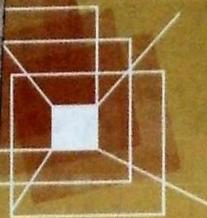


SED 142
v.2



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Estudios

Análisis e interpretación de la Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición



Bogotá una Gran Escuela

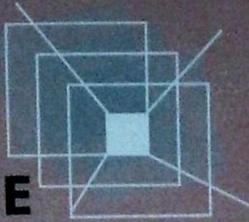
Bogotá sin indiferencia

3ED 142 R



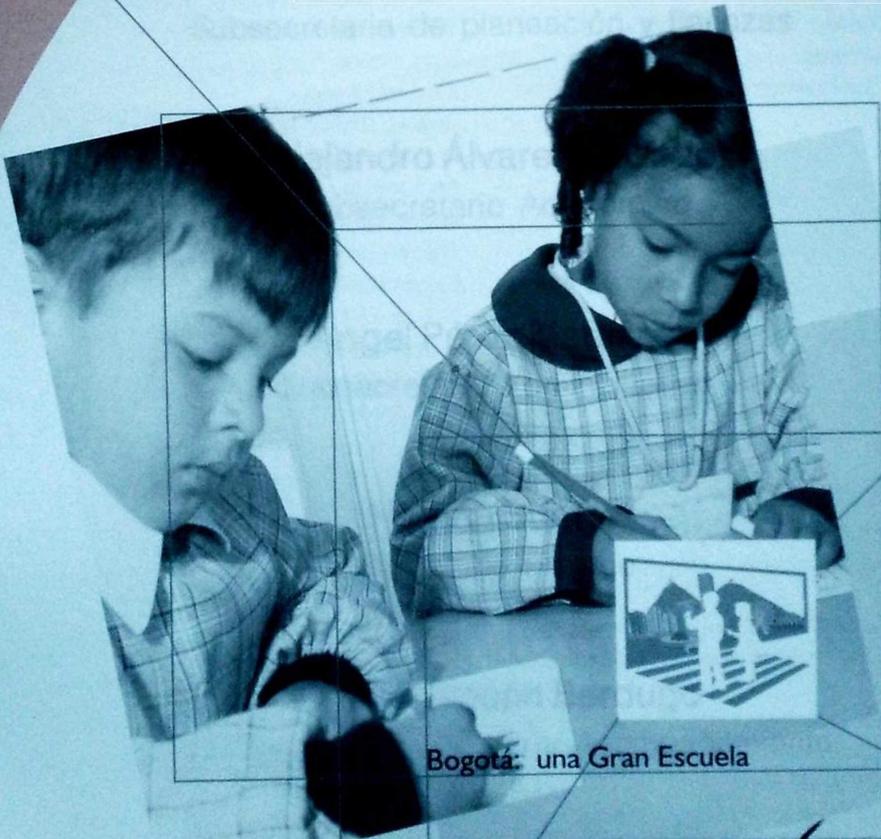
ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Estudios



Alcaldía Mayor
Eduardo Garzón
Alcalde Mayor
Secretario de Educación
Catalina
Subsecretaria de Planeación y Políticas

Análisis e interpretación de la Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Luís Eduardo Garzón
Alcalde Mayor

Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación del Distrito

Catalina Velasco Campuzano
Subsecretaria de planeación y finanzas

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Hernán Suárez
Secretario Privado

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Cecilia Rincón Berdugo
Directora de Evaluación y Acompañamiento

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez
Subdirectora de Evaluación y Análisis

Henry Figueredo Olarte
Edilberto Novoa Camargo
Profesionales de la Subdirección de Evaluación y Análisis

Henry Figueredo Olarte
Coordinación Editorial

Equipos de trabajo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Oscar Armando Ibarra Russi
Rector

Nohora Patricia Moreno García
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Luís Alberto Artunduaga Marléz
Jefe de la División de Asesorías y Extensión

Graciela Fandiño Cubillos
Coordinadora del Equipo

Alexis Vladimir Pinilla Díaz
Área de Valores Cívicos y Ciudadanos

Graciela Fandiño Cubillos
Ligia Ochoa

Área de Lenguaje

Virginia Cifuentes Peña

Área de Matemáticas

Olga Méndez Núñez

Steiner Valencia Vargas

Área de Ciencias Naturales

Leonor Guzmán Rodríguez*

Área de Estilos Cognitivos

Guillermo Bustamante

Jorge Castaño*

Consultores

* Pontificia Universidad Javeriana

Fotografías: Archivo SED

Corrección de Estilo: Mercedes Rengifo B

Umbrella publicidad & mercadeo: Diagramación e Impresión

ISBN: 958- 97769- 3- 0

Secretaría de Educación Distrital Avenida El Dorado No. 66-63 Bogotá, D.C. Colombia

PBX 3241000 Ext: 2109, 2149, 2140 y 2211. www.sedbogota.edu.co www.redacademica.edu.co

Derechos Reservados

Distribución Gratuita

Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital.
Bogotá, D.C. diciembre del 2005

Tabla de Contenido

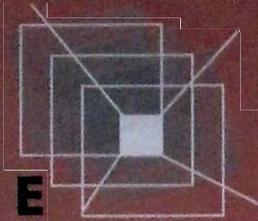
Presentación	9
1. ¿Para qué se evalúa?	13
2. ¿Qué se evalúa? y ¿desde dónde se evalúa?	19
3. ¿Cómo se evalúa?	25
3.1. Anotaciones sobre la aplicación de la prueba de evaluación al grado de transición	27
3.1.1. Capacitación	27
3.1.2. Materiales	27
3.1.3. Momento de aplicación	27
3.1.4. Selección de grupos	28
3.1.5. Aplicación y registro	28
3.1.6. Recontextualizaciones	29
3.1.7. Interpretación de los desempeños	30
4. Algunas consideraciones estadísticas	31
4.1. Características de la población	33
4.2. Modelo estadístico	33
5. Análisis por áreas	37
5.1. Área de Matemáticas	39
5.1.1. Análisis de los desempeños del área de matemáticas	39
5.1.1.1. M.1 Conteo (hasta diez elementos)	40
5.1.1.2. M.2 Orden usual entre dos colecciones	40
5.1.1.3. M.3 Resolución de problemas aditivos	41
5.1.1.4. M.4 Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo)	42
5.1.1.5. M.5 Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles)	43
5.1.1.6. M.6 Interpretación de datos en una tabla y M7. Registro de datos en una tabla	43
5.1.2. Recomendaciones pedagógicas	44
5.2. Área de Lenguaje	45
5.2.1. Análisis de los desempeños del área de lenguaje	46
5.2.1.1. L.1 Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales en contextos naturales	46

5.2.1.2. L.2 Manejo de turnos conversacionales, en contextos naturales	47
5.2.1.3. L.3 Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro	48
5.2.1.4. L.4 Identificación de siluetas y tipos de textos	50
5.2.1.5. L.5 Producción de descripciones orales	51
5.2.1.6. L.6 Producción de texto escrito	51
5.2.1.7. L.7 Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título	53
5.2.1.8. L.8 Producción de textos orales de tipo explicativo - Argumentativo	54
5.2.2. Generalidades sobre la prueba de lenguaje	54
5.2.3. Algunas acotaciones de la prueba con base en los análisis estadísticos	55
5.2.4. Recomendaciones pedagógicas	57
5.2.4.1. La asamblea como posibilitadora del texto libre oral.	58
5.2.4.2. La asamblea como espacio de organización y reflexión del trabajo escolar	58
5.3. Área de Ciencias Naturales	59
5.3.1. De la fundamentación conceptual de la prueba	59
5.3.2. Concepciones de conocimiento y ciencia presentes en la prueba	60
5.3.3. Análisis de los desempeños del área de ciencias naturales	63
5.3.3.1. C.1 Discriminación de elementos dentro de un contexto	63
5.3.3.2. C.2 Observación de elementos específicos	64
5.3.3.3. C.3 Descripción naturalista	66
5.3.3.4. C.4 Establecimiento de semejanzas y diferencias	68
5.3.3.5. C.5 Búsqueda de información y formulación de preguntas	69
5.3.3.6. C.6 Planteamiento de explicaciones	70
5.3.4. Recomendaciones pedagógicas	72
5.4. Área de Valores Cívicos y Ciudadanos	74
5.4.1. Problemáticas de las pruebas aplicadas en Transición	75
5.4.2. Análisis de los desempeños en ciudadanía	77
5.4.2.1. V.1 Sociabilidad	77
5.4.2.2. V.2 Respeto del derecho del otro	79
5.4.2.3. V.3 Resolución dialogada de conflictos	80
5.4.2.4. V.4 Recuerdo del otro	82
5.4.2.5. V.5 Participación en el trabajo colectivo	82
5.4.2.6. V.6 Participación en la toma de decisiones colectivas	83
5.4.2.7. V.7 Juicio moral	84

5.4.3. Adenda. El perfil ideal del ciudadano virtuoso en Transición	85
5.4.4. Recomendaciones pedagógicas	86
5.5. Área Estilos de Trabajo	88
5.5.1. Intención de la evaluación de los estilos de trabajo	88
5.5.2. El enfoque de los estilos y la personalidad	91
5.5.3. Las dimensiones estilísticas	95
5.5.4. Análisis de las dimensiones estilísticas	98
5.5.4.1. E.1 Confiado–Dubitativo	98
5.5.4.2. E.2 Divertido–Serio	99
5.5.4.3. E.3 Concentrado–Distraído	102
5.5.4.4. E4. Reflexivo–Impulsivo	104
5.5.4.5. E.5 Hablador–Callado	105
5.5.4.6. E.6 Centrado en el profesor–Ignora al profesor	107
5.5.4.7. E.7 Pone atención a los detalles–Ignora los detalles	110
5.5.4.8. E.8 Tendencia estímulos visuales–auditivos–cinestésicos	112
5.5.5. Confiabilidad y validez	116
6. Implicaciones Pedagógicas de la Prueba	117
6.1. La clasificación de los niños en la prueba	119
6.2. La prueba censal se vuelve currículo	119
6.3. Las pruebas, los especialistas y los maestros	120
6.4. Algunas desorientaciones pedagógicas que presenta la prueba	121
7. Consideraciones finales	123
Bibliografía	127

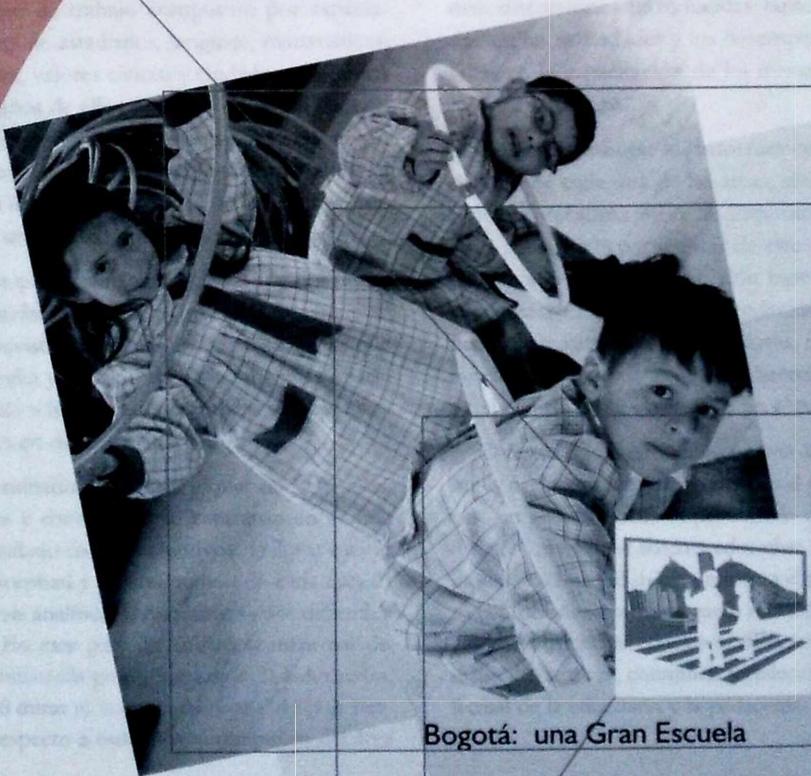


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación



SERIE
Estudios

Presentación



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

El análisis de la *Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición* que se presenta a continuación fue realizado por la Universidad Pedagógica Nacional a través de la División de Extensión y Proyectos que para el efecto conformó un equipo de trabajo compuesto por especialistas en las áreas de estadística, lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, valores cívicos y ciudadanos y estilos de trabajo. Algunos de ellos tuvieron un consultor con el que intercambiaron y confrontaron pareceres, como el caso de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. El equipo también incluyó un consultor en evaluación, con el fin de hacer una mirada general sobre la prueba.

El grupo de especialistas inició labores con dos tareas esenciales: 1) análisis global de la prueba 2) sistematización de las entrevistas realizadas a algunas maestras que aplicaron la prueba y revisión de los textos y las observaciones enviadas a la Secretaría de Educación por algunas instituciones en donde se aplicó la prueba.

Una vez terminado el análisis global de la prueba, los especialistas y consultores se centraron en el área específica del trabajo con dos objetivos: 1) llevar a cabo un análisis conceptual y argumentativo de cada área 2) hacer una síntesis analítica de los desempeños definidos en la prueba. En esta parte se utilizó la información estadística suministrada por la Secretaría de Educación, la cual permitió mirar el 'comportamiento' de cada desempeño con respecto a todos los desempeños del área

y a su vez, establecer el estado de cada área en las diferentes localidades. En este punto es importante mencionar que el tratamiento dado a la información estadística tuvo bastantes reservas, debido a la poca confiabilidad de los resultados, producto de las enormes distorsiones introducidas tanto por la ambigüedad de las actividades y los desempeños, como por las fallas en la capacitación de las maestras para la aplicación de la prueba.

Luego de elaborar los informes conceptuales y estadísticos de cada una de las áreas, el equipo realizó una reflexión conjunta sobre las implicaciones pedagógicas de la prueba y la pertinencia de este tipo de evaluación en el grado de Transición. Con base en esta reflexión, se plantearon algunas recomendaciones generales y específicas para cada una de las áreas, con el fin de aportar elementos que orienten a la Secretaría de Educación en el campo de la evaluación en el nivel de preescolar.

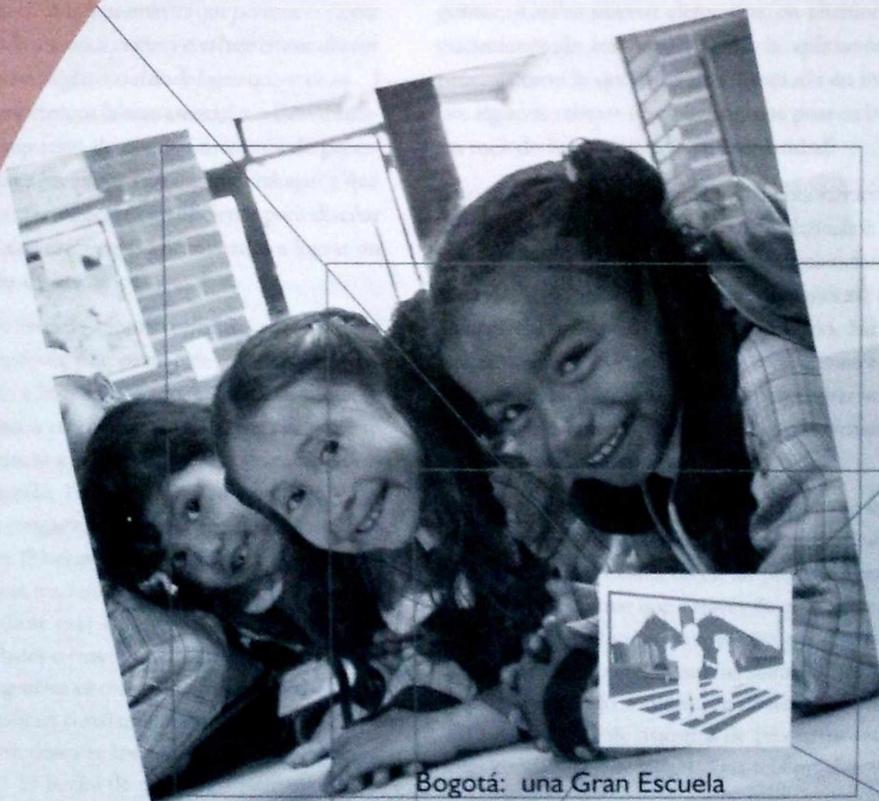
El resultado de este trabajo, es un aporte al debate sobre la evaluación censal, no sólo en el nivel de preescolar, sino en general, sobre la pertinencia de la misma en los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, se espera que los análisis expuestos en el presente documento contribuyan a profundizar la reflexión sobre la orientación de las políticas educativas de la actual administración distrital y, a su vez, continúen fortaleciendo el campo intelectual de la educación y la pedagogía.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Estudios

I. ¿Para qué se evalúa?



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

El propósito de establecer la calidad de la educación en el sistema oficial y privado colombiano ha llevado, en los últimos años, a la aplicación de evaluaciones y pruebas en los diferentes grados de educación básica, media y universitaria.

Estas evaluaciones están sustentadas en el supuesto que considera que evaluar conduce al mejoramiento de los procesos educativos; sin embargo, lo que no se ha demostrado aún es la relación determinante desde la cual se asume que la medición de competencias y desempeños ejerce un papel retroalimentador que modifica los procesos educativos al punto de volverlos más efectivos y por ende, de mayor calidad. La prueba de competencias realizada en el nivel de preescolar, parte de estos mismos supuestos.

En el documento «Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición, Fundamentos, protocolo y Registro de aplicación (SED, 2004) «, se afirma, en primer lugar, que la prueba es para los **maestros** «... una herramienta que permite conocer a todos y cada uno de sus niños y niñas y con base en este diseñar y poner en práctica estrategias con el fin de lograr que «todos» [...] desarrollen las competencias básicas esenciales...» Esta afirmación parte del supuesto de que los maestros de preescolar no conocen a los niños con los que trabajan y que el conocimiento que tienen es insuficiente para diseñar y poner en práctica estrategias encaminadas a lograr un mejor desarrollo de los niños.

Sin embargo, en investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor y en particular sobre el significado que le asigna a la planificación, se encuentra que lo primero que tienen en cuenta los maestros cuando planifican su trabajo, es a los estudiantes, sus características e intereses (Marcelo, 1989; Clark y Peterson, 1990). Así mismo, las investigaciones sobre principios prácticos de los maestros (Marland, 1979) muestran que la *compensación* es una tendencia que tienen los profesores a ayudar y a dedicar más tiempo a los estudiantes con menos capacidades o mayor timidez al igual que la *comprobación progresiva* es otro principio desde el cual los profesores verifican constantemente el progreso de los estudiantes para conocer los problemas que se puedan ir presentando. El hecho de que varios principios prác-

ticos estén referidos a los estudiantes reafirma la importancia que estos tienen para los profesores cuando planifican y toman decisiones.

Ahora bien, si principios como los anteriores caracterizan las actuaciones de los maestros en relación con los estudiantes, no hay razones para pensar que estos no estén presentes en las prácticas de los profesores de preescolar; por el contrario, la investigación revela que en los docentes de este grado el conocimiento de los alumnos –en términos de sus capacidades, intereses y dificultades– cobra un mayor sentido (Argoz, 1997, Fandiño, 2004). De otra parte, no se puede desconocer el papel central que en la formación de maestros de preescolar juega el conocimiento del niño en sus dimensiones y las diversas estrategias pedagógicas y didácticas que se implementan para potenciarlas en contextos escolares.

Lo anterior no descarta la idea de ofrecer a los maestros elementos que les ayuden a conocer más ampliamente a los estudiantes; sin embargo, vale la pena preguntar, ¿Cuáles nuevos elementos, en términos del conocimiento de los niños, arroja la aplicación de una prueba como la que se analiza, centrada en indagar sobre algunos saberes disciplinares que poseen los niños a un mes de haber iniciado su escolaridad?

