este respecto, en grupos focales los maestros dicen: "trabajar en proyectos de aula que nacen del interés del niño e integran todas las áreas" (GRFM). En los proyectos de aula se respeta el ritmo de trabajo de cada niño y se generan las salidas pedagógicas con propósitos definidos precisamente a la luz de un proyecto dado. Esta información la corroboran el 66% de los niños entrevistados.

Los maestros en los grupos focales resaltan el proyecto de aula como fuente de investigación para los niños.

44. Idem (pág. 63)

“Como los niños tienen una gran imaginación hacen preguntas como: ¿Por qué la luna está en el cielo y no se cae?, estas incógnitas hacen que la maestra y cualquier padre de familia desenfunda ese espíritu investigativo que tenía muy guardado” (GRFM). Se citan como proyectos de aula entre otros: los animales del mar, el agua, los juguetes, las señales de tránsito, la tienda escolar.

Esta actividad posibilita la integración de la familia y la comunidad a la escuela, su participación puede ser directa o indirecta. La primera cuando se integran a proyectos específicos como elaboración de materiales; la segunda como apoyo a los niños para el hallazgo fuera del aula. Así lo reportan los maestros en grupos focales: “Cada niño construye su conocimiento con preguntas movilizadoras que el maestro facilita para crear proyectos de aula, que integren conocimientos e incluyan a los padres en el desarrollo de la actividad” (GRFM).

En efecto, los maestros de Grado Cero al comentar la colaboración de los padres de familia al proyecto de aula mencionan su vinculación a través de las tareas, en la investigación, y en las salidas educativas. Para lograr esta participación opinan que “es preciso desde el comienzo del año vincularlos al proceso, informando y estimulando su colaboración” (GRFM).

También reconocen el valor del proyecto de aula como base de construcción de conocimientos de parte de los niños, a partir de “ ideas previas” (GRFM).

Esto permite concluir que algunos de los maestros de Grado Cero poseen conocimientos teóricos sobre el constructivismo y específicamente sobre proyecto de aula integrado al Proyecto Educativo Institucional, lo cual implica un paso de avanzada en la comprensión de los al-

cances de la ley 115 / 94 con respecto a la educación pre-escolar.

Se identifica además la utilización de otras estrategias pedagógicas dentro de la concepción de la pedagogía activa: como los centros de interés, las unidades de trabajo, e incluso algunas otras que denotan cierta rigidez en el proceso. El acercamiento a la propuesta pedagógica se ha venido introduciendo paulatinamente.

Es preciso realizar reuniones frecuentes con grupos de maestros para compartir las experiencias, y desde la teoría promover la construcción de los proyectos de aula, aprovechando su riqueza conceptual y aplicada sobre el desarrollo integral y armónico del niño y el acercamiento a su contexto familiar y social.

Es necesario resaltar que la aplicación de las innovadoras estrategias pedagógicas, como el proyecto de aula e incluso los centros de interés, contribuyen a generar espacios de participación democrática, según los maestros de Grado Cero, "cuando los niños eligen los proyectos de aula, a partir de sus intereses, cuando eligen trabajar solos o en grupo; cuando participan de su lonchera durante el refrigerio" (GRFM).

Un ambiente democrático permite el desarrollo de la autonomía, de la solidaridad, de la construcción de normas y valores. En los grupos focales los maestros anotan "que en la mayoría de los planteles se trabaja sobre la base de la formación de valores; esta construcción se hace a partir de los compromisos propuestos por los niños, quienes también deciden las sanciones por el incumplimiento de estos (GRFM).

Los maestros en los Grupos Focales reportan como medios de participación democrática el diálogo permanente,

el consenso, la intervención en la disciplina a través de las monitorías y la coordinación de las actividades. Observan, además, que los niños cumplen con bastante rigurosidad dicho rol. (GRFM).

En el análisis de aspectos sobre el desarrollo socioafectivo se reportaron datos suministrados por maestros y padres de familia en criterios como la autonomía, la flexibilidad, los cuales ciertamente evidencian la orientación democrática que ha tomado la educación en el denominado Grado Cero.

La implementación de diversas estrategias pedagógicas donde predomina la actividad de los niños como fuente de desarrollo, demanda horarios flexibles y espacios abiertos. En este sentido los datos arrojan resultados contradictorios. En efecto, con respecto a la escuela como el espacio mayormente utilizado, los maestros opinan que "el espacio para el preescolar es mínimo, no poseen zonas verdes(...) En algunos casos las aulas son casetas de eternit, donde se vive un constante hacinamiento(...) No existen zonas de recreación, se usan los parques cercanos para llevar a los niños(...) La escuela es muy pequeña, con un patio en cemento generalmente compartido con la primaria" (GRFM)

Los niños entrevistados anotan como salidas pedagógicas un 81% parques; 24% a iglesias; 10.8% a centros de salud; 8% a centros comerciales y tiendas. Aún cuando, el 34% de los grupos de niños entrevistados comenta no salir de la escuela.

Cuando, en los grupos focales, los maestros se refieren a la distribución del tiempo consideran que su manejo es flexible, pero en la práctica pedagógica en el aula siguen aplicando horarios rígidos. "salida al baño 1:00 p.m." por ejemplo.

Con respecto a este punto se puede concluir que no existe una cultura de flexibilidad en la escuela; aún los procesos educativos continúa desarrollándose dentro de tiempos determinados, donde la actividad natural del niño se inhibe como cuando se suspenden los procesos para cumplir con actividades preestablecidas .

La comprensión de la propuesta de Grado Cero ha permitido en parte reflexionar acerca de tales situaciones lo cual influye en las maestras para que éstas modifiquen poco a poco el manejo del tiempo.

Finalmente en el contexto de la propuesta pedagógica el aspecto pertinente a la *evaluación* merece en la investigación una atención especial.

Particularmente en la educación preescolar la evaluación, desde hace algunos años ha venido siendo de carácter cualitativo y centrada en procesos no en resultados. La evaluación sistemática y abierta es una técnica de común utilización por parte de los maestros de educación Preescolar. Los maestros de Grado Cero en los grupos focales manifestaron: "La promoción de los niños depende del grado de avance en su desarrollo y habilidades. (...)La evaluación se hace dialogando con los niños sobre su experiencia, no se usa una calificación numérica, se utilizan frases o estímulos como la "carita feliz, tu puedes hacerlo mejor; la próxima vez lo lograrás; sigue así" (GRFM).

Consecuente con el estilo de evaluación, los reportes a los padres acerca del rendimiento de sus hijos se efectúa mediante el diálogo. "No se utilizan boletines, se lleva una carpeta con los trabajos de los niño, los cuales se comentan en reuniones con los padres". (...) La evaluación es informal. (...) Se elabora un formato individual de acuerdo con los ideales y necesidades" (GRFM9).

Es necesario precisar que la propuesta de Grado Cero recomienda "El informe escrito que se entrega a los padres es siempre descriptivo - explicativo, no cuantitativo y se elabora en miras del progreso del niño y no de la pérdida de año, ya que para el Grado Cero la promoción es automática y ningún alumno perderá el año⁴⁵".

Con la vigencia de la Resolución 2343/96, sobre indicadores de logros, la evaluación se enriquece, especialmente si dichos indicadores se definen a partir de la identificación de los fines y objetivos establecidos por la ley 115/94, sobre el nivel de educación preescolar. Al respecto los maestros reportan en grupos focales, la necesidad de capacitarse en evaluación y sobre todo, en la **determinación de indicadores de logros.**

Se aprecian avances en cuanto a la concepción teórica sobre desarrollo integral, participación de los padres en los procesos pedagógicos y la aplicación de los mecanismos relacionados con la evaluación, lo cual responde en alguna medida a las recomendaciones formuladas sobre el particular en los documentos antes mencionados.

3. Agentes educativos

3.1 El maestro

La acción educativa se desarrolla en el contexto social y cultural en el cual se desenvuelve el sujeto. Especialmente cierto para el nivel de preescolar dentro del cual se ubica el Grado Cero. El proceso involucra al maestro en la escuela, a la familia y a la comunidad. Al respecto el documento Propuesta curricular para el Grado Cero anota: "La edu-

45.Op. Cit. p. 82.

cación escolar no funciona, si el maestro no conoce los valores y pautas de la cultura del niño, y si no busca conjuntamente con la familia y la comunidad la creación de un ambiente de enseñanza enriquecedor para todos⁴⁶”.

El guía del proceso por obvias razones es el maestro cuyo papel debe ser el de “un orientador, un animador y un facilitador de la acción del niño y la participación del grupo”⁴⁷.

Los maestros que como muestra participaron en la investigación al referirse a su papel dicen: “El maestro es un orientador, un guía, un posibilitador. (...) Debe tener una continua actualización. (...) debe ser integral, investigador. (...) en ocasiones hasta psicólogo para ayudarle al niño a afrontar las situaciones de su casa. (...) debe ser observador, constante y un amigo incondicional. (...) su actitud es básica para establecer una buena relación entre niño, escuela y padres”. (GRFM).

Los niños entrevistados como se dijo anteriormente al referirse a los maestros citan comportamientos que son indicadores del tipo de relación que se establece: los maestros los consienten, ellos se refieren en términos positivos a sus maestros anotando calificativos tales como: “es linda, buena profesora, cariñosa, chévere (...)”.

Para el niño no es extraño que sus maestros utilicen estrategias coercitivas como los gritos y los castigos para corregir su comportamiento.

Para evitar que la maestra tenga que recurrir a dichas estrategias es necesario incrementar el diálogo en la relación

46. Op. Cit. p. 84.

47. Op. Cit. p. 60

pedagógica como forma de contribuir al desarrollo de actitudes y valores, enmarcados dentro de un espíritu democrático.

Dentro de la acción pedagógica, el maestro asume el conocimiento del niño a través de su estructura familiar y de los niveles socio económicos y culturales de estas. Al respecto los maestros comentaron que una buena forma de obtener esta información es a través de las hojas de matrícula, las fichas de riesgo y por medio de la observación, charlas y reuniones con los padres de familia y demás miembros de la comunidad escolar.

La generalidad de estas familias pertenecen a los estratos 1 y 2; la mayoría tienen como cabeza de hogar a madres solteras con cuatro o cinco hijos. Su ocupación fundamental es en el servicio doméstico, su ingreso básico mensual es menor a dos salarios mínimos y viven en inquilinatos o casa-lotes (GRFM).