Se podría preguntar entonces, si el conocimiento de los niños al ingresar al preescolar puede plantearse solamente en términos de las llamadas «competencias básicas», referidas a las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y valores ciudadanos, o si por el contrario, habría otros «desempeños» en otras áreas o en otras dimensiones subjetivas, que bien hubiera valido la pena mirar si lo que se pretendía era entregar al maestro una herramienta que le ayudara en el conocimiento de los niños.

Una cosa es que como política de Estado se le de prioridad a la evaluación de estas competencias (tal vez porque son las áreas evaluadas en las pruebas internacionales) y otra, es afirmar que a través de estas áreas es que se puede conocer al niño para diseñar estrategias pedagógicas. Para saber cómo llegan los alumnos a la escuela se requiere un trabajo continuo de observación sobre ellos, y la gran mayoría de maestros de preescolar está en mejores condiciones de hacerlo que una prueba.

Quizás una de las críticas más fuertes de este documen-

to hacia la prueba, es que no permite hacer una mirada descriptiva y comprensiva de los niños en su contexto. Por el contrario, el énfasis de la prueba es la comparación de cada niño con uno ideal, el que logra el nivel de desempeño 3 y ha adquirido unos saberes en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias, los que a su vez están referidos, en su mayoría, a conocimientos disciplinares, y unos valores o comportamientos acordes con las imágenes y sentidos de orden y ciudadanía que tienen los autores de la prueba.

En segundo lugar, el hecho de que en la prueba se considere que «sus resultados permitirían a las instituciones orientar la labor específica de los docentes de transición y lograr una articulación más efectiva entre el preescolar y la básica» (p.18), es algo cuestionable. No se niega que las instituciones educativas y en general el sistema educativo debe tender hacia la articulación entre niveles y grados, sin embargo son varios elementos los que habría que tener en cuenta para ella.

En un sentido general la articulación¹ tiene que ver con unión, conexión, coherencia y complementación entre contextos, agentes educativos, niveles y ciclos, tiempos, espacios y recursos en relación con unas intencionalidades, concepciones y acciones formativas, superando la contigüidad de elementos, es decir, considera que hay algo de un estado que se continúa o que se articula con el otro, perteneciendo ambos a un mismo proceso.

La articulación entre preescolar y primaria se constituye en una nueva concepción de escuela, donde la identidad que se ha ido construyendo en cada uno de los niveles, no es un obstáculo para establecer puentes de unión entre ellos. La escuela es una sola, el nivel de preescolar es diferente, con sentido propio, pero no puede estar separado ni desconectado de la educación primaria.

Desde esta perspectiva, la articulación en la acción educativa escolar reviste un carácter de globalidad que puede ser considerado desde varios sentidos:

- Globalidad como integración y complementariedad de las influencias formativas del entorno.
- Globalidad como coherencia en las acciones que realizan los diferentes agentes formativos.
- Globalidad como búsqueda de un hilo conductor entre los diferentes grados, ciclos y niveles del proceso formativo escolar.

En la articulación se pueden identificar dos ejes de desarrollo: uno, *horizontal* y otro *vertical*.

La *articulación horizontal* implica un doble reto para la escuela:

- Hacer de la escuela un espacio de integración de las influencias educativas que reciben los estudiantes no sólo de los agentes educativos integrados a la institución, sino también de todos aquellos relacionados con los entornos socio-familiares en los que se desenvuelven el niño y la niña. Esta dimensión hace de la institución una *escuela abierta* para la cual el entorno se convierte en un recurso más y ella, a su vez, en recurso del entorno. En este sentido la escuela se constituye en un recurso social básico que ha de formar parte de una red de recursos polivalentes (museos, parques, bibliotecas, ludotecas, sitios de interés público, fábricas, medios de comunicación) capaces de responder a las necesidades e intereses infantiles y de enriquecer su experiencia cotidiana de vida.

- Construir la propia escuela como un entorno educativo integrado donde las acciones de cada agente educativo están interrelacionadas obedeciendo a sentidos y concepciones comunes.

La *articulación vertical* se construye sobre un doble referente:

- Una concepción sobre el *desarrollo del niño y de la niña* como un proceso integral de formación que implica diferentes dimensiones, y para el cual la acción de la escuela consiste en propiciarlo creando condiciones que permitan el despliegue de habilidades, conocimientos, valores, sentimientos y actitudes que hacen competentes a los estudiantes para desenvolverse en el mundo.

- Una visión del *currículo* que articula intencionalidades, propuestas, contenidos disciplinares, enfoques, didácticas, formas de evaluación, recursos, acciones, que plasmados en un *proyecto integrado de formación*, dan identidad a la institución.

Así mismo, como lo plantea Zabalza, (1999), «ninguna

¹ La conceptualización sobre articulación se ha elaborado con base en los artículos: Escuela infantil y escuela primaria, entre la continuidad y el descontento, de Javier Argos de la Universidad de Cantabria y Continuidad en la organización de la educación infantil, de Miguel Zabalza Bereza, en el módulo 2-2, Especialización del Profesorado de Educación Infantil, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993.

condición estructural u organizativa garantiza por sí misma un trabajo educativo que resuelva adecuadamente la condición de la continuidad (articulación). Y a la inversa, ninguna condición estructural u organizativa es suficientemente determinante como para impedir una actividad formativa bien integrada si los profesores que la llevan a cabo están convencidos de sus ventajas y están dispuestos a llevarla a cabo». Como tal, se piensa que no es la institución la que orienta la labor específica de los docentes, sino los docentes, junto con sus directivas, los que orientan los procesos de articulación y continuidad y todos los procesos educativos que se den en la institución.

Asignar a los maestros de estos grados la responsabilidad de definir los elementos de continuidad entre el grado de transición y primaria, es reconocer en ellos, por una parte, la competencia e idoneidad profesional necesaria para orientar los procesos de formación de los niños de los niveles en cuestión y, por otra, su capacidad creativa para implementar las diversas orientaciones curriculares que se elaboran desde las instancias políticas, administrativas y académicas. Por tanto, consideramos que no le compete a la institución en abstracto y menos aún a una prueba de evaluación de desempeños.

Por otra parte, la definición de continuidades u articulaciones debe partir de los contextos en que se encuentra cada centro educativo, no es lo mismo fijar contenidos o lineamientos curriculares para el grado de transición en una institución cuyos estudiantes son de estrato 4 o 5 y que, además, han recibido educación preescolar desde por lo menos los 2 años, que fijarla para una institución cuyos estudiantes son de estratos 1 o 2 y no han tenido educación previa.

Estos dos objetivos, el del conocimiento de los niños y el de la articulación entre el preescolar y la primaria, son de tal magnitud, que difícilmente se pueden alcanzar con una prueba.

Volviendo a la introducción del documento se dice que las pruebas censales se hacen: *«para establecer la calidad de la educación que se estaba ofreciendo a los estudiantes de los establecimientos oficiales y privados»*. Si seguimos esta idea ¿qué es lo que evalúa esta prueba de transición?, ¿será que lo que busca evaluar es la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones educativas en los grados anteriores a Transición? Una rápida mirada a las institu-

ciones que ofrecen esta educación en Bogotá, nos lleva a concluir que, prioritariamente, son jardines privados distribuidos por diferentes zonas de la ciudad, independientemente del estrato de las mismas. Así mismo, hay otros jardines que ofrecen este tipo de educación y que tienen un origen público; nos referimos a los jardines de Bienestar Familiar o los del DABS.

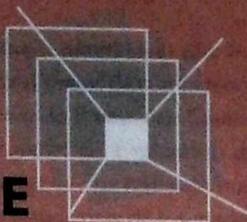
Este panorama cuestiona si el sentido de la prueba era evaluar la calidad de los jardines privados o públicos mencionados o, si por el contrario, se pretendía mirar la idoneidad pedagógica y el conocimiento disciplinar de las madres comunitarias. No obstante, teniendo en cuenta las características de la cobertura educativa en el grado de preescolar para Bogotá, se considera que el porcentaje de niños que están por fuera del sistema es significativo. Tal situación nos conduce a preguntar ¿cuáles son los parámetros para hacer la evaluación sobre este grado, es decir, cuáles son los lineamientos curriculares específicos con los que se pueda mirar la calidad en este nivel?

Así como la idea común que circula en nuestro medio es que las evaluaciones censales evalúan, no a los niños, sino a los maestros y a las instituciones, y si tomamos en cuenta que en los resultados de las evaluaciones censales de los colegios privados de estratos altos logran mejores desempeños que los de estrato bajo y de allí se plantea que la educación privada es mejor que la oficial, la inquietud que queda en el ambiente es ¿qué se esperaba con esta prueba de Transición? Quizás los resultados conduzcan a reafirmar antiguas tesis de la sociología de la educación según las cuales la estratificación económica incide, de manera causal, en la calidad educativa y que los sectores medios y altos de la sociedad tienen un capital cultural que les permite mayor éxito en la escuela. Intentando problematizar estas afirmaciones, consideramos que la calidad de la educación debe ser mirada desde múltiples ópticas y, para ello, es necesario tener en cuenta las diferentes tensiones que cruzan a las instituciones educativas (económicas, culturales, políticas, etc.) y, a partir de ellas, definir un concepto de calidad acorde con las especificidades de los contextos escolares.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Estudios



2. ¿Qué se evalúa? y ¿desde dónde se evalúa?



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin Indiferencia

El documento inicia planteando que la prueba para la evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición, se inscribe dentro del proyecto de Evaluación de Competencias Básicas y Valores que ha realizado nueve aplicaciones censales a los estudiantes de los grados 3º, 5º, 7º y 9º de la educación básica primaria y secundaria, evaluando periódicamente las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sensibilidad ciudadana.

Ahora bien, una primera consideración al respecto es que la prueba para el grado de Transición asume las mismas áreas de las demás pruebas censales: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y valores ciudadanos, más no explicita el por qué de esta selección. La idea implícita sería, que como estas son las áreas que se evalúan en los demás grados, es legítimo evaluarlas al ingreso de los niños al grado de Transición, único grado obligatorio de la educación preescolar.

Lo anterior indica que desde el inicio de la prueba en general no se contemplaron las particularidades y especificidades reconocidas al nivel de preescolar, sin tener en cuenta muchas de las políticas educativas que se han planteado para la educación de la infancia, aunque estas se hayan dado de manera poco sistemática. La prueba simplemente tomó las áreas que se venían evaluando en los grados superiores y las traspasó a la evaluación para niños de 5 años.

Esta afirmación se vuelve evidente al hacer un análisis sobre los documentos que sirvieron de marco de referencia para la prueba:

En primer lugar, se cita el documento de Lineamientos Curriculares para el nivel de preescolar. Si bien allí se menciona que la visión del niño se estructura desde sus diferentes dimensiones de desarrollo (socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, ética y espiritual), esto no se refleja en la prueba, no se expresa el salto que se hace desde las dimensiones a las áreas y sobre todo a la selección de ellas como los elementos básicos a mirar en el niño (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y valores cívicos). Sobre otros elementos de orden pedagógico que se afirma tener en cuenta en los Lineamientos Curriculares, más adelante se discute que no fueron tomados en el sentido en que se plantea en esos Lineamientos.

En segundo lugar, se citan los estándares curriculares de preescolar emanados del Ministerio de Educación. Este es un documento que si bien se realizó, tuvo desde su difusión grandes debates que condujeron al replanteamiento del mismo. Es así como desde el año 2003 los estándares curriculares por áreas fueron rediseñados por grupos de especialistas en cada área. Y cabe mencionar que en los últimos (2004) en ningún documento se incluyeron para el grado de Transición. En ese sentido los estándares que aparecen en el documento estaban ya en discusión desde el momento en que este fue elaborado.

De otra parte, los estándares «*especifican lo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer*» al finalizar un grado, pero en ningún momento intentan plantear qué es lo que los niños de 5 años deben saber antes del ingreso al primer año de escolaridad.

En tercer lugar, se citan los fundamentos conceptuales del proyecto de evaluación de competencias básicas. Aunque es comprensible la utilización de dicho documento pues es la base del proyecto de evaluación de competencias, las tres razones por las que se alude no aclaran mucho el concepto de competencia.

Si pretendemos entrar en el debate del polémico término de competencia y aceptando su definición como «*saber hacer en contexto*», y la «*perspectiva conceptual que considera competente a una persona cuando tiene la capacidad de aplicar aquello que conoce y sabe para solucionar nuevos problemas y transformar su entorno por esta vía, lo que implica que la competencia se despliega y por lo tanto se reconoce, en situaciones de interacción del individuo con el medio*», nos atrevemos a afirmar que la prueba no refleja este planteamiento. Si bien deja la evaluación de muchos desempeños a la «*observación en contextos naturales*», no refleja las características de estos contextos en los que se podrían observar los desempeños. Lo que hace, de alguna manera, es determinar unos contenidos de orden conceptual en unos casos, procedimentales en otros e incluso actitudinales y pedir que los maestros evalúen si los niños los tienen, o en la mayoría de casos si los saben (así estén planteados en 4 niveles).

Por otro lado, la identificación de dominios conceptuales en las áreas de matemáticas y ciencias, está visi-

blemente orientada por una perspectiva disciplinar que ha determinado esos dominios (este punto como lo veremos en el desarrollo de cada área, es uno de los más problemáticos). En este sentido no solo se cuestiona como ya se ha hecho, la evaluación de áreas del conocimiento en el ingreso al grado de Transición sino la mirada disciplinar de las áreas en la prueba. La inquietud que ronda toda la prueba es si se puede plantear una mirada disciplinar para evaluar los desempeños de los niños de 5 años que ingresan al sistema escolar o si tal vez, por el contrario, ¿se podría haber llegado con una mirada que buscara indagar por las construcciones que los niños han hecho en sus contextos naturales dentro de cada dimensión e incluso cada área?

Por último, estarían los niveles de logro, los cuales como los mismos cuadros lo muestran, están referidos a logros disciplinares como tal.

El cuarto documento al que se hace referencia es el de «*Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en el nivel inicial*» (SEB, 2001), del que se afirma fue un aporte para el diseño de la prueba por un lado, porque es el único documento que contenía desempeños iniciales, lo que era muy importante para la prueba y por otro, por su contribución al concepto de proyecto, formato con el que se afirma se aplicó el diseño de la prueba. En cuanto a lo primero podríamos decir que lo que deja ver este trabajo es la intención que se tenía desde hace algún tiempo de realizar una prueba al ingreso de los niños de preescolar, ya que una de sus pretensiones es dar los desempeños de inicio a la escolaridad y por otro centrarse en las áreas que luego serían evaluadas en la prueba, desconociendo la norma vigente en el momento -la resolución 2343- y en los mismos lineamientos curriculares que plantean un trabajo por dimensiones en la educación preescolar. Pero aún así vale la pena destacar cómo, por ejemplo, en el área de lenguaje lo que afirma el documento sobre lo que se puede esperar al inicio o ingreso de los niños al grado de Transición, es catalogado en la prueba dentro de los niveles más bajos: 0 inobservable y 1 insuficiente. Luego tampoco es que el documento haya servido como base de la prueba.

Ahora bien, sin desconocer la pertinencia de la consulta de estos documentos, éstos no son exactamente antece-

dentes conceptuales, pues no se explicita la sustentación conceptual de los mismos. Su estatuto es entonces político, en ellos se reflejan las políticas educativas de los últimos años, (como en el caso del proyecto de evaluación de competencias básicas o en la actualidad de los mismos estándares), que son ante todo políticas curriculares que buscan determinar lo que se debe enseñar o lo que deben saber los niños en los diferentes niveles o grados del sistema educativo, algunas de ellas discutidas con la comunidad académica pero no pretenden decir cómo deben llegar los niños y mucho menos ofrecer orientaciones para la elaboración y aplicaciones de una prueba que evalúe lo que saben al entrar al sistema educativo.

De otra parte, queda la preocupación de que en ninguno de los documentos que se referencia se hace alusión a los estilos de trabajo. La pregunta es ¿desde dónde se planteó la pertinencia de evaluarlos?

Si se trataba de hacer una prueba para la educación infantil, porque no se consultaron otros documentos relacionados con este grado, que aunque no fueron producidos en los últimos años, son la base con la que cuentan muchos de los maestros de este nivel, como la Resolución 2343 de 1996, normas reglamentarias de la Ley General de Educación (115) de 1994 donde se encuentran los indicadores de logro para los niveles de preescolar agrupados en las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores y estética. Tal vez si se hubiera tenido en cuenta este documento -que era el único vigente como norma donde están los indicadores de logro para este nivel- (ya se planteaba que los actuales estándares no están contemplados en el grado de Transición), se habría exigido mostrar el salto de las dimensiones a las áreas así como la explicitación de que las competencias básicas en preescolar no hacen referencia sino a las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y valores ciudadanos. Lo anterior habría llevado a registrar en la prueba la razón por la cual en la educación preescolar la dimensión corporal y la dimensión estética no se conciben como dimensiones «básicas» (esta es una inquietud frecuente en los comentarios que algunas maestras hicieron a la prueba), o igualmente se pretende reducir la dimensión ética, de actitudes y valores a los valores ciudadanos. Estas preguntas que desde luego se le podrían hacer a todas las

pruebas censales de competencias, cobra en la educación preescolar un sentido mayor en tanto que dimensiones como la corporal son fundamentales para los niños en estas etapas.

Así mismo extrañamos que no se haya hecho referencia al documento: «Propuesta Curricular para el grado 0: Marco político conceptual y pedagógico y sus documentos sobre matemáticas y lengua escrita». Recordemos que allí se encuentran las orientaciones para este grado realizadas para dar cumplimiento a la Constitución de 1991 en la que por primera vez se plantea la creación del grado 0 (que posteriormente con el decreto 2247 de 1997 será llamado grado de Transición). Estos documentos además de los objetivos de este grado presentan propuestas pedagógicas para la lengua escrita y para las matemáticas. De igual manera, el desarrollo que hay en este documento sobre el trabajo por proyectos hubiera llevado a ser más cautos cuando se afirma que la prueba tiene este formato.

Además de los anteriores documentos, bien hubiera valido la pena tomar como referencia el Proyecto Pedagógico del ICBF y más específicamente la Escala de Desarrollo elaborada por el Instituto de Bienestar Familiar, máxime si tenemos en cuenta que ha sido a través de esta institución que el Estado colombiano le ha dado atención a la niñez menor de 5 años. Considerar este proyecto del ICBF, habría ayudado como mínimo en la discusión sobre la conveniencia de limitar la mirada sobre las competencias de los niños de 5 años, a las áreas ya enunciadas e incluso a la pretensión de determinar por medio de la prueba el estilo de trabajo que presenta cada niño.

Aun aceptando la conveniencia de una prueba que mida las competencias de los niños y niñas de cinco años al entrar al sistema educativo, los referentes no pueden estar únicamente en las pruebas realizadas a los niños de 3°, 5°, 7° y 9°, ya que ellos han estado en el sistema (y por consiguiente son pruebas de resultado de la acción escolar y no de entrada), a diferencia de los niños menores de 5 años, por lo que resulta inquietante su evaluación.

Las dos secciones anteriores, Para qué se evalúa y Qué se evalúa y desde dónde se evalúa, cuestionan la validez de la prueba. Si se acepta el concepto de validez según el cual «un diseño tiene validez cuando permite detectar la relación real que pretendemos analizar» (Latorre y otros, 1996, p.96-97), es decir cuando mide lo que dice que va a medir, cuando se afirma que la prueba se realiza para que los maestros conozcan a los niños, para orientar la articulación entre el preescolar y la educación básica en las instituciones educativas y para medir el impacto de los programas de mejoramiento de la Secretaría de Educación, estos tres objetivos no tienen una relación real con la prueba. El conocimiento de los niños habría requerido otro tipo concepción y por lo tanto de instrumentos; la articulación obedece a una problemática más compleja que involucra a otros actores y no a una prueba de conocimientos de los niños al entrar a la escuela; igualmente cuando se pretende medir el impacto del sistema educativo sobre unos niños que hasta ahora van a ingresar a él.

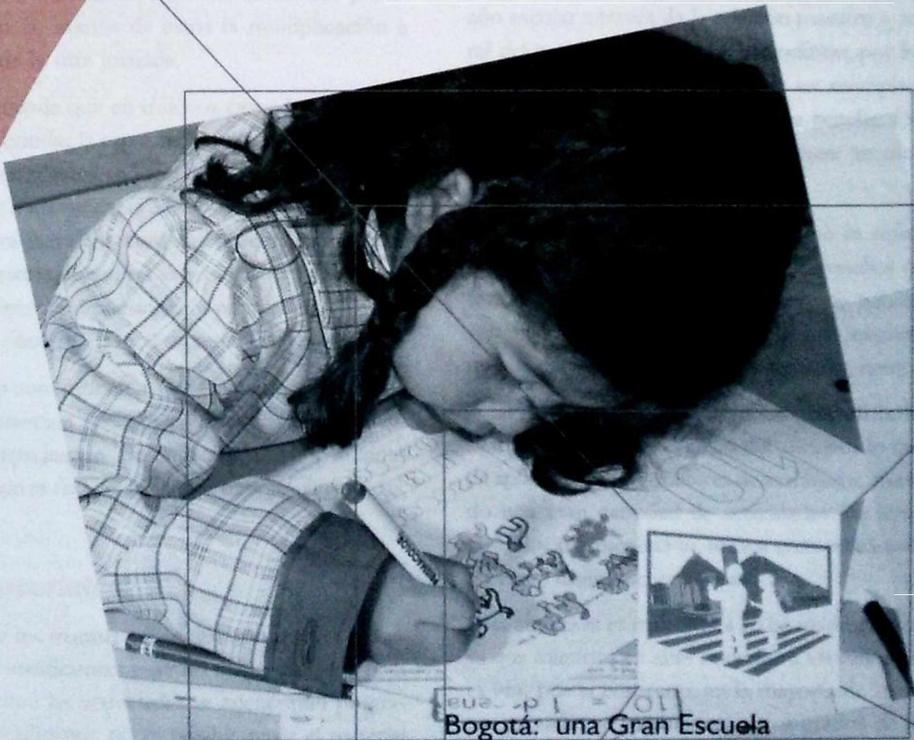
Respecto al qué y desde dónde se evalúa, el marco referencial de la prueba no es pertinente con los tres objetivos que definen la prueba.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

S E R I E
Estudios

3 .¿Cómo se evalúa?



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

3.1. Anotaciones sobre la aplicación de la prueba de evaluación al grado de Transición

Las siguientes observaciones sobre la prueba se hacen teniendo en cuenta las instrucciones que se encuentran en ella, las entrevistas a profundidad realizadas por el equipo a algunos maestros, así como los 48 informes facilitados por la Secretaría de Educación que fueron llevados a cabo por instituciones donde se hizo la prueba. Las observaciones se organizan según las siguientes categorías:

3.1.1. Capacitación

Existieron fundamentalmente dos modalidades de capacitación: en la primera de ellas los profesionales de la Secretaría de Educación lograron capacitar directamente a los maestros; sin embargo, en la segunda modalidad, se capacitaron a los maestros de una de las dos jornadas, quedando en manos de estos la multiplicación a los maestros de la otra jornada.

Aunque se entiende que en muchos casos los profesionales deciden brindar la capacitación sólo a un grupo de maestros por estar estos en jornada contraria y por ende no desatender a los niños, el hecho de que la capacitación se hubiera dado en «cascada» (multiplicación) por personas diferentes al equipo especializado en tal tarea, introdujo de entrada distorsiones y vacíos que no necesariamente se obviaron con el material distribuido.

A lo planteado anteriormente, debe sumarse el hecho de que algunos maestros capacitados directamente, comentaron que la capacitación fue muy rápida, y por lo tanto no contaron con el tiempo suficiente para resolver dudas.

3.1.2. Materiales

La mayoría de los maestros manifestaron que los materiales resultan insuficientes pues no existe un juego para cada aula y como las actividades se encuentran programadas secuencialmente, no es posible tener el material para realizar actividades simultáneas en diferentes cursos.

De otra parte, algunos profesores mencionaron que no dispusieron cada uno de una cartilla, por lo que fue necesario sacar varias fotocopias, lo que de antemano no solo desmejoraba el material sino indisponía al maestro.

De igual manera, es necesario señalar que implementos como los sólidos geométricos, dado el material en que se elaboraron, se deterioran rápidamente por la manipulación de los niños, perdiendo algunas de sus características o simplemente «destruyéndose» en poco tiempo. Así mismo se afirma que las siluetas de los animales eran muy confusas para los niños.

3.1.3. Momento de aplicación

La prueba fue aplicada prácticamente un mes después de iniciadas las clases, con el supuesto de que esto era ventajoso para la evaluación puesto que los maestros no tendrían prejuicios sobre los niños. Esta idea resulta polémica, en primer lugar porque en un mes los maestros han iniciado este conocimiento con la conciencia de ser provisional puesto que será contrastado durante todo el año escolar a través de la relación maestro – niño, natural del proceso enseñanza- aprendizaje; por lo tanto no hay razón para pensar que puede ser reemplazado o enriquecido con la aplicación de una prueba. En segundo lugar, un mes es insuficiente para crear un clima de confianza propicio para la prueba.

En cuanto a los alumnos, un mes no es suficiente para que hayan desarrollado, sobre todo aquellos que no han tenido escolaridad previa; una serie de habilidades que son fruto de la acción escolar, como expresarse oralmente, escuchar, concentrar la atención, entre otros.

El desarrollo de dichas habilidades varía significativamente a lo largo del año, por lo que la fecha de aplicación de la prueba es determinante, máxime cuando una gran cantidad de actividades (de lenguaje, por ejemplo: argumentación, turnos conversacionales) se encuentran íntimamente ligadas a ella.

Esta situación es más crítica en las instituciones oficiales ya que mientras en ellas se recibe a los niños por primera vez, por el contrario, en la mayoría de las instituciones privadas se cuenta con otros grados de educación preescolar y los alumnos en muchos casos han estado

previamente en la institución, lo que les permite tener ya cierta confianza en sus maestros y éstos a su vez conocer de antemano a estos estudiantes.

De otra parte, la prueba entra a romper por un largo tiempo las actividades programadas por el maestro, generando conflicto en varios aspectos: trabaja por áreas cuando, como ya se ha dicho, para este grado se han planeado actividades integradas y un trabajo por dimensiones, así mismo, indispone a los padres que creen que sus niños «están perdiendo el tiempo».

3.1.4. Selección de grupos

La cartilla dice que deben seleccionarse tres grupos de 10 niños cada uno, sin dar ninguna especificación. En las entrevistas se detectan diversos criterios para dicha selección: en unos casos se escoge como primer grupo a los niños más «dentos» y en otros a los más «pilos».

La selección, aparentemente sin mayores implicaciones, introduce una doble distorsión: de una parte, con el primer grupo, la maestra se encuentra aprendiendo a aplicar la prueba y de otra, con el último grupo, los niños han ido aprendiendo a su vez a conocer la prueba («aprenden por el camino»), ya que en la gran mayoría de casos no es posible marginar de la lectura de las actividades al resto de niños del salón.

De otra parte, el número de integrantes de cada grupo es muy variado: para los preescolares oficiales el promedio es de 10 niños (en cada uno de los tres subgrupos), elevándose cuando el total de alumnos se aumenta (más de 30). Por el contrario, existen numerosos preescolares privados en donde el total de niños se encuentra entre 15 y 20, con la posibilidad de formar grupos mucho más pequeños. Así, fácilmente pueden presentarse dos situaciones muy distintas, una en la que una maestra debe observar 6 niños por semana mientras otra debe hacerlo con el doble (12), creándose diferencias altamente significativas que obviamente afectan los resultados (piénsese en la observación durante los recreos).

3.1.5. Aplicación y registro

En la aplicación las dificultades operativas se presentaron

en todos los grupos, pero son especialmente determinantes en los preescolares oficiales.

Un caso que ilustra claramente la problemática es el de la actividad relacionada con una semilla. Había que «sembrar» dos clases de semillas, dejando unas cerca y otras lejos de la luz. La situación cambia de manera relativamente masiva ya que los preescolares oficiales deben compartir los salones con otra jornada, lo que llevó a que muchos de los frasquitos terminaran rotos (en la caneca de la basura) o reubicados. En la mayoría de los casos, el «experimento» quedó reducido a unas semillas (sin discriminar) localizadas en un único lugar (encima de un armario). Es decir, las maestras, al no disponer de las facilidades locativas necesarias, terminan modificando la actividad.

Un segundo aspecto tiene que ver con la observación en situaciones naturales, particularmente en los recreos: «no es posible seguirle la pista a 10 niños en un patio donde hay 700 estudiantes», es el comentario de una maestra que resumió bien las dificultades operativas. A lo anterior debe sumarse el hecho de que, las maestras salen a los recreos a realizar diferentes actividades (preparar las siguientes horas de trabajo, descansar, ir al baño...).

Finalmente, se planteó que el maestro no puede ser a la vez profesor y evaluador porque esto implica descuidar por casi un mes a los otros niños.

El registro es otra instancia que fue realizada de forma muy distinta por los docentes. En primer lugar, al ser una prueba censal y no de muestra representativa y dado el contexto de las pruebas aplicadas en otros grados del sistema educativo, algunos maestros pensaron que, en últimas, se les estaba evaluando a ellos y que más pronto que tarde, al aplicarse nuevamente la prueba, se entrarían a comparar los resultados. Por lo tanto, resolvieron «curarse en salud», tendiendo en unos casos a ubicar los niños en escalas mas bajas que altas, facilitando de esta forma unos «crecimientos» posteriores que hablarían muy bien de los maestros.

Un segundo factor que influye es la inclusión del nivel cero dentro de las escalas pues posee una connotación peyorativa muy criticada desde hace varios años, la cual se ve reforzada en distintas ocasiones por los desempeños formulados (el área de ciencias naturales, por

ejemplo, plantea como desempeño cero de C2: «El niño no muestra comportamientos de observación, ni fija su atención en el objeto, aunque se le induzca a ello», lo que no dejó de asimilarse a niños autistas). La reacción de muchos maestros fue, de entrada, excluir el cero dentro de las consideraciones para el registro, reduciendo la escala a 3 niveles.

Frente a la no comprensión de algunas actividades o a su desbordamiento en términos de tiempo (no era posible hacerlas completas en los lapsos estimados por los diseñadores de la prueba), muchas maestras resolvieron «chulear» los registros, amparándose, entre otras razones, en que la prueba dejaba abierta la posibilidad de un registro de los desempeños anteriores a la aplicación de la misma, en la medida que la profesora pudiera dar cuenta de ellos por observaciones previas.

Cabe anotar el hecho detectado, tanto en algunos informes enviados a la Secretaría como en las entrevistas mismas, donde se evidencia que el porcentaje de niños ubicados en las escalas bajas en la primera semana (evaluación inicial) varía de manera drástica en la última; esto no extrañaría dado que está contemplado en la misma prueba; sin embargo, lo que impacta es que tal porcentaje deja de ser pequeño (menor del 10%, por ejemplo) para pasar fácilmente al 60%, lo que da pie a pensar que existió un aprendizaje durante el proceso. El caso más dicente es el de la actividad con los sólidos geométricos. A lo anterior debe agregarse –según lo manifestado por muchos maestros– la dificultad para evitar que las respuestas de los niños se vieran influenciadas por las de compañeritos, creándose así un efecto de contaminación en las mismas.

En esta misma línea no se puede pasar por alto la complejidad de la prueba misma. Había que leer con anterioridad las actividades del día, preparar los materiales, realizar las actividades e ir calificando a cada uno de los niños seleccionados, pero además trabajar con el resto de alumnos, mantenerlos a todos en un orden tal que se pudiera hacer la actividad (recordemos que la maestras todavía no conocen a los niños). No en vano algunas decían que otras compañeras no habían hecho la prueba como se aconsejaba y que ellas sabían que muchas habían terminado chuleando al azar.

Otro elemento que distorsiona los registros lo constituyen las características de las mismas docentes. Cuando se trata de desempeño sobre resolución de conflictos, por ejemplo, la recurrencia al adulto se encuentra íntimamente ligada a las pautas que sobre el particular haya implantado la maestra en el aula; algo similar sucede con la lectura de los cuentos; no es lo mismo una lectura con gesticulaciones, mímica y cambios de entonación, que una lectura «plana», tanto para la comprensión como para la participación de los niños.

3.1.6. Recontextualizaciones

Este tipo de problemas se ejemplifica muy bien en la actividad con las láminas de animales.

Como allí aparecen una gran cantidad de animales desconocidos para los niños (mofeta, por ejemplo), algunas maestras optan por sacarlos de la «baraja»; otras, en cambio, realizan actividades previas para darle a conocer a los alumnos los nuevos animales, introduciendo en ambas opciones o modificaciones que alteran las condiciones de aplicación de la prueba y, por consiguiente, de comparabilidad, pues finalmente son dos actividades distintas las que están siendo registradas como si se tratara de una sola. Similitudes con lo anterior se presentan en otras actividades de ciencias y matemáticas y en algunas de lenguaje como la lectura de cuentos (la cual está determinada por la manera como la maestra la concibe, de acuerdo a su formación).

Algo parecido sucedió en varios casos con los dilemas morales: por diversas razones (distancia con situaciones cotidianas, «violencia» de los dilemas-vida/muerte), algunas maestras resolvieron realizar desde actividades previas como sociodramas o comparaciones con situaciones cercanas a los niños, como pérdida de útiles escolares o conflictos con las loncheras, hasta análisis de situaciones vividas con niños discapacitados del mismo grupo (problemas de cadera, por ejemplo).

También, en la medida que muchas de las actividades resultaron repetitivas para los niños y por ende generaban desatención, muchos maestros resolvieron añadirle (o suprimirle) aspectos, modificando de esta manera la prueba.

Aunque la prueba contemplaba la modificación de actividades, no es lo mismo realizarlas tal y como estaban planteadas (como lo hicieron muchas maestras) a modificarlas para hacerlas más cercanas a los niños. Es de suponer que el desempeño que muestran los alumnos en un determinado ítem va a ser muy variable de acuerdo a la cercanía que tengan con la actividad.

3.1.7. Interpretación de los desempeños

Uno de los mayores problemas de la prueba es la variedad de interpretaciones que le pueden dar los maestros a un gran número de desempeños, lo que dificulta enormemente su calificación. Muchos de ellos no se encuentran definidos de manera clara, lo que hace imposible una interpretación homogénea por parte de los profesores.

Un ejemplo muy dicente se presenta en el área de lenguaje en el desempeño L.3. Nivel 3, se afirma: « *el niño comprende la narración a nivel inferencial*. De por sí ya es muy complicado entender la narración a nivel inferencial, pero lo es aun más si a esto le agregamos que en el ejemplo que se pone, el cuento de la Selva Loca, el niño debe decir porqué el mico cambió los vestidos, sin que el texto le ofrezca ninguna pista para encontrar la explicación. No se sabe con qué tipo de respuesta fueron calificados los niños ubicados en este nivel.

Otro de los problemas es el uso de un vocabulario especializado (disciplinar) que seguramente muchos maestros de preescolar no manejan, es así como en el mismo desempeño L3, hablar de «*el niño comprende la narración a nivel local*», o de silueta de textos, implica un manejo disciplinar. Algo similar ocurre con los diferentes significados de la operación adición en

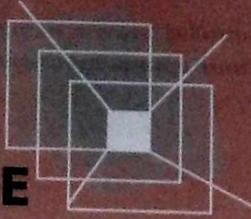
matemáticas (no parece casual que en las estadísticas 18,000 niños se pierden para el sistema en esa área).

Para este tipo de problemas si bien puede argumentarse que el maestro a través de ellos se actualiza, la aplicación de la prueba a 30 niños no le da tiempo para ello.

Finalmente, según algunos docentes los escasos elementos teóricos brindados sobre la fundamentación de la prueba no les permitieron obtener los criterios suficientes para responder muchas de las dudas que les surgieron en su aplicación.

Las anteriores consideraciones ponen en evidencia la no confiabilidad de la prueba cuando esta «*se refiere a la constancia para captar la relación entre las variables... la fiabilidad de un diseño suele estimarse al aplicar sucesivas veces el mismo diseño en circunstancias lo más similares posibles. A partir de estas repeticiones puede verse si se obtienen los mismos resultados*» (Latorre y otros, 1996, p.97).

En síntesis, el proceso de evaluación, desde la capacitación, pasando por la aplicación hasta concluir en el registro, contiene una serie de problemas, tanto de validez como de fiabilidad, que tiende a hacer que cada maestro termine aplicando si no una prueba completamente distinta, sí una con múltiples diferencias que dificultan enormemente cualquier comparación de los resultados. En este sentido, estaríamos ante una prueba que cada maestro reinterpretó y aplicó de acuerdo a sus conocimientos y creencias sobre las áreas evaluadas y sus actividades y que puntuó teniendo en cuenta, por un lado, sus concepciones y creencias acerca de los niños y sus desempeños y, por otro, las finalidades no explícitas de la prueba que el mismo profesor le atribuyó (si lo iba a evaluar a él como docente, al niño, a la familia, o a los preescolares donde el alumno había estado con anterioridad).

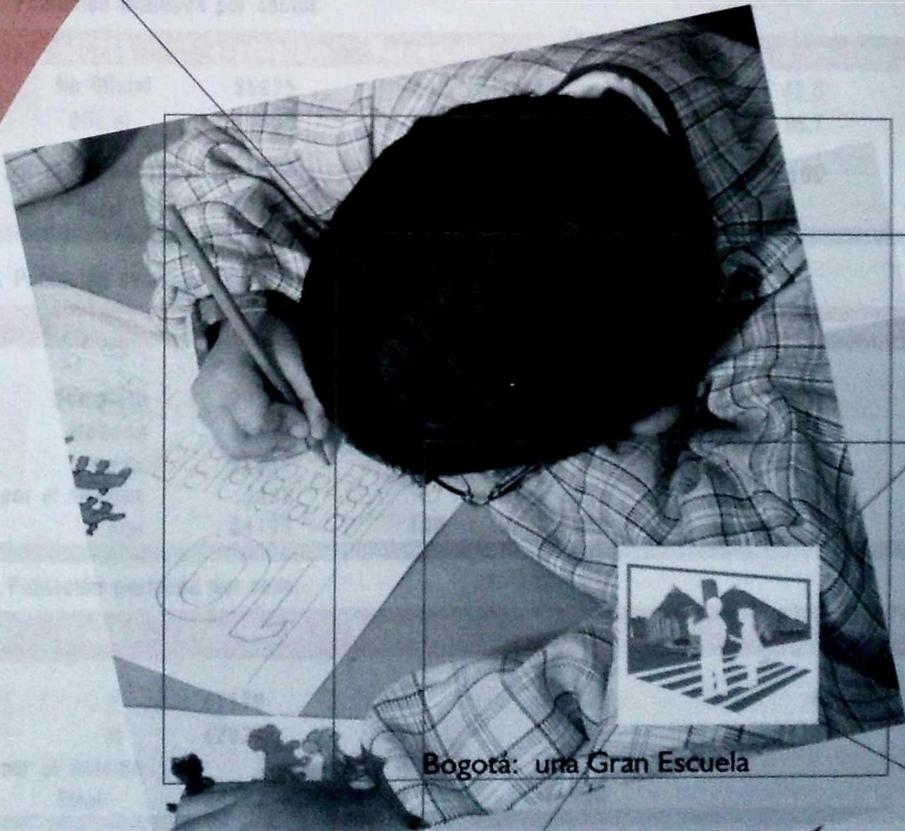


SERIE
Estudios



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

4. Algunas consideraciones estadísticas



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

Si pretendemos hacer un análisis estadístico exhaustivo nos referiremos en este aparte a datos que creemos relevantes.