Según las maestras en los grupos focales, uno de cada cuatro niños son hijos de padres separados. El nivel educativo de los padres es mínimo, sólo en algunos casos alcanzan la secundaria, aunque aún subsiste el analfabetismo. Las maestras opinan que debido a este bajo nivel educativo, los padres no están preparados para educar a sus hijos y la escuela debe suplir, por lo tanto, estas necesidades, a la vez que debe exigir responsabilidades en esta tarea. Al bajo nivel educativo se suman sus compromisos laborales. "Ellos deben trabajar extenuantes jornadas, teniendo que asumir la escuela responsabilidades que normalmente le competen a la familia" (GRFM).

Debido a la extrema carencia de recursos económicos, muchos niños acuden a la escuela enfermos, desnutridos y sin disposición anímica para el aprendizaje.

Lo anterior permite concluir que los maestros poseen un conocimiento bastante completo de la composición y características de la familia de los niños, lo cual ha sido una constante en los maestros de los primeros años, pero en estos momentos este conocimiento se emplea para orientar la labor pedagógica.

3.2 La familia y la comunidad

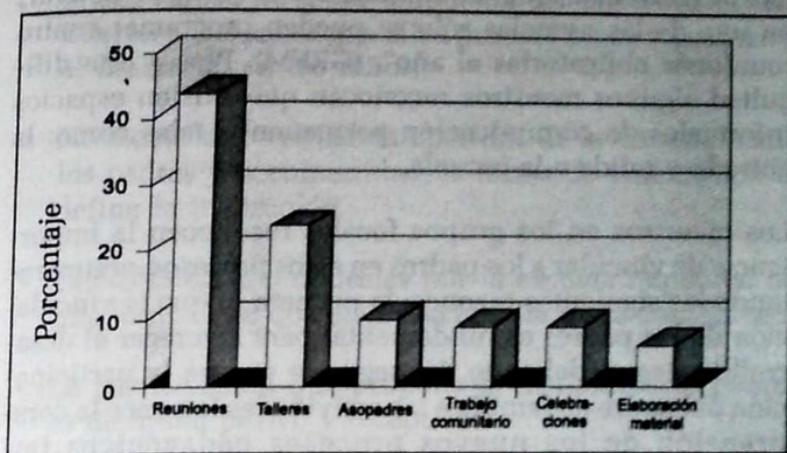
La propuesta curricular del Grado Cero propone: "Integrar a la familia y a la comunidad en la búsqueda de mecanismos que faciliten la creación de una verdadera comunidad educativa, en la cual, niños, maestros y familia, interactúen en un contexto más amplio, y en el que todos tomen parte de los procesos sociales que tienen que ver con el desarrollo integral del niño en su medio inmediato⁴⁸".

A este respecto los maestros en grupos focales comentan: "aún cuando involucrar a los padres a la institución escolar es difícil, es bueno intentarlo para cumplir con el objetivo de que el niño se socialice y se comuniqué. (...) . Es preciso planear actividades con los padres, tales como talleres, los cuales se realizan con la colaboración de la orientadora y con un fin específico" (GRFM).

Se observa, en este punto que los padres de familia participan en las siguientes actividades: trabajo comunitario, bazares, recreación, campañas ecológicas, actividades deportivas y bailes.

48. Op. Cit. p. 60

GRAFICA 12



El compromiso no se limita, incluye igualmente, otras acciones de interés pedagógico como reuniones, talleres, participación en la asociación de padres, celebraciones y acompañamiento en el aula cuando la profesora debe ausentarse (gráfica 12).

Esta información coincide con la aportada por los directores de escuela que según los resultados de la encuesta que les fue aplicada, la institución está realizando diferentes actividades para que los padres de familia participen en el desarrollo integral del niño, aunque, los padres no se han concientizado aún del significado y alcances de la labor educativa. Los maestros en grupos focales comentan: "es necesario concientizar a los padres acerca del proceso educativo de los niños, ellos todavía exigen planas y que el niño aprenda a leer y escribir". (GRFM).

Tal parece que algunos padres no asumen el compromiso como educadores de sus hijos. La impresión de los maestros al respecto es que "los padres creen que se trata de

llevar a los niños y dejarlos en la escuela (...) Son tan reacios a participar, que en algunos casos (Ciudad Bolívar) en una de las escuelas sólo se pueden programar cuatro reuniones obligatorias al año". (GRFM). Pese a esta dificultad algunos maestros reconocen que existen espacios informales de comunicación permanente, tales como: la entrada y salida a la escuela.

Los maestros en los grupos focales reconocen la importancia de vincular a los padres en estos procesos, argumentando las siguientes razones: la primera es que la vinculación de los padres es fundamental para favorecer el desarrollo integral del niño. La segunda es que la participación del padre de familia a las actividades favorece la comprensión de los nuevos procesos pedagógicos implementados en las escuelas.

Las razones dadas por los maestros en los grupos focales para explicar la poca participación de la familia en las actividades programadas por la escuela son múltiples: "los padres de familia no creen en la labor educativa del sector oficial y privilegian el sector privado, pero sus condiciones económicas los obligan a inscribir a sus hijos en el sector oficial". Los padres creen que se trata de llevar a los niños y dejarlos en la escuela", y otros padres, consideran suficiente su participación apoyando a sus hijos con la entrega de los útiles y materiales requeridos por la escuela". (GRFM).

Según los investigadores, las causas que pueden explicar la poca vinculación de los padres de familia y la comunidad a las actividades programadas por la escuela pueden ser:

- La escuela no reconoce a los padres y la comunidad como interlocutores válidos, los considera como recep-

tores de una información que ella previamente determina. Parece no tener en cuenta las necesidades, los intereses y el saber que ellos poseen, sobre la crianza y el desarrollo de los niños.

- No existe una verdadera apertura de la escuela hacia los padres y la comunidad, la forma de vinculación la define la institución.
- Las estrategias propuestas por la escuela requieren de una formalidad que aleja a la familia y a la comunidad.
- La participación que propone la institución al padre, es de orden pasivo y receptivo.
- Las actividades programadas por la escuela no están articuladas al proyecto pedagógico.
- Las actividades que programa la escuela no vinculan a los padres y a la comunidad al proceso de formación de los niños en la escuela.
- Los maestros no han definido, cual debe ser el rol de la familia y la comunidad en los procesos de desarrollo integral del niño.

Se podría concluir que aún se dista mucho de lograr una estrecha vinculación de los padres de familia a la escuela y sobre todo de lograr un compromiso consciente en relación con la necesidad de un trabajo educativo conjunto.

La Propuesta Curricular para Grado Cero, considera importante para el desarrollo integral del niño la vinculación de la comunidad y en particular de la familia a los procesos pedagógicos. Esta concibe que la participación del padre de familia no se debe limitar al control del ren-

dimiento académico, ni a una participación de orden pasivo y receptivo, sino todo lo contrario pretende que el padre sea un agente dinámico y autogestionario de dichos procesos.

“La única forma de cambiar la calidad de vida de muchos niños es ir encontrando conjuntamente escuela, familia y comunidad, valores y pautas de conductas similares. Para esto es absolutamente indispensable que haya una escuela abierta y dinámica hacia la familia y la comunidad que muestre un interés real por sus necesidades, permita su participación y realice una búsqueda conjunta de soluciones. Al hacer un trabajo conjunto escuela, familia y comunidad se hace un esfuerzo común para construir un ambiente educativo enriquecedor para el niño en el que los padres y la comunidad liberen sus potencialidades y donde ellos mismos, padres y comunidad, puedan asumir una actitud flexible, participativa y autogestionaria⁴⁹”.

Para este proceso, dicha propuesta sugiere como una de las estrategias para la vinculación de la familia y la comunidad los procesos pedagógicos, el proyecto de aula, citado anteriormente.

4. Capacitación de maestros

El número total de maestros capacitados de 1993 a 1996, asciende a 1594; el número de maestros de Grado Cero en 1997 es de 1197, de esta diferencia numérica se puede inferir primero, que **la mayoría de los maestros de Grado Cero han recibido durante estos años algún tipo de capacitación y varios han participado en mas de un evento;** segundo que en estos programas de capacitación se incluye, además a los directivos-docentes y a algunos maes-

49. Op. Cit. p. 60

tos de básica primaria; tercero, que en las estadísticas se acostumbra a dar la cantidad de maestros objeto de los contratos de capacitación y no el que realmente asiste a la capacitación.

En referencia a la capacitación recibida, las maestras que participaron en los grupos focales solicitan que la capacitación sea continua y permanente, "la capacitación no es suficiente, ni continua; son cortas jornadas saturadas de múltiples temas". (GRFM).

Que ésta corresponda a la realidad en que ellas actúan, ya que afirman que "la capacitación maneja una realidad generalizada y diferente a la de los maestros". Al parecer, ésta no tiene en cuenta los contextos sociales de las escuelas, ni la práctica pedagógica, aún menos las problemáticas afrontadas por los maestros en su quehacer diario, "ésta debería estar centrada en la realidad del maestro". Situación que puede explicar parcialmente la inasistencia de las maestras a los eventos de capacitación, porque "no los encuentran motivantes". (GRFM).

Existen programas de capacitación con variada metodología e intensidad, pero por el afán de llenar unos requisitos, los temas no se imparten con la suficiente claridad, no se enfatiza en el elemento teórico-práctico: "se requiere una capacitación más vivencial y con menos carreta". (GRFM).

La asistencia de los maestros a los procesos de capacitación se ve interferida por la falta de planeación, deficiencias en la comunicación entre la Secretaría de Educación Distrital - CADEL y Directores de escuela y los padres de familia que no aceptan la suspensión de clases por este motivo. Parece que la comunidad educativa en general no es consciente de la importancia de la capacitación para el mejoramiento de la calidad del servicio.

Por estas razones, los procesos de capacitación deben iniciarse al comienzo del año escolar; además deben estar sujetos a un cronograma semestral o anual y la programación de contenidos debe ser conocida con suficiente antelación por la comunidad educativa participante, en particular por las directivas y los padres de familia, con el fin de que ésta se pueda incluir como una de las actividades internas de cada centro educativo para garantizar una total participación de los maestros y una toma de conciencia de los padres y la comunidad con el propósito de vincularlos activamente a estos procesos. La divulgación debe ser oportuna, clara y eficaz.

Es importante que los eventos y procesos de capacitación sean coherentes con la propuesta pedagógica constructivista del Grado Cero; por ejemplo, en CONACED se desarrollan programas "con buenos parámetros, que hacen énfasis en una educación innovadora, mientras que en otras instituciones, se ofrecen cursos de capacitación con metodologías tradicionales, que al parecer de las maestras, no son pertinentes con los procesos pedagógicos que se desarrollan con el niño". (GRFM).