4.1. Características de la población

La prueba se aplicó a 84.109 niños clasificados por sector (oficial, no oficial), jornada (completa, mañana, tarde) sexo, nivel socioeconómico (estrato) y experiencia escolar, lo cual dará una panorámica de las características generales de los niños del grado de Transición a quienes se les aplicó la prueba:

Se observa que aunque en Bogotá la población del nivel de Transición es atendida mayoritariamente por el sector oficial, la educación privada también representa un porcentaje alto.

El porcentaje de niños que asisten a la jornada de la mañana es similar al de los que asisten a la jornada completa. El porcentaje de alumnos en la jornada de la tarde es minoritario.

Cuadro 1. Población evaluada por sector.

	SECTOR	Frecuencia	Porcentaje	Porc. válido	Porc. Acumulado
Válidos	No Oficial	36625	43,5	43,5	43,5
	Oficial	46390	55,2	55,2	98,7
Perdidos por el sistema		1094	1,3	1,3	100
Total		84109	100	100	

Cuadro 2. Población evaluada por jornada.

	JORNADA	Frecuencia	Porcentaje	Porc. válido	Porc. Acumulado
Válidos	Completa	29524	35,1	35,1	35,1
	Mañana	30412	36,2	36,2	71,3
	Tarde	22737	27	27	
Perdidos por el sistema		1436	1,7	1,7	100
Total		84109	100	100	

Cuadro 3. Población evaluada por sexo.

	SEXO	Frecuencia	Porcentaje	Porc. válido	Porc. Acumulado
Válidos	F	41179	49	49	49
	M	42927	51	51	100
Perdidos por el sistema		3	0	0	
Total		84109	100	100	

En el estrato 0, no se sabe si se contaron los niños que los maestros consideraban de este estrato, o si se contaron los alumnos sobre los cuales los docentes no están seguros del estrato, o los dos. Es evidente que el 65% del número de estudiantes atendidos por el grado de preescolar pertenecen a los estratos 1 y 2.

Los datos sobre experiencia escolar que parecía interesarle a la prueba, no se pudieron tener en cuenta ya que el 40.6% de la población aparece perdido para el sistema.

4.2. Modelo estadístico

En cuanto al modelo estadístico cada desempeño a evaluar presenta una escala de estimación constituida por niveles de logro, que cumple con la condición de ser estrictamente ordinal y acumulativa (Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de preescolar: Transición, 2004, pág 22).

Cuadro 4. Población evaluada por estrato.

	Estrato	Frecuencia	Porcentaje	Porc. válido	Porc. Acumulado
Válidos	0	5116	6,1	6,1	6,1
	1	15382	18,3	18,4	24,6
	2	39093	46,5	46,8	71,4
	3	18881	22,4	22,6	94
	4	3996	4,8	4,8	98,8
	5	951	1,1	1,1	99,9
	6	55	0,1	0,1	100
	Total	83474	99,2	100	
Perdidos por el sistema		635	0,8		
Total		84109	100		

Cuadro 5. Población evaluada por experiencia escolar.

	Experiencia escolar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 2 años	39306	46,7	46,7	46,7
	Entre 3 y 4 años	7139	8,5	8,5	55,2
	Más de 4 años	3517	4,2	4,2	59,4
Perdidos por el sistema		34147	40,6	40,6	100
Total		84109	100	100	

En cuanto al carácter «*estrictamente ordinal y acumulativo*» de los niveles, (Nivel 1, 2 y 3) se observa cuán lejos está de haberse logrado pues no hay homogeneidad en las escalas de desempeños de todas las áreas.

Para citar un caso veamos el desempeño M3, referido a la resolución de problemas aditivos, donde se pretendió categorizar estos problemas de acuerdo con el significado que tiene la operación en cada uno de ellos. En su orden, en el nivel 1 problemas de juntar, en el nivel 2 problemas de agregar y en el nivel 3, de comparar. Los dos primeros corresponden a problemas con una misma complejidad, sin embargo, el tercero sí presenta un mayor grado de dificultad frente a los otros dos. Al respecto, no existe una investigación en educación matemática que asevere lo estricto de esta clasificación como niveles de complejidad o dificultad.

Por el contrario, a la anterior nivelación que intentaba ser cualitativa, veamos el caso del desempeño M4, relacionado con el reconocimiento de sólidos (esfera, cono,

cilindro, cubo); la escala de niveles resulta ser cuantitativa: N 0, significa que se observa que el niño no reconoce ningún sólido (0 sólidos); N 1, reconoce uno o dos sólidos; N 2, reconoce tres o cuatro sólidos y, N3, reconoce todos los sólidos (son 8 los que reconoce ya que en la caja se han colocado dos modelos de cada uno).

En el área de Lenguaje, el desempeño L3, comprensión de textos narrativos leídos por el maestro, los niveles 1 y 2 de este desempeño estarían evaluando el mismo aspecto. Es decir, el nivel correspondiente a: «*la comprensión de la narración relacionada con el escenario y los personajes*» hace parte precisamente de «*la comprensión de la narración a nivel local*», como ha sido sustentado en el análisis de desempeños en el área de lenguaje.

En relación, por ejemplo, con la prueba de ciencias naturales se establecen jerarquías entre procesos de construcción de conocimiento como la discriminación de elementos, observación, descripción, establecimiento de semejanzas y diferencias, búsqueda de información y

formulación de preguntas y explicaciones. Es claro desde diferentes investigaciones en el área y desde diversos modelos epistemológicos que estos procesos se dan de forma interdependiente y en una relación dialógica con el entorno que expresa la necesidad de comprender y de significar del sujeto que construye conocimiento. Esto implica que en el caso del niño cuando describe, explica simultáneamente lo que acontece y lo hace poniendo en juego su condición de sujeto.

De otra parte, la discriminación de elementos dentro de un contexto responde a una necesidad explicativa. Las actividades que se plantean, como la de la receta y la del juego de la lámina limitan al niño a enunciar y enumerar partes y no a establecer relaciones entre ellas. La discriminación de objetos es ante todo un proceso relacional que pone en juego la definición de criterios de agrupación, ordenación y clasificación. Por tanto, no es posible jerarquizar entre la discriminación de objetos y el establecimiento de relaciones.

Ahora bien, para valorar el desempeño C1, en los niveles de inobservable, insuficiente, adecuado o superior, se acude a un criterio cuantitativo (número de elementos que identifica) y cualitativo (inducido o espontáneamente) que en últimas, no constituye un criterio para establecer jerarquías en la discriminación de elementos dentro de un contexto, que de hecho no corresponde a los criterios ordinal y acumulativo.

Por otro lado, si se asume que la observación y la descripción son dos procesos interdependientes, para expresar que observamos algo recurrimos a describirlo,² no podemos hacer de lo que observamos objeto de nuestro lenguaje, de nuestro pensamiento y de nuestra comunicación, (Fouriez, 1994), se plantea la pregunta, ¿por qué la observación es un desempeño de segundo nivel en relación con la discriminación de elementos dentro de un contexto?

Por otra parte, en la prueba se considera que establecer semejanzas y diferencias está en el mismo nivel y son acciones meramente opuestas desconociendo que a tales operaciones le es inherente la construcción de categorías de comparación que hace más complejo por ejemplo, explicitar las diferencias entre dos objetos que notar sus semejanzas. Así, establecer diferencias implica

reconocer en una estructura aquellos elementos que por sus características son fundamentales para ubicar el objeto en un grupo o categoría particular. Es así como, el color o la textura no tendrían el mismo valor clasificatorio que el número, la disposición o la forma geométrica. De la misma forma resulta impropio asumir que el niño pueda establecer diferencias entre objetos desde una interacción limitada que no hace posible la síntesis y generalización para la definición de categorías.

En cuanto al desempeño de formulación de preguntas, el nivel 1 (insuficiente) lo exhiben niños que *no muestran gran interés* en los fenómenos y sólo formula preguntas sobre los mismos cuando se le induce a ello y sólo con intención social; por su parte los niños que presentan un desempeño adecuado, el nivel 2, son los que *muestran algún interés* en el fenómeno y formulan alguna pregunta sobre el mismo, aunque no muestran mayor interés en la respuesta.

En relación con estos niveles se plantea un problema lógico, acaso decir que «no muestran gran interés», ¿no es equivalente a decir que «muestran algún interés»? pues si no es gran es porque es alguno o poco. De igual manera decir que «no parecen interesados en las respuestas», es equivalente a decir que «no muestran mayor interés en la respuesta». Esto muestra que los niveles 1 (insuficiente) y 2 (adecuado) no son diferentes; es decir, son equiparables y como tal no jerarquizables.

En el caso del desempeño de planteamiento de explicaciones el nivel 0 lo constituyen niños que no expresan este desempeño, es decir, que no plantean ningún tipo de explicación al fenómeno aunque se les induzca a hacerlo; el nivel 1 son niños que plantean alguna explicación sólo después de inducirseles a ello repetidamente; en el nivel 2 están los niños que plantean espontáneamente alguna explicación al fenómeno y el nivel 3 corresponde a aquellos que plantean explicaciones al fenómeno y ofrecen alguna argumentación. Como se puede notar, la diferencia entre los niveles está dada por la «naturalidad» (espontánea o inducida) con que el niño plantea la explicación; si reconocemos que

² Sin estas nociones no podemos organizar nuestra observación.

generalmente en el contexto del aula y particularmente, con las actividades planteadas en la prueba, el maestro está orientando la discusión, podríamos afirmar que todas las respuestas son inducidas, luego no encontramos diferencia entre los alumnos que hablan espontáneamente y los que lo hacen luego de inducirseles. ¿Cómo hace el maestro para diferenciar uno de otro?

La no homogeneidad en los niveles, seguramente produjo más de un problema de interpretación para los docentes al tratar de «calificar» una actuación de un niño como correspondiente a una determinada actuación, descrita en uno u otro nivel, hecho que confirma la no confiabilidad de los datos estadísticos.

Ahora bien, en cuanto al nivel cero, este resulta ser muy cuestionable al definirse como «inobservable»; es decir, que no muestra el desempeño del estudiante, del «observado», sino por el contrario, los criterios del «observador». Quedaría la inquietud de si algunos de estos niños y niñas clasificados en el nivel 0, podían haber sobrepasado, inclusive, el nivel 3.

Por otra parte, el nivel cero de la prueba, entendido como el nivel inicial del niño, no muestra el alumno que nos dicen presentar los autores (SED, pag. 19): «... llega con amplios conocimientos acerca del mundo, de los objetos que lo habitan del espacio y de los objetos que en él se encuentran», sino por el contrario, uno que llega como una tabla rasa; es

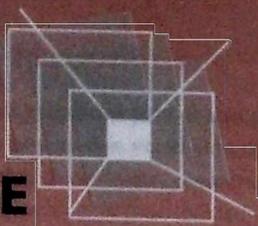
decir, que presenta un estado vacío, sin formas ni contenidos, tal y como lo definen los desempeños de la prueba: no exhibe, no dice, no resuelve, no responde, no identifica, no realiza, no observa... Pareciera que la prueba no tuviera en cuenta los conocimientos previos que traen los alumnos. Este hecho se corrobora, por ejemplo al considerar, en el nivel 1 del desempeño C3, que las descripciones son simples porque recurren a analogías con objetos cotidianos; es considerar que el conocimiento no vincula el campo experiencial del sujeto y se da por abstracción de su entorno; es deslegitimar, al mismo tiempo, el importante papel que en la construcción de conocimiento juega, partir de lo conocido y de lo que tenemos experiencia, para conocer lo desconocido y redimensionar y enriquecer nuestra experiencia.

Reconociendo que todo nivel cero es arbitrario, nos preguntamos, si no habría sido más conveniente proponer un nivel cero que explicara un nivel básico, como piso de la prueba. Igualmente, se hubiera podido rastrear ese nivel piso apoyándose en investigaciones del desarrollo, explicar cómo es ese niño colombiano de 4 y 5 años, qué sabe hacer, cómo concibe el mundo que le rodea, cómo pregunta, qué teorías explicativas construye, etc.

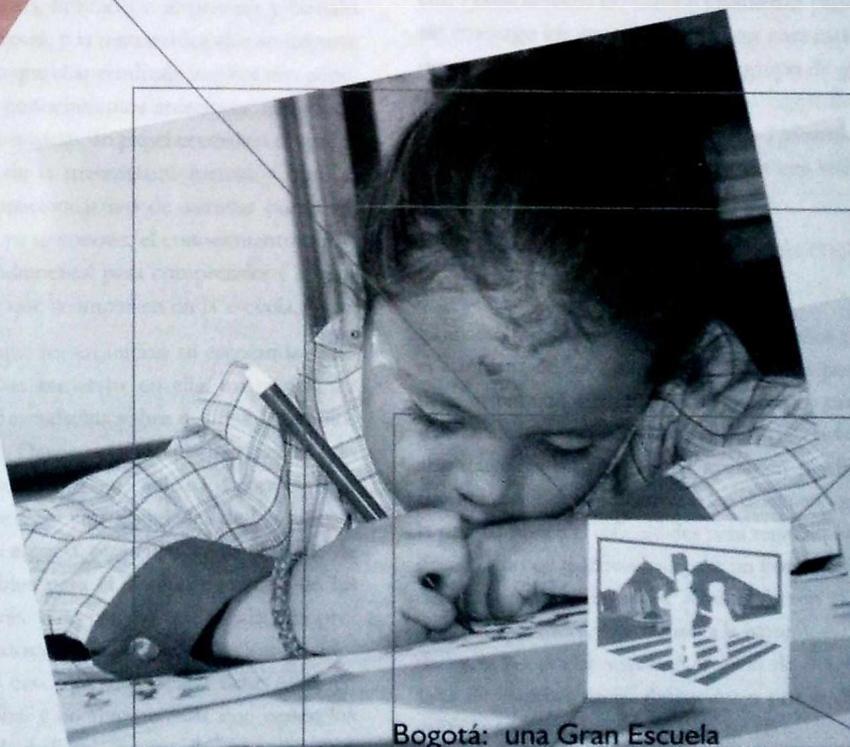


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Estudios



5. Análisis por áreas



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

5.1. Área de Matemáticas

El análisis de las exigencias para el área de Matemáticas en la prueba deja ver el afán de referirlas a contenidos disciplinares, organizados desde lo numérico, lo geométrico, la probabilidad y la estadística, antes que al conocimiento informal que traen los niños y las niñas a la escuela, fruto de la interacción con las prácticas de su cultura, y de las posibilidades de su desarrollo cognitivo. El acervo cultural adquirido en la infancia, más allá de toda intencionalidad didáctica, lo mismo que la experiencia acumulada en el actuar con el entorno, constituyen el conocimiento informal y como parte de él estarían las matemáticas informales, consideradas como referentes para la construcción de las matemáticas escolares. Los Lineamientos del área respaldan dicha posición y la amplían cuando presentan una nueva visión del conocimiento matemático en la escuela (Matemáticas, Lineamientos Curriculares, pág 28).

En opinión de Baroody (1997: 46), la matemática informal de los niños es el paso intermedio crucial entre su conocimiento intuitivo, limitado e impreciso y basado en su percepción directa, y la matemática que se imparte en la escuela. Puesto que el aprendizaje implica una construcción a partir de conocimientos anteriores, el conocimiento informal desempeña un papel crucial en el aprendizaje significativo de la matemática formal. Como el aprendizaje es un proceso activo de asimilar nueva información a lo que ya se conoce, el conocimiento informal es una base fundamental para comprender y aprender las matemáticas que se imparten en la escuela.

Para niños y niñas que recién inician su escolaridad formal, tan sólo un mes inmersos en ella, no podría ser objeto de la prueba escudriñar sobre resultados propios de la acción escolar. Desde esta perspectiva habría sido pertinente que la prueba indagara sobre los conocimientos, habilidades, destrezas y posibilidades de los niños y niñas al ingresar a la escuela, particularmente al grado de transición, y deseables para el abordaje exitoso de las matemáticas escolares. Una prueba que desde una pregunta problematizadora o desde una situación problemática -que para el caso que nos ocupa debe tener en cuenta la visión global y no fragmentada que tienen los niños y las niñas de la realidad- desencadene en ellos y en ellas la necesidad de utilizar el lenguaje para expresar su

comprensión de la situación, establecer relaciones, tomar decisiones, buscar procedimientos y estrategias para encontrar una solución o la solución esperada.

Es de anotar que la prueba toma como referencia conceptual el documento «Orientaciones para promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial» (Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición, 2004: 13), sin embargo desconoce en su formulación los cuatro desempeños en él propuestos y consignados en la página 15 del documento marco, que deben mostrar los niños y las niñas al inicio del grado de transición, y sí indaga en algunos de aquellos considerados deseables al final, como si desde antes de presentar la prueba ya pudieran preverse los resultados, entonces surge la pregunta, ¿para qué la prueba?

Otro de los referentes considerado también en el documento marco, son los Estándares para la Excelencia en la Educación que, como documento de trabajo difundió el Ministerio de Educación en el 2002 y que fue rechazado por la Comunidad de Educadores Matemáticos. Hasta la fecha no existen estándares para preescolar, sin embargo los estándares vigentes para esta área consideran que los propuestos para el grupo de grados de 1º a 3º pueden ser referentes para los currículos de preescolar, con un gran respeto por los Lineamientos Pedagógicos de Preescolar que proponen una visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo.

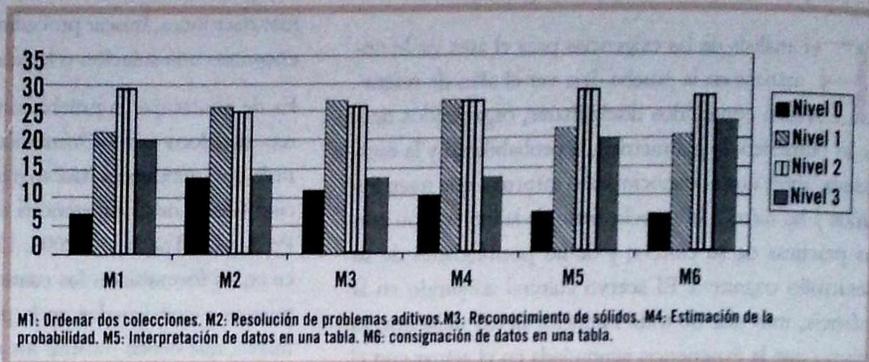
5.1.1. Análisis de los desempeños del área de Matemáticas

El análisis sobre los desempeños de los niños y las niñas en el contexto de las actividades propuestas por la prueba, debe tomar en cuenta un hecho específico para el área de matemáticas. De una población de 84109 estudiantes que abordaron la prueba, 18904 aparecen perdidos para el sistema. Esto quiere decir que los docentes que aplicaron la prueba tuvieron dificultades para registrar los niveles de desempeño en matemáticas para un porcentaje del 22,5% del número de estudiantes. ¿Cuáles fueron esas dificultades? ¿de qué índole? ¿se deben a la naturaleza de las actividades, a no poder registrar el nivel de desempeño por falta de claridad en su definición o por la dificultad en calificar a un niño en uno u otro nivel?

El hecho de que los docentes aplicadores de la prueba

Gráfica 5.1

Niveles de desempeño en matemáticas por competencias



debían interpretar según sus criterios lo que los niños dicen y hacen frente a tareas tan abiertas, permite dudar de la confiabilidad de la información obtenida. ¿Cómo controlar esta variable de la prueba?

5.1.1.1. M.1. Conteo (hasta diez elementos)

Este desempeño está relacionado con la indagación sobre si los niños y las niñas de preescolar cuentan o no, colecciones de hasta diez elementos, a un mes de iniciado este grado. Los niveles asociados a este desempeño pueden dar luces sobre cómo avanza el proceso de contar.

Las actividades propuestas para evaluar este desempeño se desarrollan en los días 3, 8 y 13 de aplicación de la prueba. Las tres actividades propuestas son estructuralmente idénticas, lo que da lugar a tres momentos en que los niños y niñas repiten la tarea, con la intención, no sólo de observar un nuevo grupo de alumnos sino de apreciar si hubo cambios en aquellos que mostraron un desempeño en los niveles 0 y 1. Según los datos estadísticos el 9,6% del número de niños se encuentra en el nivel 0, esto es «no exhibe ningún comportamiento de contar». El 16,5%, se ubica en el nivel 1, es decir, conoce palabras numéricas y posee una secuencia no convencional; en el nivel 2 se encuentra el 31% de niños que seguramente conocen la secuencia numérica hasta diez pero no asigna la última palabra numérica a la colección contada, es decir tampoco cuentan verdaderamente. En el nivel 3, está el 35% de los alumnos que asigna la última palabra numérica a la cantidad de objetos contados, es decir que se podría asegurar que este porcentaje del número de niños que aborda-

ron la tarea cuentan por lo menos hasta diez.

La situación encontrada en la prueba no es extraña, por el contrario, es normal o común en niños que comienzan el grado de preescolar. El análisis sólo nos indica que cualquier otra actividad que proponga la prueba, en donde se espere realizar conteos, como es el caso del abordaje de problemas aditivos, no tendría sentido.

Respecto al conteo habría valido la pena indagar más detenidamente sobre aspectos como el tipo de recuento que usan los niños y las estrategias que desarrollan para evitar equivocarse en él. Los niveles propuestos en la prueba parecerían más bien niveles para dar cuenta del no conteo antes que del verdadero conteo.

5.1.1.2. M.2 Orden usual entre dos colecciones

La actividad para juzgar si los alumnos comparan colecciones según el número de objetos que poseen se realiza aprovechando la clasificación de las cartas con ilustraciones de animales del desierto, de la finca, del polo y de la selva. Pasando por alto la dificultad que presentó este contexto debido al desconocimiento de algunos de los animales y su clasificación respecto a sus características de hábitat al cual pertenecen, el desempeño se juzga por la comparación de dos de estas colecciones.

En el nivel 0 se ubica el 8,7% de aquellos niños que ante dos colecciones que muestran una diferencia amplia en el número de elementos, no logran decir cuál es más numerosa. Seguramente un buen número de ellos en el desempeño del conteo se ubicaron en el nivel cero. En el nivel 1 se encuentra el 28% de los alumnos que ante dos coleccio-

nes con diferencia amplia en el número de objetos logran decir cuál es más numerosa, pero cuando la diferencia es de un objeto ya no pueden decidir. En este nivel hay dos desempeños: uno donde los alumnos pueden decidir perceptualmente y otro donde se requiere el conteo u otro procedimiento, por ejemplo, el de establecer físicamente la correspondencia uno a uno entre los elementos de las dos colecciones y así visualizar cuál resulta más numerosa. Para que los niños pongan en evidencia estas estrategias se requiere el tiempo necesario para elaborarlas, tiempo que seguramente no se tuvo en cuenta en la prueba.

En consecuencia este nivel resulta muy ambiguo y por consiguiente los datos pueden no revelar cómo los niños resuelven la tarea solicitada o lo que les impide realizarla. En el nivel 2, que tiene un éxito del 37,5% los alumnos debieron contar los elementos de cada colección y reconocer cuál es el mayor de los dos números obtenidos. En este desempeño hay un acercamiento al principio de orden del número y a reconocer su valor cardinal aunque se haya admitido la inestabilidad en la respuesta. Es lamentable que en la prueba los niños no hubiesen tenido el tiempo para manipular las colecciones y poner sus elementos en correspondencia y ganar así seguridad en sus respuestas. El nivel 3 (25,8%) es alcanzado por los estudiantes que pueden contar hasta seis elementos y establecer la relación de orden entre los números asignados a las colecciones, o que han consolidado la estrategia de hacer visualmente correspondencias entre los elementos de pequeñas colecciones.

El análisis de los niveles propuestos para el desempeño M2 se realiza respetando su orden dentro de la prueba y por ello el conteo se ha considerado como una estrategia para alcanzarlo, pero, a la luz de las teorías sobre la construcción del concepto de número algunos niveles de este desempeño anteceden al desempeño M1 del conteo, de ahí la importancia de correlacionar los resultados de estos dos desempeños. La correlación de Spearman es 0.518, la cual resulta ser muy débil permitiendo inferir que aunque los niños cuenten no pueden comparar dos colecciones de hasta seis elementos, resultado que desde ningún punto de vista es aceptable. La correlación esperada entre estos dos desempeños debería ser más fuerte.

5.1.1.3. M.3 Resolución de problemas aditivos

La prueba propone problemas de adición con núme-

ros pequeños, menores que diez, en los cuales el significado de la operación determina el nivel de desempeño alcanzado. El problema se enuncia verbalmente y los números involucrados se representan con fichas u objetos que pueden ser manipulados o por lo menos estar visibles para los estudiantes.

El enunciado de los problemas hace parte de un cuento y de acuerdo con los sucesos que ocurren se elaboran preguntas de conteo. Los objetos a contar corresponden a mandarinas, a insectos o a gallinas y se representan en la prueba con objetos como fichas o piedras, con la intención de poder ser manipulados por los niños y niñas.

El primer problema enunciado dice: *Nandi tiene 5 mandarinas y Tindi le da 4. ¿Cuántas mandarinas tiene ahora Nandi?* La indicación para el evaluador es hacer que se produzca la acción de agregar físicamente las fichas que representan las 4 mandarinas de Tindi a las 5 que tiene Nandi y luego preguntar: *¿Cuántas mandarinas tiene ahora Nandi?* Es decir, que el niño que aborda el problema encontrará la respuesta contando, pues la adición la realizó quien indujo la acción. Es evidente que la acción involucrada en el problema verbal que es **agregar**³, la prueba lo categoriza como **juntar** e indica que su éxito en la respuesta se clasifique en el nivel 1.

Paso a seguir, el cuento o historieta da la instrucción al docente que hace la aplicación, de efectuar una serie de operaciones con las fichas de Nandi: *«Nandi tiene 9 mandarinas, le da 3 a Tindi, bota 2 y queda con 4»*. Se sugiere una operación de sustracción como: $(9-3)-2 = 4$, con el único objeto de que ahora Nandi tenga 4 mandarinas y Tindi 3. Esta intervención es absolutamente innecesaria y si se constituye en un distractor para los niños que abordan los problemas de la prueba.

La anterior situación se utiliza para plantear un nuevo problema: *«¿Cuántas mandarinas tienen entre las dos?»*⁴. El hecho de no permitir que se junten físicamente los objetos hace posible inferir si el niño observado posee un esquema anticipador que le permite representar la ac-

³ Este problema es considerado como parte-parte-todo por Carpenter y Moser; como unión por Brown, de carácter estático por Neshet y como de estado-estado-estado por Vergnaud, en donde la estructura corresponde a la adición como operación binaria que busca el cardinal de la unión de dos conjuntos.

ción, en este caso de **juntar** o **reunir**. Sin embargo, la prueba lo califica como de **agregar** y el éxito en su solución se registra como nivel 2.

En el problema: «*si tienen 7 y les caen 2 nuevas, ¿cuántas mandarinas tienen ahora?*» la adición nuevamente significa **agregar** como en el caso del propuesto para el nivel 1, pero al impedir que se realice la acción. Sin embargo, se exige que el éxito en su resolución sea registrado en el nivel 3, correspondiente a problemas donde la adición tiene el significado de **comparar**⁵.

La categorización de los problemas aditivos, hecha por la prueba, según el significado de la operación en cada uno de ellos, se desvirtúa con el análisis anterior. Otra razón que invalida la clasificación sugerida en los niveles es que los problemas de juntar y de agregar (Dickson, 1991: 242) no presentan un grado de dificultad comparativa que pueda ser tenido en cuenta a pesar de que hay quienes sostienen que resulta más natural agregar que reunir. Los problemas aditivos que podrían clasificarse de comparación tendrían un mayor grado de dificultad, de ellos no hay una muestra en la prueba.

Con esta situación los datos estadísticos toman un carácter dudoso y poco convincente. El problema clasificado como N1 y el clasificado como N3 tienen la misma estructura y el mismo significado de la operación y aún más, tienen la misma respuesta, una vez obtenida como $5+4=9$ y la otra como $7+2=9$; pero los niveles de resolución son distintos: en el primer caso el nivel de resolución es el de la acción, en el segundo caso, N3, no es el de la acción, con este desempeño se puede afirmar que el niño posee un esquema anticipador que le permite representar la acción. Este hecho puede explicar los datos estadísticos, el primero de ellos es abordado por el 33, % de los estudiantes y el otro por el 18,1%. En el nivel 2 está el 32,3 % del número de niños que abordaron la prueba y en el nivel 0 está el 15,9%.

Parecería razonable esperar que quien aborda el pro-

blema del nivel 2 también abordará el del nivel 3, pero los datos dicen otra cosa. Otro hecho que se esperaría es que el porcentaje de niños que no cuenta, es decir quienes están en los niveles 0,1 y 2 del desempeño M1, el 57,1% fuera similar al nivel 0 (15,9%) del desempeño M3. Las discrepancias en los porcentajes pueden atribuirse a complejidades del contexto propuesto o a la poca claridad para los docentes que registraron los resultados, dados los errores conceptuales en la clasificación de los problemas y la poca consistencia de la escala de niveles del desempeño M3.

5.1.1.4. M.4 Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo)

En el juego de la caja mágica, se han colocado en ella modelos de los sólidos geométricos hechos en madera. Estos no están a la vista de los niños porque la caja ésta tapada. Por un orificio el niño introduce su mano para explorar y reconocer, al tacto, los objetos. Los niveles de desempeño están asociados al reconocimiento del tipo de los sólidos - nombre del sólido y descripción de sus características geométricas- y a la cantidad que detecten.

En el nivel 0 están los niños que no reconocen a través del tacto, ninguno de los sólidos examinados y que corresponden a un 14,3% de la población. El 34,6% del número de alumnos se ubican en el nivel 1, esto es, reconocen uno o dos de los sólidos pero no los pueden describir por sus características geométricas sino por su parecido a objetos cotidianos. En el nivel 2, (33,7%) están aquellos que conocen tres o cuatro de estos sólidos pero al igual que en el nivel 1 los describen por su parecido a objetos cotidianos. El nivel 3 corresponde a los estudiantes que conocen los sólidos y los describen por sus características geométricas, en este nivel está el 17,4% del número de niños encuestados.

Respecto al reconocimiento de los modelos de sólidos geométricos, no es claro si se hacía relación con enun-

⁴ Este tipo de problemas son clasificados como de adición por Carpenter y Moser, como de añadir por Brown, de carácter dinámico por Neshier y como de estado -transformación -estado por Vergnaud. Corresponden a una estructura donde la adición es una operación unaria, es decir donde un único conjunto se transforma incrementándose.

⁵ Los problemas considerados como comparación por Carpenter y Moser y como estado-relación-estado por Vergnaud son de la forma: A tiene... y B tiene tanto más que A, ¿cuánto tiene B?

El principio de la irrelevancia del orden tiene que ver con el hecho de que el orden en que se enumeran los elementos de un conjunto no afecta su designación cardinal.

ciar el nombre: cubo, cilindro, esfera, etc, en cuyo caso la actividad resulta ser tradicional y estarían en ventaja los niños que han recibido este conocimiento de la escuela. La descripción por el parecido a objetos cotidianos resulta más interesante que conocer sus nombres geométricos para niños en el momento escolar en que abordaron la prueba. La actividad podría haber sido mucho más rica si se les hubiese pedido a los niños buscar uno o varios sólidos parecidos o de la misma forma que otros, presentados visualmente, pero de diferente tamaño: más altos, más delgados, etc.

Las nociones intuitivas del espacio con que llegan los niños y niñas al preescolar son numerosas ya que sus primeras experiencias con el entorno han sido principalmente de tipo espacial. En su exploración natural del espacio tridimensional, en la manipulación de materiales y objetos a su alcance, en las acciones de trasladarse, deslizarse y girar crecen psicológica y matemáticamente. Las ideas que elaboran en esta interacción y la ubicación de estas nociones en el contexto de la geometría son el punto de partida del desarrollo del pensamiento espacial en los primeros grados. Este campo ofrece la posibilidad de realizar actividades en las que los niños y niñas manifiesten sus alcances en el desarrollo del pensamiento espacial y del métrico, el cual no fue tenido en cuenta por la prueba.

5.1.1.5. M.5 Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles)

En un juego con figuras de animales clasificadas con el criterio de procedencia, ya sea de la selva, el polo o el desierto y en un número de seis, mínimo para cada colección, se colocan debidamente en una caja, de tal manera que se produzcan eventos que puedan juzgarse como seguros, posibles o imposibles.

El nivel 0 se establece cuando el alumno no logra acertar en el tipo de evento: seguros, posibles, imposibles, y es asignado al 13,2% del número de niños. El nivel 1 corresponde a los que logran acertar en algunos de los eventos, pero no en todos, (35%). El nivel 2 agrupa a los estudiantes que aciertan en el tipo de evento, pero no logra explicar su respuesta y corresponde al 34,4% de la población. El nivel 3 lo alcanza un 17,4% y corresponde a aquellos que aciertan en el tipo de evento e intentan explicar su respuesta.

En el campo del desarrollo psicológico de la intuición probabilística en los niños, existe controversia entre los resultados presentados por la investigación. Mientras unos autores afirman que el alumno de preescolar no está en capacidad de estimar las posibilidades de sucesos aleatorios porque no posee los recursos necesarios -como la habilidad de distinguir azar y determinación, el concepto de proporción y procedimientos combinatorios, los cuales aparecen con el nivel de las operaciones formales, admitiendo que pueden estar en forma incipiente, ligados a situaciones concretas-, otros autores opinan que estas carencias no impiden que el niño estime intuitivamente las posibilidades de ocurrencia de un evento aleatorio. (Godino, Batanero y Cañizales. 1987). Esta reflexión se hace con el objeto de analizar la conveniencia de clasificar masivamente a los niños por su desempeño frente a una actividad de la prueba. No quiere esto decir que el currículo de matemáticas en el preescolar no se ocupe del desarrollo del pensamiento aleatorio de niños y niñas y no se proponga a los docentes incursionar en este campo del pensamiento matemático, tanto propio, como de sus estudiantes.

5.1.1.6. M.6 Interpretación de datos en una tabla y M7. Registro de datos en una tabla

En cuanto al desempeño sobre elaboración de tablas estadísticas y su lectura, la prueba debe recurrir a la construcción de nuevo conocimiento para indagar sobre él. Seguramente el acercamiento cultural de los niños a este conocimiento en particular, es casi nulo. Quizás estén en capacidad de entender y elaborar dibujos sobre ciertas observaciones, pero el ejercicio de apreciar el ordenamiento y clasificación de datos que produce una tabla puede ser muy alejado de las prácticas cotidianas. Seguramente existen contextos más cercanos a los niños donde el ordenamiento de información les sea más familiar.

Dos actividades que se desarrollaron durante todos los días de la aplicación de la prueba permitieron rastrear estos dos desempeños, a su vez estrechamente relacionados: registro de datos en una tabla e interpretación de los mismos. Una actividad estaba relacionada con el registro, a través de un dibujo, de la observación del estado del tiempo de cada día y de la interpretación sobre la

tarea realizada. La otra actividad consistió en registro e interpretación de datos, dibujos de los niños que debían mostrar el proceso de germinación de unas semillas.

Los niveles propuestos por la prueba en cada uno de estos desempeños, obtuvieron los siguientes resultados: el nivel 0, para el registro de datos en un 8,2% y el correspondiente para la interpretación fue del 9%. Los niños en estos niveles no responden a la solicitud de hacer los dibujos y tampoco observan los que ya han registrado otros niños. Los niveles 1 corresponden a quienes hacen el registro en cualquier espacio disponible en la tabla y al explorarla no dice nada o su respuesta parece ser aleatoria. Los porcentajes son el 25,5% para el registro y 27,9% para la interpretación. En los niveles 2, los alumnos registran en una localización incorrecta y dan una respuesta incorrecta, pero en los dos casos se podían relacionar con las filas o columnas de la tabla. Los porcentajes son 35,6% para el registro y 36,9% para la interpretación. A esta altura de los desempeños, alrededor del 70% del número de niños no había entendido de qué se trataba el juego: dónde hacer el dibujo y qué significaba. Los niveles 3, en los cuales, el niño registra su dibujo donde corresponde e identifica correctamente el dato solicitado, son alcanzados en 29,7% para el registro y en un 26,1% para la interpretación.

En conclusión, parece ser que una actividad propuesta por partida doble, para realizarse a lo largo de toda la prueba, en la que se pretendió lograr un aprendizaje nuevo para los niños, produjo un acierto en un porcentaje que escasamente se acerca a un 30%. Parece que los métodos de la prueba no fueron del todo exitosos en este empeño.

5.1.2. Recomendaciones pedagógicas

Dos implicaciones pedagógicas podrían ser consideradas como principios fundamentales para la Educación Preescolar y Básica. En primer lugar, declarar el conocimiento informal de los niños y de las niñas como base para el abordaje formal de las matemáticas escolares. En segundo lugar, reconocer que muchas de las dificultades de aprendizaje tienen su causa en las rupturas que se dan entre el conocimiento informal, global y previo que tienen los estudiantes y el conocimiento organizado, fragmentado y sistematizado que circula en la escuela.

En consecuencia, el trabajo pedagógico del preescolar, no puede ser considerado como de aprestamiento puesto que esta concepción estaría legitimando una enseñanza formal ajena a la experiencia y a la vida real de los niños y niñas, y por consiguiente admitiendo un divorcio entre los conocimientos informales que poseen y aquellos previstos en el currículo. De ahí que el espíritu de las actividades que, desde la disciplina, se propongan para el preescolar y la primaria tendrán como objetivo principal el desarrollo de competencias propias del pensamiento matemático de alumnos y niñas de este grado. Relacionar la matemática informal con las matemáticas escolares ayuda a los estudiantes a ejercer cierto control sobre estas últimas y en consecuencia a sentirse mejor con las matemáticas, con la escuela y con ellos mismos. En ausencia de este vínculo las matemáticas escolares suelen parecer extrañas y constituirse en un obstáculo insalvable para las posibilidades de los niños y niñas de esta edad.

Tradicionalmente se han considerado como actividades pre-numéricas aquellas que tienen que ver con la clasificación, la seriación y la conservación. Investigaciones recientes indican que estos procesos, junto con el acceso al número se desarrollan simultánea y paralelamente, aunque entre uno y otro se presenten algunos desfases. En consecuencia, no tiene sentido hablar de actividad pre-numérica en tanto el número, indudablemente, ya ha aparecido más allá de que no se haya completado la clasificación y la seriación. (Duhalde y González, 1996: 41).

Los conceptos numéricos y contar significativamente son procesos que se desarrollan de manera gradual, paso a paso, y son el resultado de aplicar técnicas para contar y conceptos de una sofisticación cada vez mayor (Baroody, 1997: 109).

Ordinariamente se cree que contar consiste en recitar una lista de nombres de números. Los niños, desde muy temprana edad, de la misma manera como aprenden de memoria un trabalenguas o una poesía son capaces de repetir secuencias numéricas, algunas veces la convencional, animados por sus mayores y otras veces producen sus propias secuencias.

Sin embargo, contar requiere, además de saber los nombres de los números, asignarle a cada uno de los objetos

de una colección uno sólo de ellos, en su orden natural, como si cada palabra – número denotara la *posición* del objeto en una secuencia. Este uso del número, como eslabón de una cadena, es el **aspecto ordinal** del número.

Cuando se indaga por el tamaño de la colección, es decir, por *¿cuántos hay?*, aparece otro uso del número. La última palabra – número adquiere un nuevo significado, es utilizada ahora para designar la numerosidad. Es este el aspecto cardinal del número. Investigadores en educación matemática⁶ proponen una serie de principios relevantes que caracterizan el verdadero proceso de contar.

Una reflexión para los docentes a partir de estos principios, puede llevarlos a tener en cuenta la complejidad del proceso de contar y comprender que el desarrollo de esta competencia en los niños requiere tiempo, la vivencia de muchas actividades intencionadas y significativas así como el hecho de que para cada niño la situación es diferente y por lo tanto avanzarán en ella de una manera no homogénea. Las estrategias exhibidas por los niños en el conteo dejan ver cómo son, cada vez, más sofisticadas, avanzan desde un nivel en que requieren manipular elementos concretos para poder contar –ya sean objetos, sonidos o acciones- hasta llegar a un nivel abstracto del conteo.