Esto pone en evidencia serios distanciamientos entre las metodologías impartidas en las capacitaciones, las implementadas en el aula y aquellas recomendadas en la Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero.

Los maestros en los grupos focales identifican la capacitación de FUNCOLDE como desmotivante, porque se repiten temáticas; "la capacitación en matemáticas y lecto-escritura es repetitiva y poco profunda". (GRFM). Se observa además, falta de preparación de los capacitadores. La capacitación de CONACED, por el contrario "se enfoca desde el constructivismo, es coherente y posee contenidos articulados". (GRFM).

Los temas de capacitación versan especialmente sobre: pedagogía artística; estrategias pedagógicas; lectura y escritura; música; danzas, dinamización en el aula; material didáctico; esquema corporal; literatura, matemáticas, creatividad, habilidades y lectoescritura, éste último, según los maestros es el tema más desarrollado. Sin embargo, Los maestros consideran que "la capacitación ofrecida sobre proyectos no proporciona elementos suficientes de trabajo, debe sujetarse a los nuevos parámetros pedagógicos y a los intereses de los niños. Es necesario tener en cuenta que en ésta ya no se utiliza la parcelación" (GRFM), a pesar de que la metodología por proyectos es la sugerida en la Propuesta de Grado Cero.

Según esta misma fuente es urgente incluir en la capacitación los aspectos referentes a la **axiología, ciencia que estudia los valores.** (GRFM). Es decir, los maestros destacan la importancia de una educación basada en los principios, valores y actitudes, en los procesos de formación tanto de ellos, como de los niños. Además, "que se promueva la capacitación en matemáticas y lengua escrita, (...) pero también en informática, **musicoterapia** y **danza-terapia**; los maestros afirman que es necesario que "se promuevan cursos-talleres con personal especializado, ya que la música contribuye ampliamente a **la relajación de los niños**". (GRFM).

Los maestros destacan la necesidad de vincular en la capacitación a los maestros de educación básica primaria: "es importante que las maestras de primaria asistan a capacitación, para que haya una verdadera articulación del trabajo de Grado Cero con el de primero, puesto que sin esta capacitación y actualización las maestras terminan trabajando, muchas veces, en direcciones opuestas". (GRFM).

A este respecto, cabe señalar que de acuerdo con los resultados arrojados por las encuestas aplicadas a maestros de

1, 2 y 3 de primaria, de los 120 maestros encuestados sólo 17 afirmaron haber participado en procesos de capacitación pertinentes al Grado Cero, lo que representa un 14.16% del total de la población encuestada.

De éstos, los maestros de primero son quienes más capacitación han recibido; siguen en orden de frecuencia, los maestros de 2 y de 3 de primaria. El único programa de capacitación en la propuesta de Grado Cero, que se identifica para esta población es el de **Articulación** del cual pudieron haber participado algunos de los maestros de primaria que dicen conocer la propuesta. Además, se podría suponer que algunos de ellos, en algún momento, tuvieron a cargo un Grado Cero.

Algunas maestras reconocen que "el Grado Cero ha sido motivo de un importante esfuerzo de capacitación, por parte de la Secretaría de Educación" (GRFM), ya que ha aportado elementos teóricos a la práctica pedagógica. Desafortunadamente **no se ha tenido en cuenta un proceso de seguimiento en el aula que apoye a los maestros en la solución de los problemas propios de su quehacer cotidiano y los dificultades generadas por la puesta en marcha de la propuesta de Grado Cero.** Otros afirman que "La capacitación está lejos de lo que se debe ofrecer a los niños". Sin embargo, reconocen que "aunque ésta no es del todo buena, aún así, abre horizontes y despierta expectativas; en cuanto a la repetición temática, ésta lleva a reflexionar y replantear criterios" (GRFM).

No obstante, a pesar de sus críticas, algunas maestras opinan "que en el Distrito se imparte una mejor capacitación y actualización que en el sector privado que continúa con el método tradicional". Es posible que esta afirmación se refiera al método de trabajo propuesto por el Distrito en las aulas de Grado Cero y no precisamente al

método utilizado en los diferentes programas de capacitación.

Los maestros que participaron en los grupos focales comentan que "algunos de los docentes que tenían a su cargo la implementación de la propuesta no recibieron capacitación previa que los preparara para iniciar el desarrollo de la misma en el aula". (GRFM). Esta situación creó prevenciones y sentimientos de temor en los maestros, al punto, que algunos recurrieron a buscar información en instituciones diferentes a las contratadas por el Distrito para tal fin.

Este hecho se agrava porque a algunas de las escuelas no les fue entregada, por la Secretaría de Educación del Distrito, la Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero. Marco Político e Institucional y la Propuesta para la Construcción de la Lengua Escrita y el Conocimiento Lógico Matemático, entre otros.

Para optimizar la capacitación se deben conocer y sustentar dichos procesos en los fundamentos incluidos en los documentos antes mencionados. También garantizar la circulación y el acceso a los mismos, capacitaciones en las que se procure el pleno conocimiento y dominio de la propuesta por los maestros participantes. Es más, se podría afirmar que la divulgación oportuna de los documentos hubiera favorecido a aquellos maestros que, por alguna circunstancia, no participaron en eventos de capacitación.

La muestra citada opina que "los procesos de capacitación deben tener en cuenta que muchos de los maestros que tienen a cargo Grado Cero son licenciados en otras áreas diferentes a preescolar.

El 60% de los directores encuestados contestaron que sí ha recibido capacitación y el 40 % respondió que no.

El 37% de los directores encuestados considera que la calidad de la capacitación es buena; el 23% piensa que es regular; el 40% no sabe o no responde.

A la misma pregunta los maestros de 1, 2, y 3 de primaria que recibieron capacitación en su totalidad consideran que ésta fue buena.

A partir de los datos anteriores, llama particularmente la atención, el hecho de que **la totalidad de los directores de escuela con Grado Cero no haya sido capacitada en la propuesta pedagógica de Grado Cero, puesto que si bien es cierto, ellos no son los actores principales del proceso educativo de los niños, sí tienen la responsabilidad de velar por la calidad del mismo.**

5. Presupuesto, aulas y materiales

Para analizar cuantitativamente estas variables de impacto, se tomaron como base las siguientes fuentes.

Fuentes consultadas:

- (1) Coordinación de División de Planeación SED.
- (2) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - DIVISIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL; NUÑEZ DE VALENCIA, Rafaela. Programa de Educación Inicial. Proyecto 4257-4259, Subprograma 0701, Educación Preescolar, Santa Fe de Bogotá, 1996.
- (3) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - DIVISIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL-PROGRAMA

DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, Plan Formar Ciudad, Formulación Técnica proyecto 4157, proyecciones 1988, Santa Fe de Bogotá, 1997.

- (4) CONSEJO DE BOGOTÁ. Información estadística, Santa fe de Bogotá.
- (5) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - UNIVERSALIZACIÓN. Documento de Trabajo. 1996.
- (6) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - COORDINACIÓN PLANEACIÓN DEL DISTRITO. Reportes cuadros estadísticos CADEL.
- (7) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - COORDINACIÓN PLANEACIÓN DEL DISTRITO. Agregados Coordinación de Planeación. (documento de trabajo por ajustar).
- (8) Informe de la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación de 1994.
- (9) SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - COORDINACIÓN PLANEACIÓN DEL DISTRITO. Actualización del Proyecto de Implantación de Aulas de Grado Cero. 1996.

TABLA 9
CUADRO DE INDIVADORES CUANTITATIVOS

ANO INDICADOR	1992	1993	1994	1995	1996	1997
1. Presupuesto. (1)						
• Asignado		370.760.000	748.752.000	483.489.000	3.127.513.000	
• Ejecutado		368.416.000	731.617.000	380.838.000	3.081.399.224	
• % Ejecución		99.30%	97.71%	78.76%	98.52%	
Total presupuesto asignado 95-97						6.640.622.000 (3)
• Ejecutado (3)					3.731.388.000	3.040.000.000 (3)
• % Ejecución					56%	

INDICADOR \ AÑO	1992	1993	1994	1995	1996	1997
2. Construcción - Adecuación de aulas						
• Adecuadas (2)		*	*	96		
(3)		*	*	100	200	
• Construidas (2)		*	*	40		
• Aulas Nuevas (3)			29	50	90	50
• Aulas creadas (2)		370	382	259		
• Más creación aulas						500 (9)

* incluidos en los datos de 1995

AÑO INDICADOR	1992	1993	1994	1995	1996	1997
3. Dotación de aulas						
• Dotadas con mobiliario (5)				208	129	108
Sillas (5)			4184	2110	2650	
Mesas (5)			1247	6319	4838	
• Dotadas con material didáctico (3)				225	426	300
• Dotadas con la Cesta (3)				225	426	661
(2)			693	420	346	
Total de Aulas (3)	670	720	466	922	1060	1187

AÑO INDICADOR	1992	1993	1994	1995	1996	1997
4. Cobertura						
• Índice Maestro por niños			30 -35	30 -35	30 -35	
• Ampliación cobertura por años (3)	231	8.681	6.792	7.674-13.979	9.804-12.000	-5726 1.773
• Niños atendidos (2)			13.683	27.660	39.660	32.934
• Otras fuentes	11.794 (4)	20.465 (4)		21.357 (7)	31.161 (6) 49.500 (9)	
Niños de 5-6 años en el Distrito			128.000 (8)	117.968 (7)	128.000 (8)	117.968 (3)
niños de 5-6 años no atendidos en el Distrito				102.400 (9)	78.500 (9)	85.062
• Maestros nombrados			478	988	1112	1197

Teniendo en cuenta la diferencia considerable de los datos, dependiendo de la fuente consultada, se hizo un análisis de esta información cruzando los datos proporcionados por las diferentes fuentes. Por ejemplo para definir la cobertura de 1996 se contaba con tres datos diferentes, 31.161 - 39.660 - 49.500. Para identificar el dato más cercano a la realidad, fue necesario comparar la información de alumnos por aula, con las aulas en funcionamiento en esa fecha.

De la misma manera el dato de maestros nombrados se infiere de dividir el número de alumnos atendidos por el promedio de alumnos asignados por maestros. El dato resultante se aproxima a los revelados por la fuente (3). El tratamiento de la información fue similar para cada uno de los indicadores.

Algunas de las razones para que en documentos oficiales de la Secretaría de Educación se reconozca diferentes datos para un mismo indicador posiblemente se debe a:

En el momento de hacer el censo de cobertura de 1996, por ejemplo, se asume que cada una de las aulas de Grado Cero funcionando en el Distrito atienden niños en las dos jornadas.