Las matemáticas escolares del grado que nos ocupa enfatizarán en el desarrollo del pensamiento numérico y geométrico. Los otros tipos de pensamiento considerados, también, como aspectos del pensamiento matemático, intervendrán para apoyar dichos desarro-

llos ya que este se nutre de múltiples conexiones de ideas matemáticas. El sentido numérico, por ejemplo, no se puede desarrollar independientemente del sentido de la medida y sin el apoyo de modelos geométricos.

La propuesta de geometría activa resulta muy apropiada para el desarrollo del pensamiento espacial. Parte de la actividad física de los niños y las niñas como medio de conocer el mundo que los rodea. Hacer, moverse, dibujar, construir son acciones que les permiten conceptualizar y realizar representaciones internas. En este proceso que avanza desde los lenguajes gestuales, las palabras ordinarias, las representaciones físicas con modelos y pictóricas para proceder, con el tiempo a la producción de definiciones y simbolizaciones formales, sugiere como camino la prioridad del cuerpo sobre la superficie, de ésta sobre la línea y de ésta sobre el punto.

5.2. Área de Lenguaje

En el documento el marco teórico parte del reconocimiento de que el lenguaje tiene al menos dos funciones: como instrumento de comunicación (función interpersonal) y como instrumento para referir la realidad (función representativa). Esta consideración y el predominio de la primera función sobre la segunda, está en la base de las teorías actuales sobre el lenguaje (Van Dijk, 1997).

Así mismo, este documento remite a consideraciones de la pragmática ya que se propone que se trabaje en el

dichas etiquetas sean capaces de diferenciar conjuntos con diferente número de elementos. Así la secuencia 1, 2, 3, 4, 4 le asignará la misma etiqueta (el mismo cardinal) a conjuntos de cuatro y de cinco elementos.

Principio de abstracción: determinar claramente cuál es la condición que permite definir el conjunto cuyos elementos se van a contar. Cuando se trata de un conjunto cuyos elementos son distintos es necesario pasar por alto sus diferencias físicas y clasificarlos como cosas. Es decir, encontrar una categoría más amplia que los cobije a todos. Por ejemplo, si se tiene un mango, un banano y una pera se puede considerar que el conjunto tiene tres frutas.

Al contar los elementos de una colección la última palabra – número asignada representa la cantidad total de elementos de la colección; este es el principio del valor cardinal. Es posible que los niños aprendan mecánicamente este principio y sin embargo no aprecien el valor cardinal del número. Para ello deberán reflexionar sobre su práctica de conteo cuando se dan cuenta de que al cambiar el aspecto de una colección, ésta conserva la misma designación cardinal.

⁶Gelman y Gallistel, 1978; Baroody y Price, 1983; Fuson y Hall, 1983; Gingsburg 1984. Para contar es necesario repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez. Inicialmente puede suceder que algunos niños utilicen una secuencia numérica diferente de la convencional. Es aquí donde la intervención pedagógica mediante juegos, historietas y canciones debe procurarles, a los preescolares, apropiarse de la secuencia convencional. Este principio se define como orden estable de la secuencia numérica.

En el verdadero conteo cada objeto de una colección se etiqueta o cuenta una y solo una vez, sin omitir alguno. Los niños de preescolar inventan estrategias para evitar tanto contar más de una vez un mismo objeto como para saltarse alguno de ellos. Es decir, se establece una correspondencia entre el objeto y la palabra número.

Las etiquetas o palabras – número que se emplean al contar deben ser distintas o únicas, principio de unicidad. No es suficiente poseer una secuencia estable y asignar una etiqueta, y sólo una, a cada objeto de la colección, es necesario que

aula con actos de habla significativos, insertos en contextos determinados. Hay por lo tanto un llamado a que no sólo se desarrolle la competencia lingüística (Chomsky, 1975) sino también la competencia comunicativa (Hymes, 1996).

De igual manera hay referencias a la lingüística textual o discursiva. Esta subdisciplina de la lingüística considera que la comunicación humana no se establece con el uso de palabras o frases aisladas sino de unidades mayores. Por esto su objeto de análisis son los textos o enunciados completos y su tarea esencial consiste en determinar su estructura y propiedades. Específicamente, en la prueba se propone que se trabajen diferentes tipos de textos en el aula.

Por último hay un sustento psicolingüístico según el cual el desarrollo de ciertas competencias está en relación con el desarrollo físico y psíquico del alumno. De acuerdo con este supuesto hay habilidades que un niño a los cinco años no puede tener y otras que se espera si las haya adquirido previamente. Así mismo, hay un planteamiento psicolingüístico en relación con los procesos cognitivos que ocurren en la adquisición del código escrito.

En síntesis, se puede afirmar que la prueba está sustentada teóricamente con planteamientos de la lingüística y de las subdisciplinas que se encuentran en boga.

No obstante, hay algunas frases en la exposición teórica que resultan sorprendentes como la afirmación de la página 11, según la cual *«en el caso del lenguaje es imposible referirse a dominios conceptuales, en tanto se está trabajando con la dimensión significativa y no con una dimensión de significado que sí resulta procedente para otras áreas»*. Sin embargo, podemos pensar que en esta apreciación hay un error de redacción lamentable y que no se quiso decir exactamente eso, pues el lenguaje es ante todo significado y significación, las formas son expresión de funciones semánticas. Lo verdaderamente preocupante es que el diseño de la prueba (los desempeños que proponen y los ítems para evaluarlos) sí va en contra de este planteamiento teórico. Aunque esta afirmación será ilustrada con cada uno de los desempeños vamos a ejemplificarla con dos hechos generales:

- Hay teóricamente un llamado a que se desarrolle el lenguaje en contextos comunicativos lo más auténticos posibles; sin embargo, las actividades de lecto-escritura

que propone la prueba son artificiales y muy alejadas de las funciones que tiene la lectura y la escritura en la vida. Piénsese por ejemplo en lo artificial y poco comunicativo que resulta hacer descripciones orales de animales que el niño podría no conocer o en la escritura de la receta. Los maestros colombianos sabemos desde hace varios años que es importante que los textos estén pensados para ser leídos y entregados a sus respectivos destinatarios. Es diferente la escritura de un texto que se escribe para guardarlo, a uno que se piensa entregar realmente para cumplir con un propósito en una circunstancia auténtica de comunicación. ¿Para qué? o ¿para quién es la receta?

- Aunque teóricamente se afirma que es importante *«examinar las particularidades de la historia del niño y de su entorno familiar y social»*, la prueba no invita a ello. Al contrario, en la prueba sólo se puede señalar si se tiene el nivel o no, independientemente de las circunstancias socioculturales y personales de los alumnos.

5.2.1. Análisis de los desempeños del área de Lenguaje

5.2.1.1. L.1 Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales en contextos naturales

Como lo señalamos anteriormente, no hay en la prueba ningún contexto natural para la producción y comprensión de textos. No hay tampoco un intento por contextualizar las actividades. Cuáles serían los contextos naturales a los que se hace referencia: La casa, ¿cómo? ¿el recreo a un mes de haber ingresado los niños a la institución escolar y en las condiciones de número de alumnos y tiempo del maestro que ya habíamos señalado? ¿el aula también presentaría contextos naturales? si es así, ¿cuáles podrían ser?. De otra parte, ¿qué le dice a un maestro la frase *«en contextos naturales»* si contexto es justamente lo que le falta a la prueba?

Si lo que se pretende es evaluar si los niños se desempeñan exitosamente en los actos comunicativos, lo más indicado habría sido observarlos y grabarlos en con-

Gráfica 5.2

Niveles de desempeño en lenguaje por competencias



textos lo más naturales posibles y no juzgar su competencia a través de ejercicios descontextualizados y poco comunicativos. Nos preguntamos si con unas pocas actividades podemos clasificar a los niños en relación con sus competencias comunicativas reales.

El registro mismo presenta problemas: difícilmente uno podría encontrar un niño que llegue a la institución escolar que esté en el nivel 0, y si llega a estarlo ¿qué problemas habría detrás de ello? Para la escala superior (3) *(el niño identifica varias posibles intenciones comunicativas en mensajes ambiguos y pide mayor precisión)*, parece que el maestro debe producir mensajes ambiguos y el niño debe ser capaz de descubrir que ahí hay un mensaje confuso. ¿En esta edad eso es posible? y sobre todo, ¿es adecuado éticamente?

En este desempeño no hay actividades sugeridas ni orientaciones para llevarse a cabo y por lo tanto es difícil analizar cómo pudo haberse valorado este desempeño.

Sin embargo, al analizar los resultados estadísticos consolidados de la prueba, ubican al 11.8% de los niños en el nivel 0 (inobservable), lo que de por sí es bastante sospechoso, ya que nos estaría diciendo que este porcentaje de alumnos *«no identifica ninguna intención en el mensaje, aunque se le induzca a hacerlo»*, es decir no se les observaría competencia comunicativa.

Pero cuando miramos la comprensión de textos narrativos (desempeño 3) encontramos que el 9.1% están en el nivel 0, o sea que hay un 2.7% que equivalen a 1.487 niños que aunque no identifican ninguna intención comunicativa en mensajes orales sí parecen tener alguna comprensión de la narración de un texto, lo que

es muy sorprendente ya que filogenética y ontogenéticamente el habla es un proceso anterior a la comprensión de textos escritos.

Así mismo, encontramos al 15.8% de los niños en el nivel 3 (superior). Sin embargo es difícil saber, según lo arriba indicado, con qué criterio el maestro ubicó al niño allí, ¿creó una situación de mensaje ambiguo que hiciera que estos niños pidieran precisión sobre el mismo?

5.2.1.2. L2 Manejo de turnos conversacionales, en contextos naturales

La conversación no es un hecho pasivo o lineal, sino un fenómeno dinámico en donde la superposición de voces, el ruido, la polifonía la caracterizan. En el manejo de los turnos conversacionales hay una serie de reglas sociolingüísticas que determinan quién, dentro de una comunidad de habla, puede tener más la palabra que otro o puede *«robar turno»*. Estas reglas están relacionadas con hechos como el status de las personas que participan en la conversación. Por ejemplo, los líderes suelen ser los que más tienen la palabra y a quienes los demás miembros del grupo le conceden la palabra sin ningún problema, es más con admiración. Ahora bien, ¿qué le da el carácter de líder a un miembro de un grupo? Distintas y variadas características: puede ser la fuerza física, su capacidad intelectual, su humor, su dinero, etc. No tiene objeto medir estas reglas sociales sino describirlas. Por ejemplo, sería necesario hacer un estudio etnográfico que diera cuenta de lo que sucede en un aula de clase.

En términos didácticos, la idea de que los niños manejan los turnos conversacionales no sólo es bastante difi-

cil a esta edad (pues los niños son egocéntricos y quieren que se les escuche antes que nadie) sino que incluso no es deseable ya que lo que muestra que un niño está interesado en una actividad académica es que participa activamente, toma la palabra, interrumpe, quiere siempre hablar. A partir de esta consideración se podría pensar que paradójicamente el nivel 0 puede ser mejor que el tres.

Con los niños que están siempre callados, que no se animan a hablar, o sólo hablan cuando se les pregunta, es necesario hacer un trabajo pedagógico progresivo y cuidadoso para que se involucren gradualmente en las conversaciones expresando sus opiniones sin temor.

Ahora bien, al entrar en un análisis más detallado podríamos considerar, en primer lugar, que aunque lo que planteaba la prueba era evaluarlos en contextos naturales, parecería que los maestros lo hicieron en las diferentes actividades de conversación en el aula. En segundo lugar, es un desempeño que parece estar midiendo dos cosas (¿en el contexto del aula?): de una parte, el manejo o respeto de turnos conversacionales y de otra la expresión oral de los niños (qué tanto hablan o no los niños), estos dos elementos que pueden estar o no relacionados, hace que se confunda al niño callado con el niño respetuoso, un niño que habla poco, aparentemente respeta los turnos, ¿pero, por qué?, ¿no está interesado en hablar o es tímido?. El problema fundamental es a qué le dio prioridad el maestro o cómo interpretó el desempeño.

El análisis estadístico nos indica que el mayor porcentaje de los niños se ubica en el nivel 1, 34.9%, es decir insuficiente, sin embargo, este nivel podría estar más relacionado con el desempeño 1, pues lo que se dice es: *«el niño solo conversa frente a preguntas directas»*, más no hace referencia a si respeta o no los turnos, como si lo hacen los otros niveles; parecería que aquí se trataría más de los alumnos poco expresivos o que no hablan mucho, lo que no estaría en relación con el 0 (inobservables) en donde ubicarían los estudiantes que no responden cuando toca (no hablan mucho) y los que interrumpen frecuentemente. No en vano en este nivel está el 16% de los niños que es el porcentaje más alto del nivel 0 que se da en todos los desempeños de lenguaje.

En el nivel 2 (adecuado) se ubica un porcentaje casi similar al del nivel 1, el 33.9%; este corresponde al niño que respeta los turnos pero que no inicia conversación, o sea, estamos ante un alumno que habla más que los anteriores pero que no inicia conversación. ¿Qué significaría no iniciar conversación?, ¿en qué contexto se podría afirmar esto?

En el nivel 3 (superior), están el 14.2% de los niños, y corresponde a los que respetan los turnos, dan respuestas amplias, inician conversación e inducen a otro a continuarla. Es el niño «ideal» que habla con soltura y respeta los turnos. No es casual que frente a las complejidades señaladas, éste sea el porcentaje más bajo de los desempeños de lenguaje.

5.2.1.3. L3 Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro

En este desempeño se encuentran varios problemas entre los que destacaremos dos: la caracterización de los niveles y el sentido mismo de este desempeño.

En primer lugar, es necesario señalar que el nivel temático al que se alude en el segundo ítem de este desempeño se ubica dentro del nivel local, es decir, el reconocimiento del escenario y de los personajes hace parte del nivel micro del discurso tal como lo señaló Van Dijk (2000) desde sus primeras obras. De acuerdo con este autor, un texto tiene un nivel global, un nivel local y una superestructura que se refiere al tipo de texto. El nivel local es lo que aparece más directamente, el nivel global, que denominó macroestructural, es la idea general del texto. En este sentido el nivel 1 y 2 estarían evaluando el mismo aspecto.

El nivel 3, que se supone es el óptimo, evalúa el nivel inferencial. Sin embargo sabemos que un lector, independientemente de su edad, puede hacer inferencias de acuerdo con el tipo de información previa que tenga sobre el tópico del texto o sobre información del mundo en general. Está comprobado que los lectores y los escuchas realizan la comprensión de un texto oral o escrito teniendo en cuenta la información que está almacenada en su memoria y que trata del mismo tema y además de acuerdo con sus deseos, preferencias, valores y normas. Estos factores determinan la clase de información que seleccionan, acentúan, ignoran y trans-

forman. Si un lector no puede realizar un tipo de inferencia es porque no tiene dentro de sus marcos de conocimientos la información que se lo permita. Esto no significa que sea un mal lector, porque seguramente frente a otro tema estará en capacidad de hacerlo sin ningún problema.

Si buscamos evaluar la capacidad inferencial, las preguntas deben formularse sobre la base del conocimiento de los niños. Por ejemplo, refiriéndonos a lo planteado en la prueba sobre la pregunta de por qué el mico cambió la ropa, preguntas previas como: ¿te ha pasado alguna vez algo así? o ¿por qué a veces los profesores confunden las loncheras de los niños? pueden ayudar a los alumnos a realizar la inferencia que se solicita. Se trata simplemente de contextualizar la situación, actividad que teóricamente propone la prueba pero que no lleva a cabo.

En segundo lugar, el supuesto de que comprender un texto literario significa ser capaz de dar cuenta del sentido global de un texto o de hacer inferencias, desconoce planteamientos como los de la teoría de la recepción, según la cual la comprensión de la lectura no es un fenómeno anárquico e idiosincrásico. Pero tampoco es un proceso unitario, monolítico, donde sólo un significado es correcto.

Tal vez el aporte más importante de las teorías modernas acerca de la comprensión de textos consiste en reconocer el papel crucial del lector. Este hecho que aparentemente es obvio, pasó durante mucho tiempo inadvertido pues se consideraba que comprender un texto era reproducir la información de lo que en él aparecía de una manera mecánica, un poco similar se pensaba sobre la forma como debían ocurrir los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Se consideraba que el alumno no realizaba ningún proceso mental, excepto recibir y repetir información. De manera similar, se esperaba que en la lectura, habilidad esencial para el aprendizaje, el estudiante reprodujera lo que el texto le proponía, al margen de sus conocimientos y experiencias previas, de sus intereses y de un proceso metodológico que lo llevara realmente a procesar la información presente y ausente del texto. Pareciera que este es el mismo fundamento que yace en la prueba.

De otra parte, en literatura los detalles son quizá más importantes que la idea global o la historia del texto.

Niños, jóvenes y viejos cuando leemos literatura solemos centrar la atención en detalles que nos atrapan momentáneamente y que nos evocan situaciones pasadas o nos llevan a imaginar universos desconocidos.

Así mismo, no se puede perder de vista cuál es la intención de la literatura infantil con estos grados. Un primer sentido, es acercar los niños a ella, motivarlos para que la disfruten y participen de ella (lo que repercute en el gusto por la lectura en general) y un segundo sentido va hacia lo afectivo: es deseable que la literatura infantil sirva para expresar sentimientos, las angustias, las alegrías; para enfrentar los miedos y compartir las emociones. En ese sentido es que no se deben perder de vista los efectos que puede tener, tanto para el maestro como para los niños de 5 años, la comprensión de un cuento. Por lo tanto, en literatura y particularmente en los primeros grados el objetivo de dar cuenta del contenido del texto está supeditado al objetivo de despertar las emociones que mueven al autor y despertar en el lector sentimientos, emociones y valores. (Aebli, 1988).

Ahora bien, refiriéndonos a las actividades de matemáticas que propone la prueba en donde se utiliza la literatura para desarrollar otras competencias, como cuando se proponen ejercicios de conteo y solución de problemas matemáticos a partir de los cuentos, se emplea o se didactiza la literatura para fines que no le son propios. Consideramos que la literatura tiene un fin en sí misma, luego no hay ninguna razón para buscarle otra utilidad y menos para la matemática. Se argumenta que lo que se buscan son actividades integradas y entonces se difunde un concepto de integración bastante confuso. La pregunta sería: ¿la comprensión de los cuentos pasa por el trabajo matemático?, es decir, ¿el trabajo matemático que se solicita aporta a una mejor comprensión del cuento? o viceversa, ¿para trabajar solución de problemas en matemáticas o conteo, los cuentos son una herramienta que ayudarían a que se muestre de manera más clara este proceso? ¿será que el proceso de conteo o de resolución de problemas matemáticos es abordado por los niños a través de los cuentos? Este es un ejemplo de una falsa integración en el sentido en que esta no se amplía nada ni tiene que ver la una con la otra. El problema más grave es que al maestro se le da el mensaje de que los cuentos deben aprovecharse para enseñar otros conteni-

dos, lo que va en detrimento de los propios objetivos de la literatura infantil.

De acuerdo con lo anterior, tal vez uno de los problemas mayores a la hora de valorar este desempeño y realizar el análisis estadístico sea el llegar a discriminar entre los niveles 1 (insuficiente) 34.8% y 2 (adecuado) 38.4%, pues parecen pertenecer a un mismo nivel.

En el consolidado estadístico, el 9.1%, aparece en el nivel 0, o sea, no comprendiendo en absoluto el cuento; es una valoración altamente polémica - aunque es más baja que en el primer desempeño- y continúa siendo muy dudoso este porcentaje. Habría que considerar que aquí la evaluación de la comprensión lo que tiene en cuenta es la expresión oral de los niños, y posiblemente otras formas de expresión como el dibujo o las dramatizaciones habrían ayudado a medir lo que verdaderamente comprendieron.