Se toma la proyección como hecho dado, basándose en los compromisos realizados entre la dirección del programa y los directores de escuela.

El resultado de este análisis se consigna en el siguiente cuadro síntesis:

CUADROS SÍNTESIS

INDICADOR	AÑO					
	1992	1993	1994	1995	1996	1997
1. Cobertura	11.794 (4)	20.405 (4)	13.683 (2)	27.000n (2)	31.161 (6)	32.934 (2)
2. Aulas creadas			382	269	290	50
3. Total de aulas				382	641	937
4. Índice Maestro por niños		28	28	28	28	28

AÑO / INDICADOR	1992	1993	1994	1995	1996	1977
4. Grados Ceros en funcionamiento			476	906	1112	1197
5. Ampliación cobertura por años		8.671	-6.762	13.977	3.501	1.773
6. Índice de crecimiento cobertura		83%	-45%	101%	12%	5.6%
7. Costo por niño atendido		\$ 31.237	\$ 35.749	\$ 13.799	\$ 98.865	\$ 92.305
8. Índice de incremento costo por niño			11.4%	-38.61%	718%	-0.65%

AÑO INDICADOR	1992	1993	1994	1995	1996	1977
9. Costo por aula		\$ 874.634	\$ 1.000.972	\$ 385.504	\$ 2.768.782	\$ 2.584.540
10. Cestas Adquiridas			832	420	348	
11. Población niños de 5-6 años en el Distrito			128.000 (8)	117.988 (7)	128.000 (8)	117.988 (3)
12. Población de niños no atendidos en el Distrito				102.400 (9)	78.500 (8)	86.082

AÑO / INDICADOR	1992	1993	1994	1995	1996	1977
13. Presupuesto. (1)						
• Asignado		370.760.000	748.752.000	483.488.000	3.127.513.000	
• Ejecutado		368.418.000	731.617.000	380.838.000	3.081.389.224	3.731.388.000
• % Ejecución		99,36%	97,71%	78,76%	98,52%	
• Índice de crecimiento			98%	-48%	700%	

5.1 Materiales

Las aulas de Grado Cero deben contar con los recursos materiales y de mobiliario necesarios para brindar a los niños las experiencias que posibilitan su desarrollo.

De esta manera, según la propuesta, "cada grupo debe tener una dotación básica de mobiliario que consiste en las mesas de trabajo con sus sillas, un tablero a la altura de los pequeños y algunos estantes para guardar y organizar el material al alcance de los niños⁵⁰."

Cada aula debe contar con "libros que le proporcione a los niños los datos que él esta buscando y le inciten a hacer experimentos. Libros que lo motiven a la lectura y la escritura. Además, se requieren diferentes materiales para la expresión gráfica, plástica, corporal y dramática. Así como alguna variedad de juegos y juguetes. (...) Estos materiales tienen que partir de la vida del educando para ser reconocidos por este, y estar acordes a las distintas áreas del conocimiento y con los fines que se propone⁵¹."

De acuerdo con las exigencias de la propuesta, la Secretaría de Educación está dotando a las aulas de Grado Cero con tres tipos de materiales: mobiliario, discriminado en sillas y mesas; material de insumos y la canasta de materiales. Esta última, entre otros elementos contiene: 1 grabadora, videos infantiles, casetes de canciones, cuentos infantiles y cassettes vírgenes, cuentos ilustrados a colores, bloques lógicos, rompecabezas, material de enhebrado, loterías, lazos, aros, colchonetas, pelotas, plastilina, crayolas, cartulinas, pliegos de papel silueta, papel bond,

50.Op. cit. p. 81.

51.Op. cit. p. 81.

tijeras, pegantes, tizas, papel carbón, marcadores, lapiceros, etc.

Para 1995 fueron dotadas con mobiliario 206 aulas de las 988 existentes y en 1996 se dotaron 129, además de las 1112 existentes. En ese último año se crearon 290 aulas y se dotaron sólo 129 aulas, es decir, que 161 de las aulas que se crearon iniciaron sus funciones sin dotación de mobiliario.

La opinión de los maestros acerca del mobiliario se encuentra dividida. Para algunos "el mobiliario no es adecuado para los niños, no permite que ellos se desplacen en el salón, no es apto para el preescolar por el peso que impide que los niños lo trasladen", (GRFM), y para otros "por lo menos se cuenta con mobiliario adecuado". (GRFM).

Con respecto al material de insumos, el 70% de los maestros que asistieron a los grupos focales responden que no existe continuidad en la entrega de este material, ya que para algunos la última entrega fue hace tres años, a pesar de las insistentes nuevas solicitudes. "Tenemos muy poco material, recibimos material de insumos hace tres años por parte de la Secretaría". (GRFM).

Según los datos obtenidos en la Secretaría de Educación⁵², en 1995 se dotan con material de insumos 225 de las 988 aulas existentes, en 1996, se dotan 426 de las 1112 aulas existentes. Es decir, que cada año se dotan del 25% al 40% de las aulas existentes. Además, se puede inferir que la renovación de este material es muy lenta. Cada año entre el 60% y el 75% de las aulas en funcionamiento no reciben material de insumos.

52. Op. cit. (sin paginar).

Algunos maestros en los Grupos Focales comentan que para solucionar esta situación ellos recurren a los padres de familia. Aunque ellos dicen que "esperan el material que de la Secretaría de Educación les envíen". (GRFM).

Según la información obtenida en documentos de la Secretaría de Educación, fuentes (2) y (3), en los años 1993 a 1996 se han dotado con la canasta aproximadamente 1350 aulas de las 1112 en funcionamiento hasta la fecha, parece ser que durante los últimos cuatro años se ha dotado por lo menos una vez a la totalidad de las aulas y a 238 de ellas dos veces.

Por el número de canastas adquiridas en 1994 (2), 623 parece que todas las 456 (3) aulas de Grado Cero que estaban funcionando dicho año, fueron dotadas con este material y que además sobraron canastas, como se puede observar en el cuadro síntesis.

Si se tiene en cuenta el valor unitario de cada canasta para 1996, \$ 992.000, el presupuesto asignado al programa para 1994, \$ 731.617.000, no era suficiente para adquirir las 623 canastas de material. Esta situación supone haber ejecutado el 90% del presupuesto de 1994 en dicha adquisición o que el programa contó con una asignación presupuestal distinta, no registrada por la fuente (1).

De todas maneras según la información revelada por la fuente (2), el total de canasta adquirida desborda en 167 el número de aulas en funcionamiento en el mismo año. Lo que permite suponer que hay un remanente en Secretaría de Educación o que el dato no corresponde a lo adquirido. La hipótesis de que todas las aulas hayan recibido la canasta, y algunas más de una vez se desvirtúa por la información proporcionada por los maestros en los grupos focales, ya que según esa fuente en 1997 se ha comen-

zando a rifar una segunda dotación. "Ahora, en agosto 1997, fecha en la cual se recogió la información, van a dar una nueva dotación, pero la canasta se va a rifar ya que hay 6 por zona". (GRFM).

En 1995 se adquirieron 420 (2) canastas y se crearon 510 aulas más, lo que significa que 90 aulas funcionan ese año sin dicha dotación. Esto desvirtúa la hipótesis de que exista un remanente de canastas.

En 1996 (2) fueron adquiridas 346 canastas más y se crearon 124 aulas, por lo que se supone que en este año todas las aulas se encontraban dotadas con la canasta, esto como se dijo anteriormente es refutado por los directores de escuela y los supervisores, ya que el 20% de los directores de escuela y 11.11% de los Supervisores encuestados dicen no haber recibido nunca ningún tipo de material por parte de la Secretaría de Educación del Distrito. Además en los grupos focales los maestros comentaron que "no todos hemos recibido la canasta". (GRFM).

Teniendo en cuenta que el 100% de los coordinadores de CADEL encuestados dice haber recibido material de dotación para el Grado Cero, es posible que los directores de escuela no lo hubieran reclamado en esta dependencia, pues los maestros en los grupos focales comentaron que algunos directores de escuela nunca solicitan ante el CADEL los materiales que la Secretaría de Educación envía a esa dependencia para ser distribuidos en la localidad. "Claro está que en algunos casos hay directores que no se ponen las pilas y no solicitan la canasta, así que se pierde la dotación". (GRFM). Esta puede ser una de las razones por las cuales el 20% de los directores de escuela contesta no haber recibido material de la Secretaría de Educación del Distrito.

Además, para los maestros que asisten a los grupos focales, los materiales que incluye la canasta son pocos, "el material de la canasta no es suficiente, ni pertinente, ni está de acuerdo con toda la propaganda" .(GRFM).

Algunos de los maestros, en los grupos focales dicen subsanar en parte esta situación utilizando material de deshecho y solicitando a los padres de familia una colaboración para la compra de material. "Algunos de los maestros utilizan material de desecho, material de madera que los padres de familia aportan. Anualmente se les pide una colaboración a los padres para la compra de instrumentos musicales, bloques lógicos y materiales para el trabajo manual" (...) "En la escuela Dámaso Zapata se pide a los padres una cuota de \$ 18.000 para la compra de materiales." (GRFM).

5.2 Cobertura

Entre las razones que llevaron a plantear el Grado Cero como alternativa hacia el logro de una mayor equidad educativa para la infancia se encuentra "la escasa cobertura de la educación preescolar en el país, así como de las distintas modalidades de educación inicial. Según el documento Plan de Apertura Educativa, donde se establece la creación del Grado Cero para el país, la cobertura del preescolar para 1990 era inferior al 7%. (...) Análogamente, (aún cuando las cifras no coinciden) el documento elaborado por DNP, "Plan de Acción en Favor de la Infancia 1991-1994 (menores de 7 años)", al aproximar un diagnóstico de la situación de la infancia en el país, señala en el ítem referente al Aprestamiento Escolar y Educación Inicial que: "A través del programa de preescolar, que tiene un cubrimiento cercano al 14%, se atendieron cerca de 330.000 niños en 1989, la mitad de ellos del sector privado y la otra mitad del sector público. Aunque con este

programa se pretende preparar a los niños para la escuela y mejorar la capacidad de aprendizaje, la cobertura es muy baja y existen problemas de calidad⁵³". En 1992, el 84%, aproximadamente, de los niños de edad preescolar en el país se encontraba por fuera del sistema educativo.

El Plan de Apertura Educativa (1991-1994), en el capítulo Costos y Financiación de los Proyectos Educativos dice que "el establecimiento del Grado Cero tiene como meta aumentar la atención de niños de 6 años del 15% al 90% en el período 1991-1995⁵⁴", propósito que coincide con el previsto en el Plan de Acción en Favor de la Infancia⁵⁶ que para 1995 suponía tener atendida del 90 al 95% de la población de 5-6 años con el mismo programa.

Con el programa de Grado Cero, el Distrito Capital se propuso entre 1993 y 1996 ampliar la atención de 12.000 a 15.000 cupos por año⁵⁶. Lo cual significaba la creación de 48.000 a 60.000 nuevos cupos en cuatro años, que corresponde a aumentar la cobertura en instituciones oficiales de 7% al 42%, aproximadamente, de los 128.000 niños de 5-6 años en Santa Fe de Bogotá⁵⁷ en la fecha que inicia la implementación del programa.

53. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero. Marco político, conceptual y pedagógico. Santa Fe de Bogotá, 1992, pp. 11-12.

54. MEN-DNP.USO.DEC. Plan de Apertura Educativa. 1991.1994. p. 41.

55. PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Plan de acción en favor de la infancia. Santa Fe de Bogotá, 1992.

56. SECRETARIA DE EDUCACION DEL DISTRITO-DIVISION DE EDUCACIÓN INICIAL; NUÑEZ DE VALENCIA, Rafaela. Programa de Educación Inicial, Proyecto 4257-4259, Subprograma 0701. Educación preescolar. Santa Fe de Bogotá, 1996 (sin paginar).

57. Op. cit. (sin paginar).

Como se puede observar la meta propuesta por el Distrito no coincide con las propuesta por la Nación en lo que corresponde a ampliación de la cobertura de 1993 a 1995.

De los 48.000 a 60.000 cupos proyectados en el Distrito entre 1993 y 1996, en este último año se atienden en las aulas de Grado Cero aproximadamente 31.161 niños de 5-6 años en un total de 1112 aulas. Teniendo en cuenta que para este año los niños de 5-6 años en el Distrito son 117.996, esta cobertura corresponde al 26.4% del total de la población, cuando la meta propuesta por la Nación era la de atender del 90 a 95% de la población para 1995 y por el Distrito del 42% aproximadamente.

Se debe considerar que el número de niños de 5-6 años en la región se modifica de 128.000 a 117.996 en el lapso de tiempo citado.

La cobertura alcanzada según la meta propuesta por el Distrito Capital de 48.000 a 60.000 niños a 1996 y lo real cubierto en ese año 31.161 niños es, aproximadamente, del 55%.

A partir de la implementación del Grado Cero se incrementó la atención de 11.794 niños en 1992 a 31.161 niños aproximadamente en 1996. El promedio de ampliación de cupos fue de 4841 por año, distribuidos de la siguiente manera: en 1993 creció la cobertura en 8.671 cupos, en 1994 bajó en 6782 cupos, en 1995 creció en 13.977 cupos y por último en 1996 creció en 3.501 cupos. Sólo en 1995 se alcanzó la meta prevista de 12000 a 15000 cupos por año, encontrándose, aún por fuera del sistema educativo 86.835 niños de 5-6 años.

Como se puede observar en 1994, año en que el Distrito asume la ejecución de la propuesta, la tasa de cobertura

baja en un 45%, se infiere que ello se debe a los ajustes propios que requiere la implementación de un programa de tal magnitud. Se supone que durante este tiempo se hacen diagnósticos de la situación y se proyectan las acciones.

La cobertura con relación al presupuesto ejecutado para cada uno de estos años es la siguiente: en 1993, \$ 368.416.000 millones de pesos; en 1994, \$ 731.617.000 millones de pesos; en 1995, \$ 380.838.000 millones de pesos y por último, en 1996, \$ 3.081.359.224 millones de pesos, se puede concluir:

- El aumento en el presupuesto no es proporcional al aumento de la cobertura, ya que al dividir el total del presupuesto asignado por el total de niños atendidos en cada año permite suponer que si mientras en 1996 el índice de crecimiento presupuestal fue del 709%, pues la diferencia en el presupuesto asignado con respecto al año anterior es de \$ 2.440.240.000 millones de pesos y del ejecutado es de \$ 2.700.521.224 millones de pesos, la cobertura sólo se amplía en ese mismo año en un 12%. Es decir, que en 1995 se atienden 27.660 niños con un presupuesto de \$380.833.000 millones de pesos y en 1996 se atienden 31.161 niños aproximadamente con un presupuesto de \$ 3.081.359.000 millones de pesos.
- El costo de atención por niños ha aumentado con respecto a los primeros años. En 1993 atender a un niño cuesta \$ 31.237; en 1994, \$ 35.749; en 1995; \$ 13.768 y en 1996, \$ 98.885. Así mismo, se ha incrementado el costo de funcionamiento de cada aula. En 1993 un aula de Grado Cero cuesta \$ 874.634; en 1994 cuesta \$ 1.000.972, en 1995 cuesta \$ 385.504 y en 1996 asciende \$ 2.767.828 millones de pesos. Los costos de funciona-

miento de un aula se incrementan en 1996 en un 717% con respecto al año inmediatamente anterior y en un 276 % con respecto a 1994.

- En los primeros años de funcionamiento se optimizan los recursos existentes, de tal manera que con éstos se pudo ampliar la cobertura hasta en un 101% en 1995; mientras que para 1996 para ampliar la cobertura se hacía necesario invertir en la planta física, especialmente en la construcción de nuevas aulas.
- Parece que la inversión en 1996 se dirige, esencialmente al mejoramiento de las condiciones de funcionamiento de las aulas existentes, no tanto al aumento de la cobertura. En ese año se construyen 40 aulas, se adecúan 100 y se dotan con material didáctico 201 aulas más que en 1995.

La presencia de varios fenómenos, de manera hipotética, constituye la causa que no permite al Distrito atender las metas de cobertura propuestas entre 1993-1996, éstos pueden ser:

- La asignación presupuestal no permite desarrollar estrategias de expansión diferentes a las implementadas.
- La falta de coordinación de acciones entre las diferentes dependencias de la Secretaría de Educación Distrital no permite volver más eficiente el proceso de ampliación de cupos.
- **La asignación y nombramientos de los maestros para este nivel no depende de las personas responsables de la implementación del proyecto.**
- La infraestructura que existe en la actualidad limita la ampliación, con eficiencia, de la cobertura.

- La estructura administrativa no es suficiente para asumir con eficiencia un crecimiento acelerado de la población atendida.
- La coordinación del programa no cuenta con un sistema de información que le permita gestionar sobre la base de datos actualizados.
- Las dificultades de comunicación de directivos entre sí y de ellos con los maestros.
- La creación de aulas se hace de manera indiscriminada, sin ningún estudio previo sobre las necesidades de atención en la zona, como se puede inferir de la siguiente tabla:

Alumnos matriculados para los niveles de preescolar 1996. (sector oficial)⁵⁸.

Localidad	Niños de 5 a 6 años	Establecimientos
Usaquén	13.331	176
Chapinero	2.802	39
Santa Fe	1.219	24
San Cristóbal	5.747	107
Usme	2.432	57
Tunjuelito	4.781	76
Bosa	5.931	99
Kennedy	12.056	220
Fontibón	5.263	94
Engativá	13.017	221
Suba	16.991	249
Barrios Unidos	4.081	89

58. Fuente: Secretaría de Educación. División de Educación Preescolar. Plan Formar Ciudad.

TABLA 11

Localidad	Niños de 5 a 6 años	Establecimientos
Teusaquillo	4.564	70
Los Mártires	2.180	43
Antonio Nariño	3.635	48
Puente Aranda	6.817	124
Candelaria	959	14
Rafael Uribe	6.318	121
Ciudad Bolívar	5.824	127

En 1996 en el Distrito Capital no asisten a las aulas de Grado Cero 86.835 niños de 5-6 años, es decir, el 74% de esta población. Algunos de estos niños son atendidos en otros programas de educación inicial del Estado y en instituciones privadas⁵⁹.

6. Calidad y eficiencia de la educación básica primaria

“Para que el Grado Cero, como uno entre muchos factores, aporte al mejoramiento de la calidad y eficiencia interna de la básica primaria, las acciones sobre él deben ir acompañadas de otras en los demás componentes, tanto del sistema educativo como externos al mismo que inciden sobre los resultados del sistema⁶⁰.”

59. Las aulas se agrupan en tres categorías: aulas adecuadas, creadas y construidas. Como adecuadas se denominan aquellas aulas que fueron adaptadas en el momento de implementar la propuesta. Se consideran aulas construidas los espacios levantados para tal efecto y como aulas creadas se definen tanto las aulas adecuadas como las construidas.

60. *Ibidem*. Propuesta Grado Cero. p. 31.

Como indicadores de la calidad y eficiencia de la básica primaria se tienen en cuenta: nivel de formación de los docentes, deserción, promoción, articulación y efectos logrados por la propuesta de Grado Cero en el desarrollo integral de los niños.

6.1 Nivel de formación de los docentes

Los directores de escuela dicen que el 40.98% de los maestros de Grado Cero en la actualidad son licenciados en Preescolar, el 38% son posgraduados y el 14.75% son licenciados en otras áreas. Es importante anotar que el porcentaje de maestros normalistas (4.98%) y el de tecnólogos (1.6%) ha disminuido de manera considerable, de la misma forma como ha aumentado el porcentaje de los posgraduados. Lo que permite inferir el mejoramiento del nivel académico de los maestros del preescolar.

A la pregunta sobre el mejoramiento de la calidad de la educación básica primaria, el 88.57% de los directores de escuela encuestados responden que la Calidad de la educación primaria ha mejorado desde la implementación del Grado Cero.

6.2 Deserción y promoción

Las fuentes consultadas al respecto fueron las Estadísticas Educativas, Coordinación General de Planeación, 1995; 20 escuelas del distrito capital que responden de forma completa al formulario enviado por la Secretaría de Educación y los datos aportados por los y las maestras de Grado Cero en los grupos focales y los padres de familia de este nivel.

El término deserción se aplica a los alumnos que se matriculan en algún grado determinado y por alguna circuns-

tancia, en el transcurso del año, se retiran del mismo antes de concluir el año lectivo. El término no promovido se aplica a los estudiantes de Grado Cero o básica primaria que quedan pendientes para reiniciar el mismo grado al año siguiente.

Para 1994 la tasa de deserción del Preescolar era del 6.2% y la tasa de no promoción del 2.3%⁶¹, para 1997 y ateniéndonos a la muestra recogida por la Secretaría de Educación estas tasas, como aparecen en la tabla 1 son del 2.6% para deserción y del 1.4% para no promoción. En efecto, de 2510 alumnos matriculados para Grado Cero durante 1993, 1994, 1995 y 1996, 66 desertaron durante el año escolar y sólo 35 no fueron promovidos.