En el nivel 3 no es claro qué preguntas formuló el maestro sobre los otros cuentos leídos para que los niños hicieran inferencias. Este nivel presenta uno de los puntajes más bajos del nivel 3 (17,7%) pareciendo coincidir con la idea de la dificultad que tienen los alumnos de esta edad para hacer inferencias sobre los textos o situaciones no conocidas, pero sobre todo, para entender, cuáles preguntas hizo la maestra con el fin de promover la inferencia y en qué forma valoró las respuestas de los niños.

5.2.1.4. L.4 Identificación de siluetas y tipos de textos

En primer lugar habría que aclarar que dentro de la misma lingüística textual los límites entre un texto y otro no son tan claros, de hecho si vamos a tomar como base los tres tipos de textos de los cuales nos habla la prueba: narrativos, descriptivos y explicativos, es difícil pensar en textos característicos de cada tipo: la noticia, por ejemplo, ¿qué sería? Seguramente lleguemos a la conclusión de que en una noticia o incluso en un cuento estén los tres tipos de textos.

En cuanto a las siluetas de los textos, ante todo, la identificación está relacionada con la experiencia previa que han tenido los niños. Distinguir entre la receta y la propaganda, por ejemplo, dependerá del uso que el niño haya visto que se le da a estas; dudamos que la mayoría

de alumnos que ingresan a la educación pública, por ejemplo, hayan visto a sus padres o familiares cocinar con recetas. Luego esa experiencia es la que está mediando en la identificación. En ese sentido, ¿qué es lo que se evalúa?

El nivel tres según el cual «el niño identifica las siluetas de los textos, establece diferencias y semejanzas entre ellas» apunta a un nivel metalingüístico. Este ítem no es coherente con el marco teórico, ni con el nivel cognitivo pues el énfasis no se centra en el aspecto comunicativo sino en el teórico: se le pide al niño que de cuenta de las diferencias de dos tipos de texto. En documentos como el de los lineamientos curriculares o el de los estándares se propone que las reflexiones sobre la lengua se hagan básicamente a partir de sexto o séptimo grado. Entonces, ¿con base en qué presupuesto exigimos que niños de 5 años teoricen sobre dos tipos de texto? Incluso la pregunta sería, ¿para qué sirve esto? Los niños buenos lectores podrían no ser capaces de identificar las diferencias. (Jolibert, 1995). Otra cosa es que se utilice ese conocimiento para la producción y comprensión de textos, para acercarse a ellos y comprenderlos o producirlos de una manera más adecuada. Saber que un ensayo tiene ciertas características es útil en la secundaria para producir ensayos. Describir los tipos de texto como una tarea en sí misma no es un objetivo pedagógico sino lingüístico.

Al adentrarnos en la actividad y en criterios para evaluar la respuesta de los niños, se plantea una actividad muy específica, «El juego de las siluetas»; se introducen en una caja varias siluetas de cuatro tipos de textos: noticia, receta, propaganda y cuento; a cada grupo de tres niños se les entregan juegos de los cuatro tipos para que los clasifiquen. Los niveles de desempeño se valoran con la identificación de dos siluetas. En el nivel 0, no identifican ninguna, en el 1, identifican una y no se da explicación (mas no se sabe qué tipo de explicación debería dar el niño al identificarla), en el 2, identifican dos siluetas y no se da explicación y en el 3, identifican dos y establecen semejanzas y diferencias. Aquí no se sabe qué pasa con los niños que identifican tres o cuatro siluetas. Tampoco se dice nada acerca de las explicaciones.

En el consolidado estadístico se presenta un número relativamente bajo aunque significativo de 9.5% de ni-

ños que fueron ubicados en el nivel 0, (inobservable), lo que quiere decir que no pudieron decir nada sobre las siluetas, o sea ¿que les muestran un periódico y no saben qué es y luego sacan un libro y no saben qué es?. ¿Estamos ante un niño que no sabe nada o no habla ante esas preguntas?

Así mismo, vuelve aquí a presentarse el problema con los niveles 1 (insuficiente) el 30.6% y 2 (adecuado); el 39.7%, que consiste en la dificultad de diferenciar estos dos niveles, ubicándose en estos dos, como en el resto, la gran mayoría de los niños. Las preguntas son: ¿qué es diferenciar una silueta cuando la instrucción de la actividad es con cuatro textos pero la evaluación se hace sobre dos?, cuando se plantea que en el nivel 1 solo se identificó una silueta, es decir ¿qué a las cuatro siluetas se les colocó el mismo nombre, o que solo a una se le pudo dar el nombre?, ¿si se saca el cuento y el niño dice libro, esto se considera identificar silueta y si al sacar la noticia dice periódico, qué pasa ?.

El nivel 3 (superior) aparece con 20%, uno de los desempeños más altos que se da en este nivel en toda la prueba, sin embargo no se sabe cómo se valoró, ya que lo que se pide son semejanzas y diferencias entre dos ejercicios (siendo cuatro). El niño debe establecer semejanzas y diferencias, en cuanto al contenido del texto o de los dibujos, ¿de qué? (no sobraría plantear que muy seguramente para un número grande de maestros este desempeño no es fácilmente entendible). Es en general muy ambiguo lo que podría haber valorado la maestra, máxime si esta diferenciación tiene que ver con las experiencias culturales de los niños con estos materiales.

5.2.1.5. L.5 Producción de descripciones orales

Describir es un proceso complejo que implica distintos subprocesos: conocer el objeto, discriminar sus características más sobresalientes y jerarquizar dichas características con miras a su verbalización. A nivel escolar describir puede resultar un ejercicio exitoso si se dan las condiciones necesarias para realizarlo. Así, los objetos cercanos a los niños se describen con mayor facilidad que los objetos desconocidos o poco significativos para ellos. En el primer caso el maestro solo tiene que formular algunas preguntas que lleven al niño a describir el objeto correspondiente. En el segundo caso

(no es que el niño no pueda llegar a hacerlo) es preciso prever en el proceso pedagógico un primer momento de acercamiento al objeto, de conocimiento, de interacción con él. Sin este proceso seguramente no solo los niños sino cualquier hablante tendría dificultades para describirlo. Pensamos, por tanto, que los resultados de la prueba estarán restringidos al tipo de animal que le toque a cada niño. Seguramente a los niños que les correspondieron el gato o el perro harán una mejor descripción que a los que les salió el dromedario.

No estamos defendiendo la idea de que en la escuela se debe trabajar sólo con objetos conocidos, pues es su obligación acercar a los niños paulatinamente a aquellos que inicialmente no lo son, pero para ello, es necesario implementar una estrategia didáctica que les permita acercarse a dicho objeto. En lo que sí estamos en desacuerdo es en utilizar objetos o realidades desconocidas para evaluar a los niños y juzgar a partir de ello su competencia comunicativa.

El desempeño se evalúa en términos del número de características que usa para describir el objeto y solamente en el nivel 1 se hace referencia a si se induce a hacerlo, aunque la actividad está indicada para inducir las respuestas puesto que son adivinanzas. Parecería que se evalúa al niño que tiene que hacer la adivinanza.

El nivel 0 presenta el 9.9% de los niños, o sea alumnos que no realizan ninguna descripción, insistimos, serán alumnos que no saben describir un animal, no saben describir nada? ¿será que no hablan en el salón, en el recreo, en su casa, o en ninguna parte?

En el consolidado estadístico la mayoría de niños se ubican en el nivel 1 (33.3%), -en el que algo hablan- y en el nivel 2, (36.3%). La diferencia está en si dan una o dos características. Este simplismo podría conducir a situaciones como la de un niño que hace la voz del animal; si bien es una sola característica, puede ser ubicado en el nivel 1, siendo esta una característica ya bastante completa que por economía haría ya innecesaria otras.

5.2.1.6. L.6 Producción de texto escrito

Las actividades propuestas son dos: escribir un cuento y escribir una receta, ambas se dan luego de que la maestra produce y les muestra estos textos; aunque en el cuadro de secuencia de actividades, se plantea una

tercera: escribir una carta, lo que supone que la maestra escribiría igual una carta y la mostraría a los alumnos. Ante todo no hay intención o contexto comunicativo en las tres actividades, o sea ¿para qué vamos a escribir esos textos? ¿para quién?, se supondría que el profesor crea ese contexto. Pero, ¿será esto cierto para todos los maestros en el contexto de la prueba?

En segundo lugar, escribir un cuento de ocho páginas, además de ser una actividad artificial, es bastante complicada para los niños, ¿será que los alumnos de 5 años estructuran cuentos de esa longitud?, ¿de dónde parten esos máximos, qué tipo de investigaciones o experiencias que se puedan generalizar sustentan esas demandas?

De otra parte, el nivel 2 y 3 del desempeño parte del supuesto de que lo adecuado es que los niños que ingresan al grado de transición «deben» estar usando ya, el sistema convencional. ¿De dónde parten estas suposiciones? Recordemos que incluso en el documento de «Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial» aparecen los desempeños 0 y 1 (inobservable e insuficiente) como los que se podrían esperar al ingreso a la educación preescolar en alumnos que han estado en Jardines (SED, 2002: 24). La pregunta sería: ¿existen investigaciones en Bogotá que sustenten los niveles solicitados en la prueba?

Como el propósito de la prueba es identificar los desempeños de un niño que apenas entra en el sistema educativo, cualquier nivel estaría bien, desde el 1 hasta el 3, incluso el 0. Lo fundamental es que el alumno, a partir de allí, se vaya interesando más por la escritura, haga preguntas sobre las letras y elabore textos con intención comunicativa.

Al concebir que hay un nivel mejor, se está desconociendo el presupuesto de que se trata de un proceso, en el que se va adelantando progresivamente y en el que los errores no deben percibirse como algo negativo, pues permiten acceder al significado del texto, son una muestra de que están intentando comprenderlo y además generan conflictos en el grupo que permiten progresar en la construcción del conocimiento y en una actitud positiva hacia él (Folchinsky, Lerner, Ferreiro, entre otros). Así mismo, es difícil diagnosticar en un ejercicio tan corto el momento del proceso en el que se encuentra el niño. Es preciso un trabajo más continuo y

extenso para evitar generalizaciones arriesgadas y peligrosas. Por lo tanto, los resultados deben quedar muy circunscritos a la prueba porque en otros contextos los desempeños pueden variar.

De igual manera, nos preguntamos, cuándo un niño dice que no sabe escribir, ¿no lo hace porque tiene conciencia del sistema escrito?, y cuando la maestra le responde que él sí sabe, lo confunde, ya que se le envía el mensaje de que cualquier cosa es escritura, cuando él sabe que no es así. La profesora debe animarlo a escribir pero no sobre esa confusión.

En síntesis, la prueba refleja una mirada estática y plana en relación con la adquisición del código escrito y contradice en al menos tres aspectos el marco teórico: en términos de la psicolingüística no se puede esperar que los niños a los cinco años hayan construido el sistema alfabético; es poco comunicativo mentir a los niños y confundir su inteligencia diciéndoles que sí saben escribir cuando un niño afirma que no es así, no hay «errores» o niveles mejores o peores en la construcción de la lengua escrita. Se trata de un proceso que como dijimos es cultural y va mejorando progresivamente. Por todo esto, evaluar negativamente a un niño que está en el nivel 1 o que se niega a escribir un cuento porque ya es consciente de que escribir alfabéticamente no es hacer dibujos, no sólo va en contra de un planteamiento comunicativo del lenguaje sino del sentido común.

Sobre este desempeño existe un número significativo de maestros que están familiarizados con el planteamiento de la construcción del código escrito por parte de los niños, sin embargo, esta mirada se limita al tratar de encerrar el proceso en cuatro desempeños.

Ya sobre la actividad en sí es bastante extraño el comportamiento de los resultados. En el nivel 0 (inobservable) aparece un porcentaje relativamente alto 12,7%, y siguiendo en la línea anterior, aquí estamos con los niños que no hablan, no escriben, no hacen trazos, ni dibujan, etc., son alumnos que no están respondiendo a la prueba.

El 31,9% (Insuficiente) de los niños utiliza grafías polisémicas o garabatos, ¿pero, acaso no podríamos decir que intenta escribir?, en el nivel 2, 38,6%, (adecuado) usan grafías con significado fijo, ¿lo que querría decir que ya tiene algún acercamiento al sistema convencional? y en el

nivel 3 (superior) 16.8% el niño produce textos valiéndose de elementos del sistema convencional.

Aquí la escala no tiene mayor sentido; al niño de 5 años que ingresa a la escolaridad, así esté en el nivel 0, o en nivel 1 no tiene porqué considerársele inadecuado; los estudios sobre el tema no muestran predicción, incluso en un estudio como el de Braslaski (1990) los alumnos que se ubicaban en los niveles más bajos, con un trabajo pedagógico sobre la lengua escrita, saltaron rápidamente durante el año escolar a los otros niveles. Estos análisis, cuestionan incluso, el que el mayor porcentaje de niños 39,7% se encuentre ubicado en el nivel 2 (adecuado).

5.2.1.7. L.7 Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título

La predicción es la *capacidad* que posee el lector para anticipar el contenido de un texto (MEN, 1998). Como lo ha señalado Bajtin (1982), todo oyente al percibir y comprender el significado del discurso simultáneamente toma con respecto a este una posición activa como respuesta: se muestra de acuerdo o en desacuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, anticipa el significado de un texto a partir de las imágenes y sus conocimientos previos (relacionados con el tema, la vida en general, la lengua y lo que es un texto), establece conexiones suscitadas por el texto, pone a prueba sus deducciones, etc.

La predicción, junto con la inferencia y el muestreo son *estrategias básicas utilizadas por todos los lectores buenos y deficientes* para construir significado, la diferencia estaría en la calidad con la que se emplean. En este sentido la anticipación o predicción no es una habilidad que se pueda evaluar como un prerrequisito para la lectura.

Cuando se usa la predicción en términos didácticos, el objetivo fundamental es motivar a los niños hacia el texto que se va a leer, llamar su atención y permitirles un primer encuentro con él, que les posibilite a lo largo de la lectura mirar o comprobar si lo que sucede en el escrito es lo que se creía o no; así mismo contribuye a que el niño vaya dándose cuenta que se lee con el cerebro y no con el ojo o con el texto.

Ahora bien, los especialistas afirman que en literatura de ficción no se puede predecir por los dibujos y casi ni siquiera por los títulos pues los textos que son de calidad literaria sue-

len romper nuestras expectativas, y el contenido del texto en ocasiones resulta ser todo lo contrario de lo que habíamos predicho. Esta es una de las características que diferencia un escrito literario de otro que no lo es. Compárese por ejemplo un cuento con un periódico: un lector puede leer únicamente los titulares de las noticias, darse por enterado y por lo tanto, abandonar el periódico. No sucede lo mismo con un buen cuento: cada línea nos invita a seguir leyendo, cada vez que nuestras predicciones se ven cuestionadas, deseamos avanzar más, leer hasta el final. Entonces, buscar y evaluar la coherencia de la predicción no tiene mucho sentido.

Al tomar los desempeños planteados encontramos que en el nivel 0 se ubican 10,8%, o sea los niños que no hacen ningún tipo de predicción aunque se les induzca a hacerlo, parecería que estamos nuevamente ante los alumnos que no hablan. En el nivel 1 se ubicarían aquellos que hacen una predicción incoherente con la información que tienen. Difícil pensar en algo así, porque en últimas se entiende que la pregunta es sobre qué tratará el cuento, se lee el título y se muestra la carátula, estos dos elementos de por sí son muy variados en los cuentos que se ponen en la prueba: por ejemplo «Torta de cumpleaños» es el título de un cuento cuya carátula es un gato con una torta o un ponqué en un recuadro en el que aparecen dibujadas las caras de otros animales, luego ¿qué podría decir un niño sobre esto, que no sea coherente con la información que tiene?, ¿qué es un cuento sobre carros o sobre brujas?, y entonces la pregunta sería, ¿por qué dice eso e incluso llegar a pensar si no busca bromear con la respuesta? Ahora, si tomamos: «La sorpresa de Nandó», y la ilustración es una niña negra con un cesto de frutas en la cabeza, pues seguramente no se podrá decir mucho del título, ni de la ilustración. ¿Qué se podría decir de «La Selva Loca»? Insistimos, ¿a qué se refiere la coherencia?

En el nivel 2 (41,5%), los niños hacen una predicción coherente con la información que tienen, aunque no consideren todos los elementos informativos del título y del dibujo. En el nivel 3 (18,1%), estarían los alumnos que utilizaron todos los elementos informativos que dan el título y el dibujo e hicieron una predicción coherente: podríamos preguntarnos, ¿los títulos y los dibujos de las carátulas dan cuenta exacta del texto? ¿Cómo fueron evaluados los niños ahí?

Surgen otros interrogantes: es muy probable que un número significativo de niños, sobre todo de los estratos 3, 4 y 5

conocieran alguno de los cuentos, luego, ¿la maestra los cambió por otros o simplemente trabajó con estos textos?, y si se trabajó con ellos, entonces los alumnos no predijeron puesto que ya los conocían. ¿A qué se llama predicción?

5.2.1.8. L.8 Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo

Diversos investigadores como Silvestre (1995), Esperet, (1987), Miller, (1987), Pieraut-Le Bonniec, (1987), afirman que los procesos argumentativos comienzan en la adolescencia. Golder, C. y Coirier, P. (1996) señalan que alrededor de los 10 años los niños pueden producir y comprender una mínima estructura argumentativa en la cual el hablante presenta una tesis y la sustenta pero no pueden distinguir entre los diferentes niveles de un texto argumentativo. Hacia los 13-14 años, comienzan a moralizar su texto y a distanciarse; a los 16 años, introducen sistemáticamente argumentos y estrategias que suponen la negociación de su posición con un punto de vista distinto (ya sea del destinatario o de un posible adversario).

Por lo tanto, el nivel 3 que solicita la prueba no es posible a los 5 años. Esto no significa que el niño desde temprana edad no produzca enunciados para justificar su conducta o para convencer a los otros de sus deseos, pero emplear estrategias discursivas formales y sobre todo considerar «*el punto de vista de otro*» son operaciones tardías. Así mismo las explicaciones de los niños están muy circunscritas a lugares comunes relacionados con lo emotivo y lo social, determinados por sus contextos familiares y culturales.

Por otra parte, evaluar la producción de textos orales de tipo explicativo-argumentativo a través de los dilemas morales no deja de ser muy cuestionable fundamentalmente en términos de lo que se busca, es decir, el desempeño busca observar la capacidad argumentativa del niño, volvemos entonces al problema del contexto. ¿No habría sido más pertinente plantear otras situaciones con las que el niño estuviera más familiarizado para mirar la competencia argumentativa de los niños de 5 años de todos los estratos? No parece casual que este desempeño sea uno de los que más alto porcentaje de niños (14,7%, inobservable) presenta en el nivel 0. Igualmente es uno de los desempeños que tienen menor porcentaje de niños en el nivel 3 (16,1%).

Ahora bien, esta competencia además del requerimiento evolutivo, se desarrolla en la medida en que el medio sociocultural lo posibilite, es decir, que el niño se encuentre inmerso en un ambiente de diálogo en donde la argumentación es valorada, lo que parece más cercano a los estratos medios y altos. Podría ser esto lo que explique los datos estadísticos donde la diferencia entre el estrato 4 (38%) y el estrato 1 (8,1%) en el nivel 3, es de casi cinco veces más.

Los niveles de desempeño 1 y 2 son como la mayoría, ambiguos, ya que si bien en el nivel 1 el niño argumenta solo cuando se le induce a hacerlo, en el 2 lo hace espontáneamente, aunque sus argumentos sean escuetos y egocéntricos. Lo que implica que la diferencia tiene que ver más con la circunstancia o la manera como se planteó la conversación sobre el dilema moral, o, si un niño es más parco y el otro más expresivo. Surge entonces la pregunta ¿al niño que da un argumento plausible o admirable, pero sólo si se le induce a hacerlo, se clasifica en el nivel 1, más bajo que un alumno que da espontáneamente un argumento «egocéntrico»? ¿será que la espontaneidad es una calidad de la argumentación?, ¿será que uno puede hablar de espontaneidad en una prueba como ésta?, ¿la argumentación no es acaso, en la mayoría de las veces, inducida?