TABLA 12

Alumnos matriculados Grado Cero (20 escuelas)	Alumnos desertores	Alumnos no promovidos
2.510	66/2.6%	35/1.4%

Quiere decir esto que desde la implementación de Grado Cero la tasa de deserción ha bajado del 6.2% al 2.6%⁶² y la tasa de no promoción ha bajado del 2.3% al 1.4%.

61. Estadísticas educativas. Coordinación General de Planeación, 1995. en la tasa de no promoción se evita el dato de la localidad de Sumapaz por desbordar muy por encima la media.

62. Hacemos notar, no obstante que la muestra es muy reducida pero desafortunadamente sólo 20 escuelas respondieron satisfactoriamente al requerimiento de la Secretaría de Educación.

Durante el mismo periodo (1993-1996), los datos arrojados para primero, segundo y tercero de primaria (Tabla 13) muestran los siguientes índices: para primero de primaria de 2964 estudiantes matriculados, 245 no fueron promovidos y 157 desertaron. Para segundo de primaria de 2750 estudiantes matriculados 139 no fueron promovidos y 102 desertaron durante el año escolar. Y para tercero de primaria sólo se pudo establecer que de 2544 alumnos matriculados 123 desertaron.

TABLA 13

PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO	
Matric.	# prom.	Deserc.	Matric.	# prom.	Deserc.	Matric.	Deserc.
167	13	11	167	4	7	170	10
216	41	9	183	22	18	172	14
141	0	11	138	0	7	141	9
292	14	11	300	21	7	269	10
190	35	25	163	12	14	195	5
196	11	12	143	9	8	153	13
108	10	7	102	0	0	71	9
132	11	7	76	10	6	--	--
420	30	21	357	13	11	328	19
181	18	11	205	19	13	204	17
137	23	0	130	7	0	133	9
279	21	20	235	3	1	204	1
305	10	3	313	14	4	308	2
200	8	9	238	5	6	196	5
2694	245	157	2750	139	102	2544	123

En el lapso anteriormente mencionado, primero de primaria muestra un índice de no promoción del 8.2% y un índice de deserción del 5.2%. Segundo de primaria un índice de no promoción del 5.0% y uno de deserción del 3.7% y tercero de primaria un índice del 4.8% de deserción. Si se suma los índices de Primero, Segundo y Tercero y se divide entre tres se obtiene una tasa de deserción del 4.5% en promedio y una tasa del 6.6% de no promoción. Si se considera la tendencia a que estas tasas van disminuyendo de grado en grado y se comparan estos datos con los arrojados por las Estadísticas Educativas se obtiene lo siguiente: La tasa de no promoción baja del 7.5% al 6.6% y la tasa de deserción baja del 5.3% al 4.5%.

Es decir, que desde la implementación del Grado Cero se puede notar una disminución en las tasas de deserción y no promoción de la básica primaria.

Ahora bien, según las maestras de Grado Cero que asistieron a los grupos focales, las razones que explican la deserción de los niños durante el año escolar, son "el cambio de domicilio de las familias debido al trabajo de los padres o a los costos del arriendo". Otros afirman que los niños abandonan la escuela por "causa de enfermedad" o en algunos casos por "descuido de los padres". (GRFM).

Con respecto a las condiciones de vida, al parecer la "inestabilidad domiciliaria", explicada por los costos de los arriendos, o la situación laboral de los padres influye directamente en la permanencia del menor en la institución. Es el niño quien debe adaptarse a las condiciones laborales o socioeconómicas de la familia, ya que éste no tiene la posibilidad de modificarlas o adaptarlas para favorecer su permanencia en la escuela, en otros casos, el mismo niño es fuente de ingreso o ayuda en actividades laborales o del hogar, importantes para el sostenimiento de la familia, lo cual lo aleja de la escuela.

En lo referente a las enfermedades, y a su incidencia en la deserción, se puede pensar que éstas se presentan con frecuencia y que por consiguiente el estado físico del niño no es el más apropiado.

El descuido de los padres se explica por la falta de conciencia familiar acerca de la importancia de la asistencia regular a la escuela para su desarrollo armónico. A este respecto la Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero afirma que "integrar a la familia y a la comunidad en la búsqueda de mecanismos que faciliten la creación de una verdadera comunidad educativa en la cual, niños maestros y familias interactúen en un contexto más amplio, y en el que todos tomen parte de los procesos sociales que tiene que ver con el desarrollo integral del niño en su medio inmediato"⁶³.

También aseguran que algunos niños se retiran de la institución porque "no se aguantan a la profesora" o porque "no se adecúan al cambio de métodos en el paso de preescolar a primaria". (GRFM).

Las causas antes señaladas, inciden además, en el rendimiento escolar del niño siendo éste en últimas uno de los factores que determina el abandono de la escuela. Los niños que inician la escuela con éxito mantienen un buen rendimiento escolar durante su permanencia en ella; al contrario, **el bajo rendimiento se convierte en la causa más relevante de la deserción voluntaria de la escuela.** El estado del arte de la investigación sobre comunicación y educación en Colombia (1986-1996) a este respecto considera: "Los estudiantes que logran éxito al iniciar la escolaridad generalmente siguen teniéndolo durante todos sus

63.Op. cit. p. 65.

estudios, debido a que adquieren confianza en su desempeño, un buen concepto de sí mismos, valoran el aprendizaje, crece su satisfacción en la escuela y una mayor ética en el trabajo. Por consiguiente los maestros de los primeros años de escolaridad deben contar con un excelente nivel académico y ser conscientes que de ellos depende la permanencia del niño en el sistema y su éxito en el mismo⁶⁴.

Las experiencias vividas en la escuela, los comportamientos y las actitudes de la maestra frente al proceso de enseñanza aprendizaje, las metodologías empleadas pueden producir en los niños sentimientos adversos o gratos que los alejan o los retienen en la institución.

A partir de las respuestas de los maestros (GRFM) se puede inferir que en la práctica existen dos metodologías de trabajo diferentes: una para el Grado Cero, otra para el primero de primaria. De las cuales, la metodología del Grado Cero parece ser la más apreciada por los niños, esto explicaría además el hecho de que la tasas de deserción y no aprobación más altas se den en primero de primaria.

Según la Propuesta Curricular Piloto de Grado Cero, cuando el niño y la niña "llegan motivados por el conocimiento y apropiación de la cultura a la básica primaria ésta se constituye en un factor que puede incidir positivamente en el rendimiento y desempeño general de los alumnos y las alumnas en la escuela. Ello, siempre y cuando, el transcurrir por el Grado Cero haya constituido un proceso exi-

64. GAITAN, Carlos; MANJARRÉS, María Helena. Estado del arte de la investigación en comunicación y educación en Colombia (1986-1996). Santa Fe de Bogotá, 1997, p. 50, en prensa.

tos en los siguientes sentidos: a) Que haya logrado facilitar la evolución de los niños (...) b) Que como experiencia educativa, el Grado Cero no sólo haya logrado mantener, sino también aumentar, el interés de las niñas y niños por el conocimiento y, en general, por la apropiación de la cultura⁶⁵".

Ahora bien, a pesar de que se presenten casos de deserción en Grado Cero, las fuentes consultadas afirman que tanto a "los niños como a los padres, les gusta la escuela" y otros maestros afirman que "a los niños les encanta ir a la escuela". Además aseguran que cuando "los niños no cambian de residencia se vuelven a inscribir en la misma escuela, ya sea para hacer primero o para repetir preescolar". (GRFM.) "a los padres les gusta que los niños permanezcan en ella". Además los maestros afirman que "en la mayoría de los casos los niños permanecen en la institución, pero algunos cambian de jornada, de la mañana a la tarde o viceversa". (GRFM).

6.3 Articulación de Grado Cero con la básica primaria

Este punto fue respondido por 52 maestros de primero, 35 maestros de segundo y 32 maestros de tercero para un total de 119 maestros; 68 de la jornada de la mañana y 51 de la tarde.

El porcentaje correspondiente a la experiencia laboral de los maestros, discriminados por años de experiencia es como sigue:

65.Op. cit. 1. p.30.

Años	%
1.	5.8
2.	12.5
3.	30.
4.	28.5
5.	23.2

Es decir, que más del 80% de maestros entrevistados llevan enseñando en primaria más de tres años lo que valida la información recogida.

De 120 maestros encuestados, 100 respondieron a la pregunta por la articulación. Para el 70% de los que respondieron sí, hay articulación entre el Grado Cero y el primero de primaria; mientras que el 30% afirma que no hay articulación.

Por considerar de mayor importancia la problemática de la no articulación exponemos, primero, las principales razones mencionadas que la precisan que son, entre otras, las siguientes:

La mayoría de maestros percibe un gran abismo en el paso de preescolar a primero de primaria porque en este nivel los niños tienen que adaptarse a un modelo de trabajo formal, desprovisto de juego, sólo papel y lápiz en una actitud rígida. Algunas veces se escapan del salón de primero y entran al de preescolar. De otra parte, no se promueve la debida comunicación, integración y capacitación para los maestros de primero. A su vez éstos, agregan que los niños en el Grado Cero no aprenden nada; la razón de esta afirmación consiste en que lo importante para ellos, radica en que el niño lea, escriba y sepa los números.

La autonomía que se logra en el preescolar se pierde con el ingreso a primero, donde se espera sólo obediencia; por lo tanto, se interrumpe el proceso natural del desarrollo del niño, el cual es estimulado en el preescolar y condicionado en la primaria.

Para el 30% de las maestras de primaria no hay integración ni continuidad entre el Grado Cero y el primero de primaria, entre otras cosas porque falta capacitación a los maestros de primaria, en la renovación de las metodologías, **no hay continuidad en el currículo y no hay organización, ni coordinación ni comunicación entre las maestras** de estos dos niveles.

Generalmente la maestra de primero de primaria exige el mismo nivel de madurez y conocimientos a todo el grupo, no tiene en cuenta las diferencias individuales.

Para el 70% de los maestros que dicen que sí existe articulación entre el Grado Cero y primero de primaria, las razones que aducen se refieren a los logros de los niños que cursan el Grado Cero, pero no hacen alusión a los procesos que caracterizan el proyecto de articulación; éstas son: según el 32.2% de los maestros de primero, segundo y tercero encuestados, el Grado Cero desarrolla las bases para un buen desempeño en la básica primaria; para 29.0% facilita el aprestamiento; para el 11.6% inicia la socialización del niño; para el 8.5% propicia la adaptación escolar; para 7.0% contribuye al desarrollo de habilidades y nociones de lecto-escritura; para el 4.5% adquiere bases en matemáticas; para el 2.6% una mayor psicomotricidad; para 2.5% inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje; 1.2% inicia la vida escolar y para el 0.6% estimula la comunicación (gráfica 15).

En algunos círculos existe el temor a continuar con el desarrollo de la Propuesta metodológica en básica prima-

ria, debido a que no se han asimilado aún sus principios; no existe un programa consolidado de capacitación acerca de ella, o tal vez porque no hay conciencia social del esfuerzo que implica este nuevo trabajo desarrollado en Grado Cero (GRFM).

Una sugerencia generalizada, de parte de los profesores de primaria, consiste en la necesidad de la implantación de los 3 niveles de preescolar: prekinder, kinder y transición. (GRFM).

Ante el inadecuado manejo del concepto de articulación por parte de los maestros de primaria es urgente impulsar y mantener una capacitación sistemática, continua y permanente para los maestros de los niveles iniciales del sistema educativo en los lineamientos conceptuales y pedagógicos de la propuesta, con el fin de aprovechar, al máximo, los esfuerzos, los recursos, los progresos y los avances logrados en el Grado Cero.

Para el 90.83% de los maestros de 1o, 2o, y 3o encuestados sí ha mejorado la calidad de la básica primaria a partir de la implementación del Grado Cero.

La misma fuente aduce como razones que explican el mejoramiento de la educación básica primaria, las siguientes:

- Según el 27.08% de los maestros de 1o, 2o, y 3o encuestados, los procesos de socialización experimentados por los niños en el Grado Cero, facilita su ingreso a la Básica Primaria.
- Para el 16.67% de los maestros de 1o, 2o, y 3o encuestados, el Grado Cero, ofrece a los infantes el acercamiento a una serie de conceptos y nociones considerados como base para los estudios en básica primaria.

- Según el 14.58% por ciento, de la misma muestra, el proceso de adaptación al ambiente escolar que viven los niños en el Grado Cero favorece su inserción en el sistema escolar y les garantiza un mejor desempeño en la educación primaria.
- También para el 9.72% de los encuestados, el Grado Cero brinda "a los maestros más posibilidades de avanzar en el programa de primero de primaria".
- Según el 9.72% de los maestros de 1o. 2o. y 3o de básica primaria encuestados, los infantes que cursaron el Grado Cero, manifiestan mejores desarrollos de las habilidades psicomotrices y mejores aprestamientos.
- Un 7.74 de los maestros de 1o. 2o. y 3o. de básica primaria encuestados considera que el Grado Cero favorece el desarrollo integral.
- Un 3.47% maestros de 1o. 2o. y 3o. de básica primaria encuestados piensan que los niños que cursaron el Grado Cero, ya traen conceptos y nociones básicas para iniciar la primaria, por lo cual este nivel se constituye en la base para el siguiente nivel.
- El 2.78% de los maestros de 1o. 2o. y 3o. de básica primaria encuestados afirma que el Grado Cero le garantiza éxito al estudiante en su vida escolar.
- El 2.1% de los maestros de 1o. 2o. y 3o. de básica primaria encuestados consideran que los niños que cursan Grado Cero llegan estimulados para aprender a leer y escribir y traen ciertas nociones en conocimiento matemático.

- Por último, el 69% de los maestros de 1o. 2o. y 3o. de básica primaria encuestados considera que los menores que cursaron Grado Cero manifiestan más seguridad en sí mismos, son más espontáneos, creativos y solidarios.

Esta información contrasta con la emitida por el 9.17% de los docentes de 1o. 2o. y 3o. encuestados que consideran que no se ha mejorado la Educación Primaria, quienes aducen como razones las siguientes:

- La calidad de la educación no depende sólo del Grado Cero, sino del sistema educativo en general.
- El Grado Cero no repercute de manera significativa en los procesos de aprendizaje del niño.
- Son pocos los logros de los niños que han cursado Grado Cero; vienen mejor preparados de las casas.
- Los logros son alcanzados sólo por algunos niños.
- Aún no se pueden ver los resultados.
- Todo sigue igual, las condiciones deplorables en las que viven los niños no permiten que se realicen cambios significativos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como producto final de la Evaluación de Impacto del Grado cero en el Distrito Capital, se presentan a manera de conclusión comentarios relacionados con aspectos concernientes a la secuencia del trabajo de investigación y a la categorización adoptada para el análisis de resultados. Al referirse a cada tópico se precisan recomendaciones surgidas en el proceso, las cuales se consideran importantes para la continuidad de una acción educativa eficiente y de calidad en el nivel preescolar.

Las limitaciones del estudio obedecen a la dificultad de acceso a las fuentes, a las diferencias existentes entre las distintas fuentes consultadas, y a la falta de sistematización de los datos.

Durante el proceso de la recolección de la información, se hicieron entrevistas a los coordinadores de CADEL, supervisores de Preescolar y directores de escuela, quienes manifestaron no contar con la información requerida en sus dependencias de trabajo, otros dicen no conocerla y un último grupo no tenerla sistematizada. Todos coinciden en que, al iniciar labores escolares, remiten estos datos a la Secretaría de Educación del Distrito. Por tal razón, se considera importante tomar esta institución como fuente primaria de información.

Las instituciones estatales, encargadas del manejo de la información estadística en el país, no cuentan con infor-

mación actualizada, discriminada por sectores de atención y en algunas ocasiones por área territorial, Distrito Capital; en otras oportunidades, poseen datos parciales que no pueden ser utilizados por su carácter fraccionado y en la generalidad de los casos son de difícil acceso.

Por tal razón, se recomienda como prioridad a la Secretaría de Educación del Distrito, diseñar un sistema de información confiable y eficiente para los procesos de planeación, gestión, de seguimiento y evaluación de los proyectos y programas desarrollados por dicha institución.

1. Lógica interna del proyecto

Al realizar el análisis del proyecto Grado Cero, con miras a identificar el problema objeto de estudio se observan grandes vacíos en los aspectos referentes a los recursos financieros, determinación de responsabilidades y coordinación para la ejecución y seguimiento en la implementación del proyecto. Tal parece que los diseñadores de la propuesta dejan esta tarea en manos de los planificadores a nivel nacional.

Se identifica una incoherencia entre las causas, los objetivos generales y los específicos. Las causas ponen al Proyecto en relación con los problemas de inequidad social, falta de atención a la niñez, presupuesto de la educación preescolar, ausencia de políticas de educación, falta de capacitación de docentes e integración de acciones entre familia, sociedad y estado frente a la niñez, y en este sentido los objetivos generales hablan en términos amplios de lo que se debe alcanzar o realizar a nivel del entorno, oportunidades, acercamientos comunidad - escuela, mientras que los objetivos específicos se ocupan de los valores, confianza, motivaciones, desarrollo físico, corporal, cognitivo y de expresiones creativas del niño.

2. Desarrollo integral del niño

Si se quiere brindar una atención integral en salud, educación, nutrición y prevención, al niño de 5-6 años matriculado en las aulas de Grado Cero, se torna imprescindible establecer convenios y fortalecer los ya existentes entre Secretaría de Educación, y las Instituciones u Organizaciones que están desarrollando programas que buscan mejorar la calidad de vida de la niñez en el país. Es decir, que se hace necesario fortalecer las acciones interinstitucionales previstas en la implementación del Grado Cero y en particular aquéllas que buscan mejorar el bienestar del niño en lo referente a nutrición, salud y atención.

2.1 Desarrollo del lenguaje

El paso de los niños por Grado Cero, a juzgar por los indicadores de desarrollo del lenguaje, fluidez verbal, solución de problemas, formulación de problemas, asociación y formación de nociones sí contribuye al logro del desarrollo cognitivo.

2.2 Desarrollo socioafectivo

A la luz de las apreciaciones registradas, tanto de maestros de Grado Cero, como de otros niveles, de padres de familia y de niños se puede inferir que, en efecto, el Grado Cero ha permitido la concientización sobre la importancia del afecto para el desarrollo integral del niño destacándose ésta en los campos de la socialización, el reconocimiento e interacción con su entorno y las relaciones intrafamiliares.

3. Aspectos pedagógicos

Indudablemente al contrastar cualitativamente la información recolectada, se observa un alto grado de coherencia con respecto a las fuentes consultadas, lo cual condu-

ce a inferir, que se tiene un conocimiento básico de las propuestas de Grado Cero en términos de los beneficios que de su implementación se derivan. No podría pensarse lo mismo sobre los logros obtenidos a nivel general, teniendo en cuenta que en todo caso, aun subsisten deficiencias conceptuales en los actores del proceso: **prácticas pedagógicas fundamentadas en diversos enfoques y limitaciones de infraestructura que dificultan una ejecución de mayor calidad.**

Los efectos de la aplicación paulatina de la propuesta se perfilan, sin embargo, y permiten concluir sobre la efectividad y eficacia de la misma a mediano y largo plazo. Se resalta el conocimiento de los maestros de primero, segundo y tercero en relación con aspectos tan importantes como: un mejor desarrollo de los niños a nivel de pensamiento, creatividad, socio-afectividad; la aplicación conciente de estrategias pedagógicas con un cierto grado de innovación y transformación tales como el Proyecto de aula, a partir del PEI de la respectiva institución educativa, el juego, los centros de interés, la participación democrática en el proceso educativo, de parte de los actores del proceso; avances en la participación de los padres de familia y de la comunidad, desde dentro y fuera de la escuela.

El juego adquiere de parte de los maestros un valor preponderante en términos del desarrollo de los niños en sus diversas dimensiones. Lo ideal sería que existiera en ellos una mayor comprensión de sus efectos en el desarrollo del infante, para que su aplicación, con fundamento teórico, produjera resultados eficientes y de calidad.

Al explotar los conceptos de los maestros en relación con el referente teórico de la práctica educativa, se encuentran algunos vacíos, que indudablemente restan eficiencia a la calidad del proceso.

En la práctica pedagógica de Grado Cero no existe una cultura de flexibilidad en cuanto a tiempo y espacio se refiere, aún la educación continúa desarrollándose dentro de tiempos determinados, donde la actividad natural del niño se inhibe como cuando se suspenden los procesos para cumplir con actividades preestablecidas.

Los maestros poseen un conocimiento bastante completo de la composición y características de los niños, lo cual, aunque ha sido una constante en los maestros de los primeros años, ahora se emplea para orientar la labor pedagógica.

Aún se dista mucho de lograr una estrecha vinculación de los padres de familia a la escuela y sobre todo de lograr un compromiso consciente en relación con la necesidad de un trabajo educativo conjunto.

En consecuencia con lo anterior se recomienda una permanente y renovada actualización de los maestros de Grado Cero y Básica Primaria, en relación con lo tópicos anteriormente tratados, para garantizar, en alguna medida, la continuidad y eficiencia en la educación preescolar de los niños y niñas de los sectores urbano y rural marginados, a quienes se dirige.

4. Capacitación

La referencia a capacitación cubre tanto a los maestros de Grado Cero. Hoy transición, como a los de básica primaria, especialmente a los de primero, segundo y tercero.

Se evidencian serios distanciamientos entre las metodologías impartidas en las capacitaciones a los docentes, las implementadas en el aula y aquélla recomendada en la Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero, en este

sentido es necesario solicitar a las entidades capacitadoras requerimientos metodológicos y pedagógicos acordes con los sugeridos por la Propuesta. De esta manera, se asegura que los maestros asuman los conceptos constructivistas de la propuesta, y puedan realmente implementarla en sus aulas de clase.

Los canales de comunicación entre la Secretaría de Educación, los CADELES, las supervisoras de preescolar y los directores de escuelas son deficientes. Por lo tanto, se observan problemas para hacer llegar oportunamente la información acerca de los programas de capacitación.

Algunas de las instituciones contratadas para desarrollar los programas de capacitación no cuentan con trayectoria en la formación de maestros de educación preescolar y otras no poseen la infraestructura adecuada para atenderlos.

Se revela el desarrollo de unos programas de capacitación caracterizados por una baja frecuencia e intensidad horaria insuficiente. Prueba de ello, la falta de creatividad e iniciativa identificadas en las campañas orientadas por la escuela, en pro del desarrollo integral del niño y la consiguiente desarticulación de sus acciones con el entorno.

Se hace necesario difundir los referentes conceptuales, metodológicos y pedagógicos de la Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero en la comunidad educativa (directivos, maestros, padres de familia) y a los maestros de 1, 2, 3, de primaria. Para lo cual es indispensable vincular a los maestros de básica primaria a las capacitaciones de Grado Cero, para asegurar una articulación entre los procesos realizados en los dos niveles. Así como también a los directivos docentes, supervisoras de preescolar y coor-

dinadores de CADEL a los procesos de capacitación para garantizar una armonía en cuanto a los referentes utilizados por los unos y los otros.

Se deben contratar a las instituciones capacitadoras por convocatoria, y realizar los pagos por el No. de maestros que realmente asistieron a las capacitaciones. Lo mismo que solicitar a estas entidades condiciones mínimas en cuanto a la logística de los cursos de capacitación: condiciones físicas, materiales, personal docente, para garantizar un proceso apropiado.

Se recomienda estrategias que permitan evaluar el grado de capitalización de saberes de los maestros que participaron en capacitaciones. Esto con el objeto de determinar claramente la incidencia en cuanto al mejoramiento diario del maestro tanto a nivel personal como profesional.

Garantizar la **articulación entre los diferentes** procesos de capacitación, con el fin de favorecer la continuidad de los procesos y el enriquecimiento personal y profesional de los maestros que asisten a las capacitaciones.

Implementar nuevas estrategias metodológicas en los programas de capacitación, en donde se garantice la participación de los maestros y les asegure un rol de par con los talleristas o conductores de los mismos. Con el fin de establecer un verdadero intercambio pedagógico entre los participantes.

Organizar sistemas de participación más efectivos con el fin de evitar el carácter repetitivo de las formaciones y extender a un mayor número de docentes los procesos de actualización.

Socializar y exaltar el saber de los maestros como componente fundamental de los procesos de capacitación.

Incluir nuevas temáticas de reflexión en los procesos de capacitación que tomen en cuenta la enseñanza problémica, en particular de la lectura, la escritura y las matemáticas. La educación en formación de valores y nuevas estrategias metodológicas como la danzaterapia, musicoterapia e informática. Siempre desde las perspectivas de la Propuesta Curricular Piloto de Grado Cero.

Los programas de capacitación deben considerar la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas como uno de sus objetivos. Para lo cual, deben proponer referentes que permitan a los maestros fomentar en los niños y en ellos mismos, principios de apropiación de su entorno, escuela, familia, comunidad, ciudad, país.

Promover programas de capacitación sobre evaluación, pues si bien, muchos de los maestros de Grado Cero se han apropiado de las nuevas disposiciones que existen al respecto, en la práctica desconocen como hacer una evaluación cualitativa que rinda cuenta de los logros realizados por los niños y de aquéllos que quedan por alcanzar.

Promover espacios de formación en trabajo y participación comunitaria, puesto que la Propuesta Curricular Piloto de Grado Cero considera este aspecto como componente importante de la misma.

Fomentar programas de formación en investigación en el aula para construir paulatinamente un saber común sobre primera infancia.

Promover programas de formación sobre los desarrollos logrados en el país y en Latinoamérica acerca del desarrollo infantil y primera infancia.

Extender la propuesta constructivista del Grado Cero a la Básica Primaria y generar espacios de reflexión en la escuela que permita socializar, fundamentar y capitalizar la experiencia adquirida en la implementación del Grado Cero en la misma y en el Distrito Capital en general.

5. Padres de familia y comunidad

Es indudable la responsabilidad que frente a la educación de los hijos deben asumir los padres de familia y la comunidad, actores sobre quienes la Propuesta Curricular Piloto ha producido un moderado impacto. Para este caso particular se recomienda:

Propiciar de manera más efectiva la vinculación de los padres de familia en los procesos de formación y desarrollo del niño para que comprendan la importancia de su participación y la necesidad de una continuidad en los procesos de formación de su hijo.

Incrementar las acciones que permitan tanto en los padres, como en los niños crear y fortalecer los valores sociales y de pertenencia, para que así, se asegure su participación activa en la institución.

Por consiguiente, se debe garantizar que la comunidad educativa conozca la Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero. En particular, sus enfoques concepciones y propuestas metodológicas de trabajo. Con el fin de garantizar efectivamente la vinculación de éstos a los procesos pedagógicos.

6. Cobertura

Se considera que el Distrito Capital viene haciendo esfuerzos para ampliar la cobertura del Grado Cero; sin embar-

go, los logros alcanzados aún distan de las metas propuestas, razón por la cual se hace necesario:

Redefinir las estrategias de implementación del programa y de ampliación de la cobertura.

Aumentar la asignación presupuestal y hacer más eficiente su ejecución.

Diseñar una estructura administrativa que pueda ajustarse a las necesidades que un programa de tal índole requiere, si se tiene en cuenta que ampliar la cobertura en 15.000 cupos significa aumentar la planta docente en 310 maestros por año y planta física en 3.000 aulas.

Diseñar un programa permanente de construcción y adecuación de nuevas aulas.

Realizar un diagnóstico de las zonas que requieren mayor presencia del Estado y centrar las acciones en dichos sectores.

Coordinación de acciones interinstitucionales e intersectoriales.

Maximizar los recursos existentes, entre otros, poner a funcionar las aulas en las dos jornadas.

7. Aulas y materiales

Falta mucho por hacer en relación con la planta física en términos de remodelación y construcción de aulas, por lo cual se recomienda diseñar un programa permanente de construcción y adecuación de nuevas aulas y ampliar la inversión en este rubro.

El carácter "concreto" del pensamiento en los niños que cursan Grado Cero demanda abundancia y pertinencia de materiales y otros recursos didácticos, por cuya razón se recomienda dotar a todas y cada una de las aulas de estos indispensables elementos.

8. Deserción y promoción

Teniendo en cuenta las razones antes citadas, para disminuir o evitar la deserción de los niños matriculados en Grado Cero se debe :

flexibilizar los procesos de admisión y permanencia de los niños en la escuela. Además, ofrecer las mismas condiciones educativas en las diferentes instituciones para garantizar la vinculación continua del menor en el sistema educativo, independientemente de sus desplazamientos ó de su ubicación geográfica

Al concluir este informe, producto de un trabajo de investigación riguroso, realizado conjuntamente con el aporte de cinco prestantes universidades comprometidas con la formación de educadores para la infancia, solo resta desear que sea tomado en cuenta por la entidad contratante, Secretaría de Educación del Distrito Capital, para la fijación de políticas y adaptación de acciones y estrategias que contribuyan a cualificar la formación del capital humano del país, que pese a su profunda problemática social se perfila como uno de avanzada en el tercer milenio.

¡Con los niños, por los niños y para los niños de Colombia, como educadoras comprometidas con el cambio, es imperioso no fatigarse en el camino!

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

CHIAPPE, Clemencia. Plan Grado Cero. Tomo 1. FONADE - MEN - DNP.

CASTRO, Gregorio; CHAVES, Patricio. Metodología de la evaluación de impacto de proyectos sociales. UNESCO, Caracas, Marzo 1994.

DELGADILLO, Mercedes. Una experiencia de articulación entre preescolar y primero de primaria. Bogotá, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL- MEN. Propuesta Curricular Piloto del Grado Cero. Santa Fe de Bogotá, 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.- OFICINA SECTORIAL DE PLANEACIÓN EDUCATIVA - DIVISIÓN DE ESTADÍSTICAS Y SISTEMAS. Indicadores para el diagnóstico en educación. Bogotá, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; CASTAÑO, Jorge. El Conocimiento Matemático en el Grado Cero. Santa Fe de Bogotá, MEN, 1992, p.23.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Misión Ciencia Educación y Desarrollo. Colombia: Al filo de la Oportunidad, Santa Fe de Bogotá. Julio de 1990.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. - COORDINACIÓN DE PLANEACIÓN. Proyecto de dotación de útiles para nuevos grupos de Grado Cero. Documento de trabajo, 1997.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN - PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR. Proyecto de Articulación 1996.

UNDP. Informe sobre el desarrollo Humano. Santa Fe de Bogotá, 1990.

UNESCO - Informe final Proyecto Principal Guatemala - 1982 - citado por documento GO

UNESCO. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Avances, Obstáculos y Prioridades de Acción para el Futuro. Segunda reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en la esfera de la educación en América Latina y el Caribe. Bogotá. 1987.

Este libro se terminó de imprimir en
Santa Fe de Bogotá, D.C.
Noviembre de 1998.

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Educación**

**Universidad Incca de Colombia
Departamento de Ciencias Pedagógicas**

**Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD
Vicerrectoría Educación Comunitaria y Desarrollo Regional**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Programa de Educación Preescolar**

ISBN 958-683-081-0



9 789586 830812