5.2.2. Generalidades sobre la prueba de lenguaje

No es muy claro cuál es su objetivo, si lo que realmente se pretende es mirar cómo llega el niño, qué sabe, en qué momento del proceso lector y escritor se encuentra y a partir de allí poderse plantear el trabajo pedagógico que se desarrollaría en el grado de Transición, o qué más se espera?. Las actividades tendrían que ser más libres, más generales, y en lo posible mediadas por un trabajo etnográfico. Hay que tener en cuenta que siempre serán más hábiles en sus casas y en sus contextos que en la vida escolar.

La prueba parece responder más a una evaluación «sumativa» en la que se pretende mirar si los alumnos han logrado un determinado desempeño y con base en ello clasificarlos en un determinado nivel. De hecho

son 4 los niveles: en el nivel tres (3) se ubican los niños que muestran logros altos, superiores incluso a los aceptados como mínimos para la edad. En el nivel dos (2) estarían los alumnos que muestran logros adecuados para su edad, no sabemos si son los mínimos. En el nivel uno (1) insuficiente, se ubican los estudiantes que están por debajo, parecería que de los mínimos aceptados para su edad y en el nivel cero (0), se encuentran los que no exhiben ningún comportamiento asociado a la competencia que se pretende evaluar.

La primera pregunta relacionada con lo anteriormente planteado es, ¿cómo y quiénes determinaron estos niveles, qué estudios e investigaciones sustentan que los niños en esa edad, *«independientemente de sus condiciones»*, se clasifiquen en ellos?

La prueba debería mencionar los estudios que están en la base de esta clasificación; no es decir que los marcos teóricos se tomaron de diferentes documentos (*«Lineamientos Curriculares, los Estándares Curriculares, las Orientaciones para promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial, la Evaluación de Competencias Básicas»*) los cuales en su mayoría son prescriptivos y tratan sobre lo que debería ser el currículo y lo que debería enseñarse en la educación inicial, mas no dicen cómo deben ser los desempeños de un niño que ingresa al grado de Transición. Aquí lo que se busca es decir cuáles son los logros de los niños antes de iniciar ese grado, para lo cual se requieren estudios serios, pues al fin y al cabo se va a clasificar a los alumnos en estos niveles, niveles que no parecen estar sustentados en investigaciones ni elementos teóricos centrados en el grado.

Ahora bien, aun suponiendo que los estudios existieran y que definitivamente la comunidad educativa y académica aprobara estos niveles como los adecuados, ¿qué pasaría si los niños no los alcanzan?, ¿será que esto nos puede conducir a algún lado?

Para concluir, analizando la parte práctica de la prueba subyacen en ella los siguientes supuestos:

- Los niños deben tener ciertas competencias y si no las presentan tienen problemas.
- Los niños a los 5 años deben ser capaces de reflexionar acerca de lenguaje.
- Los niños que ya saben el sistema alfabético están mejor clasificados que los que aún no lo conocen.

- Los niños que no hablan sino cuando les toca (les preguntan o les dan la palabra) tienen un nivel de desarrollo del lenguaje mejor que el niño que está continuamente interrumpiendo, participando, luchando con otro por la palabra.

- Los niños que hacen predicciones erróneas, que recuerdan detalles de un cuento pero no la historia completa, que no pueden hacer inferencias porque no tienen los conocimientos previos suficientes tienen problemas de comprensión de lectura.

- Los niños que no saben escribir una receta o ponerse en el lugar de otro para contraargumentar tienen problemas en la producción textual.

¿Será que con las anteriores clasificaciones volveremos a la situación en la que todos los niños y niñas problemáticos se pondrán en un grupo aparte pues necesitan un refuerzo o un cambio de maestro?

5.2.3. Algunas acotaciones de la prueba con base en los análisis estadísticos

Al hacer los análisis estadísticos globales de la prueba de lenguaje por desempeños, el resultado es que en general, el mayor porcentaje de respuestas se encuentra en el nivel 2 (adecuado), con excepción de los desempeños L2, manejo de turnos conversacionales y L8 producción de textos orales (argumentación). Los porcentajes de respuesta del nivel 2 oscilan entre el 36.3% y 43.6%. Lo anterior indicaría que si bien este dato no está referido necesariamente a los desempeños de los niños, sí podría reflejar una visión positiva de los mismos por parte del maestro, lo que a la postre contribuye a un mejor desempeño de los alumnos.

Pero, de otra parte, no deja de alarmar el relativo alto número de niños ubicados en el nivel 0 (inobservable). En la prueba de lenguaje el porcentaje de estudiantes ubicados en este nivel está entre el 9,1% y el 16,9% que en números reales quiere decir que entre 7614 y 14222 niños *«no exhiben ningún comportamiento asociado con la competencia que se pretende evaluar»*. Si bien en el punto anterior se hacía referencia al optimismo por parte de los maestros, aquí se hace un llamado al pesimismo de los profesores hacia un número no despreciable de alumnos.

Sin desconocer que existen alumnos que al ingresar al grado de Transición tienen problemas, e incluso que algunos se muestran inseguros y su expresión verbal es mínima, preocupa que sean tantos. Estas clasificaciones sobre los niños son las que resultan altamente problemáticas en tanto que las expectativas de los maestros pueden terminar convirtiéndose en *«profecías autocumplidas»* como lo señalan los estudios sobre esta materia (Rodríguez, 2002), siendo uno de los grandes problemas que la prueba termina acentuando y legitimando en vez de direccionar mejoramientos.

Ahora bien, al comparar el porcentaje de niños ubicados en el nivel 0, en la prueba de lenguaje con los porcentajes de niños ubicados en el nivel 0 en otras como las de matemática y ciencias, encontramos desempeños como el M7 (consignación de datos en una tabla) o C1 (discriminación de elementos dentro de un contexto) en los que los porcentajes de niños en el nivel 0 están en el 6,4% y el 6,1% respectivamente.

Lo anterior nos indicaría que aunque los maestros ubican a un porcentaje relativamente grande de niños en el desempeño L1 de lenguaje (identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales) en el nivel 0, 11,8% (9921 niños), esos mismos maestros ubican solamente a un 6,1% (5121 niños) en el desempeño C1, pero si el registro fuera coherente, esa sería la cifra que debería aparecer en el desempeño L1, pues no es posible pensar en niños que responden al pedido de discriminar elementos dentro de un contexto que no identifican mensajes orales. Lo anterior continúa siendo una muestra de poca confiabilidad de los resultados.

Otra variable necesaria de analizar es el estrato socioeconómico. Si bien los datos sobre este factor no son muy confiables pues según algunos maestros la información se tomó de los padres sin hacer ninguna comprobación, de todas maneras reflejan algunos aspectos que bien vale la pena poner en evidencia. En la base de datos se registran siete estratos -del estrato 0 al 6-, sin embargo al parecer el estrato 0 fue marcado tanto para niños cuyos maestros consideraban que pertenecían a este, como para alumnos cuyos maestros no sabían de qué estrato provenían; esto se refleja en el comportamiento irregular de los resultados por desempeños, ya que en el estrato 0 estos son más altos que en el estrato 1. Lo

anterior se explica porque al tomarse una muestra de instituciones, se encontró que algunas ubicaron a todos los niños dentro de este estrato dando la impresión de no saber y de no disponer del tiempo para averiguar los diferentes estratos de los niños.

A pesar de lo anterior, no deja de ser interesante lo que muestra el análisis de la prueba de lenguaje cruzada con el estrato. Ante todo y a nivel general, los resultados son perfectamente predecibles; los niños de los estratos bajos son ubicados en los niveles bajos y los niños de los estratos medio y alto en los niveles altos. Esto es perfectamente coherente con la prueba, que no tiene en cuenta los contextos de los niños -especialmente los de sectores populares- y en general mide desempeños que son mucho más fáciles de lograr en los medios socioculturales medios y altos.

Es importante recordar que aún en el documento de *«Orientaciones para promover el desarrollo en la educación inicial»* para el caso de la escritura se afirma: *«lo que los niños y las niñas pueden saber sobre la escritura al ingresar al grado de Transición puede variar de acuerdo con sus condiciones personales y sociales, así como de sus antecedentes escolares. Un aspecto que puede influir notablemente es la pertenencia o no a un medio alfabetizado. Los niños y niñas que están en contacto con textos escritos que tengan un uso social real plantean hipótesis sobre la escritura aunque nadie se las proponga»* (SED, 2001: 24). Para nadie es un secreto que los sectores medios y altos cuentan con más ambientes propicios para la lectura y la escritura que los sectores populares.

Si se precisa en cifras, se tiene que el porcentaje de niños del estrato 1, ubicados en el nivel 0, es en promedio el 16%, número que tiende a bajar a medida que sube el estrato; es así como en el estrato 2, el promedio baja al 12%, que aunque sigue siendo alto, baja el 4%, porcentaje que será el que disminuirá por estrato. En el estrato 3 el porcentaje de niños se encuentra en el 8%, en el estrato 4 llega al 4%, y en el estrato 5 es levemente mayor, 4,2% (no se toma el estrato 6, pues no parece significativo en tanto que son 55 niños, además hay que tener en cuenta que la prueba se realizó en el mes de marzo y parecería que no participaron los colegios de calendario B).

Al analizar el nivel 3 (superior), la situación presenta mayores diferencias. En el estrato 1 se encuentra que en

promedio 8,8% de los niños lograron este nivel; en el estrato 2 se sube al 13%, pero al llegar al estrato 3 se salta al 27,63%, duplicándose los resultados del estrato 2. El estrato 4 presenta los desempeños más altos, en promedio el 41,78% de los niños son ubicados en el nivel 3, incluso más alto que el estrato 5 en el que se ubican el 36,23% de los niños.

Si se toman en cuenta las observaciones que se hicieron a la manera como se debían evaluar los desempeños y a la dificultad de los niños -incluso de estratos altos- para poder cumplirlos, nos encontramos más con creencias de los maestros sobre lo que deben lograr los niños en determinado estrato que con un reflejo de la realidad. Aquí la pregunta es, ¿por qué los maestros de este estrato ubican a los niños en estos niveles? ¿qué pasaría si no se ubican en ellos?. No deja de ser interesante que los niños de estrato 5 se presenten como «menos» superiores a los del estrato 4, ¿será que allí hay menos presión para que esto ocurra? ¿será que los maestros en este estrato tienden a estar más tranquilos con las pruebas que los maestros de estratos 3 y 4, sobre todo los del 4?

5.2.4. Recomendaciones pedagógicas

Si bien para todas las áreas de preescolar se han hecho planteamientos novedosos, tal vez la de lenguaje es la que más influencias y nuevas propuestas ha recibido en los últimos años. A finales de los 70 las investigaciones de Ferreiro y Teberosky cambiaron el panorama de la enseñanza de la lectura y la escritura; las evidencias de que los niños construían conocimiento sobre la lengua escrita a partir del contacto que tuvieran con ella y en ese sentido la idea de que los niños poseían saberes sobre el código antes de ingresar a la escolaridad propiamente dicha, replanteó los métodos de enseñanza de la misma. Posteriormente las diferentes disciplinas de la lingüística (lingüística textual, psicolingüística, entre otras) hicieron aportes significativos al trabajo de la lengua en general y al trabajo de la lengua escrita en particular.

Es así como desde hace más de dos décadas, la formación de maestros tanto inicial como continuada ha recibido estos aportes; hoy en día es difícil encontrar un maestro de educación preescolar que no haya tenido contacto con estos nuevos planteamientos, lo cual

no quiere decir que todos los lleven a la práctica. La experimentación de nuevas orientaciones atraviesa por problemas como la dificultad para dejar atrás conocimientos aprendidos a través de varios años de experiencia que han resultado «efectivos». Sin embargo, tampoco se puede desconocer el número significativo de maestros de preescolar que están desde hace algún tiempo trabajando con nuevas didácticas para el acercamiento de los niños al código escrito.

Dentro del marco anterior, se asume lo dicho ya por muchos especialistas: El aula de clase debe convertirse en un espacio en el que los diversos usos del lenguaje se den de forma lo más auténtica posible, es decir, que las intenciones comunicativas tanto del lenguaje oral como del escrito se den con sentido.

De ahí que es importante crear espacios donde el texto escrito tenga un lugar preponderante. Una pequeña biblioteca en donde se encuentren diferentes tipos de textos, es algo que se puede ir construyendo con la ayuda de los padres y de los mismos niños. Dentro de ella, propuestas como «la hora del cuento», espacio para la lectura, la narración, la creación de cuentos, poesías, rimas, trabalenguas y demás géneros de la literatura infantil, estimulan los procesos lecto-escritores si se hacen en forma constante y periódica en el aula (casi a diario). Ahora bien, recordemos que la literatura infantil tiene un fin en sí misma; leerla y comentarla es ya un trabajo pedagógico que la acerca al niño y por intermedio de ella a todo el texto escrito. No es necesario e incluso, muchas veces resulta inconveniente, utilizarla para enseñar otras cosas, de por sí lo hace al permitir al alumno imaginar otros mundos, trabajar sus miedos, sus angustias, etc. Como arte ayuda al niño a desarrollar la dimensión socioafectiva y estética, sin dejar de lado la dimensión cognitiva.

Así mismo, la forma de trabajo que se adopte posibilita en mayor medida el contacto con diversidad de textos. Los proyectos de aula, son por sus mismas características, (MEN, 1996, Hernández, 1996) una forma de trabajo que además de permitir ahondar en preguntas e inquietudes que surgen de los niños y de las maestras, posibilita el uso significativo de la lengua escrita. Una pregunta como: ¿Cómo es la vida de los conejos?, lleva a observar, describir y escribir, a leer materiales referidos al tema, a invitar a un experto a través de una

carta para que nos hable del tema, etc. En fin, abrir un espacio a las inquietudes de los niños y la maestra, va a llevar a que se utilicen la escritura, la lectura y otros lenguajes artísticos de manera permanente en el aula.

Para el desarrollo del lenguaje oral proponemos la creación de un espacio en el aula que puede denominarse «*asamblea*» donde, como su nombre lo indica, posibilite la conversación y la expresión oral en general.

La asamblea es una propuesta ya vieja en la escuela; la mayoría de pedagogos del movimiento de Escuela Nueva la desarrollaron (Decroly, Freinet, Ferriere, etc.); es una técnica propia de un planteamiento de escuela en la cual los niños son sujetos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La asamblea cumpliría por lo menos con el objetivo de abrir dos espacios: uno para la comunicación de experiencias y vivencias, y otro para la organización y reflexión sobre el trabajo escolar que se realiza en el aula, en donde se expongan, además, los problemas y conflictos de la vida en ella misma:

5.2.4.1. La asamblea como posibilitadora del texto libre oral.

Nos referimos aquí a *la asamblea* como espacio de comunicación de experiencias donde el niño se sienta con la libertad de hablar, de contar, de comunicar.

Es claro que un niño que no habla es porque alguna dificultad se lo impide. Y esta proviene de él mismo, de sus relaciones o su contexto; en general puede ser el resultado de inhibiciones, complejos, frustraciones procedentes del periodo anterior a la escuela, de su medio natural y social, en muchos casos de su propia familia.

Los maestros saben que los alumnos que no hablan son a menudo niños maltratados o con problemas familiares; por lo tanto, propiciar un espacio para que se hable en el salón ayudará a que se expresen todos; en un principio hablarán los más locuaces y, seguramente, los otros, al comienzo solamente callarán o repetirán lo que sus compañeros cuentan, pero luego, por el efecto de contagio y con una práctica continuada de la conversación en donde la maestra participe y escuche, los niños se irán soltando y desarrollando su expresión oral (Alfieri y otros, 1981).

5.2.4.2. La asamblea como espacio de organización y reflexión del trabajo escolar

Parte de proponer una escuela donde los niños sean sujetos de aprendizaje e incluso de enseñanza; pasa por crear las condiciones para ello. Los estudiantes deben conocer e incluso participar de temas y formas del trabajo escolar que se realiza en el aula. Conversar sobre lo que se va hacer y sus propósitos, les permite a los alumnos tener claridad sobre lo que realizarán y lo que se espera de ellos, así mismo hablar sobre lo que se hizo y cómo se hizo, les posibilita reflexionar sobre sus propios procesos. Lo anterior ayuda además a crear un ambiente de trabajo grupal en el que haya una cierta organización que posibilite una vida en comunidad en donde el respeto, la tolerancia, así como la creación de normas acerque a los niños al trabajo en comunidad.

El espacio de asamblea permitirá, además de lo anterior, construir unas normas para que la asamblea funcione, el deseo de «*hablar todos al tiempo*» va creando la necesidad de organización. Una vez creado el espacio y los niños se hayan apropiado de él sintiéndose en libertad de hablar, servirá para que el maestro solicite y posibilite mayores explicitaciones y precisiones en el lenguaje infantil. Intervenciones como, ¿*por qué no nos explicas mejor lo que dijiste?* o - intentar explicar lo que afirmemos - ayudan a desarrollar el lenguaje.

Para concluir es importante insistir en que la evaluación no puede ser utilizada para aseverar apresuradamente que nuestros alumnos tienen problemas de aprendizaje o comunicativos ni para resaltar los buenos estudiantes y discriminar los malos.

Evaluar supone determinar lo que no se logró pero también lo que se logró, tener en cuenta el proceso que se ha realizado, los puntos de partida de los niños y los avances que hacen. En esta medida indicadores como: «Disfruta la lectura y participa de ella; expresa sus opiniones sin temor; tiene confianza cuando intenta leer y escribir y se anima a hacerlo; se interesa por saber más sobre la escritura; se anima a escribir textos y a compartirlos con otros» pueden servirle no sólo al maestro sino a los padres y al mismo estudiante para comprender los logros y dificultades y encontrar caminos alternos que permitan superar los problemas.

5.3. Área de Ciencias Naturales

Realizar un análisis e interpretación de los resultados de la evaluación censal de competencias en el área de ciencias naturales aplicada a estudiantes que cursan el grado obligatorio de transición, implica discutir las concepciones epistemológicas y disciplinares de la fundamentación conceptual que orientan la prueba y comprender el significado y el estatuto que se asigna a la enseñanza de las ciencias en la educación preescolar.

5.3.1. De la fundamentación conceptual de la prueba

En nuestro país, el interés por hacer de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales un evento significativo para estudiantes y maestros, ha llevado a la adopción cada vez más generalizada de métodos constructivistas, implantación de formas de evaluación y formulación de criterios y referentes que determinen lo que los estudiantes de la educación básica y media deben saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles.

La adopción de estos métodos, estrategias y criterios está alimentada y definida por desarrollos conceptuales de campos disciplinares como la epistemología, la psicología, las ciencias cognitivas, la economía, entre otros. Sin embargo, la adopción de tales métodos, estrategias y criterios por parte de los expertos y administradores educativos de nuestro país no siempre denota el carácter polémico y provisional que los ha hecho posibles.

Así, a pesar de las *buenas intenciones* de los expertos que han participado en la elaboración de los fundamentos conceptuales de la prueba, no se pueden dejar de lado sus profundas implicaciones en las prácticas educativas a la hora de diseñar currículos y planes de estudio para la enseñanza en los niveles de preescolar. En efecto, si se acepta que un maestro de preescolar no tiene por qué tener una formación en ciencias naturales, es de esperar que la estructura de desempeños y actividades propuestas en la prueba se constituya en un referente

para orientar sus prácticas de enseñanza, máxime cuando a ella se asocia la calidad de su desempeño como docente de estos grados. El carácter estrictamente disciplinar que sustenta la prueba, permite inferir que tales planes de estudio para estos grados comenzarían a orientarse desde los contenidos de las ciencias, por lo que cabría preguntar ¿es necesario orientar prácticas de enseñanza para estos niveles fundamentadas en intereses de corte disciplinar?, en este sentido, ¿qué estatuto epistémico y pedagógico tendría la enseñanza de las ciencias para estos niveles?

Igualmente, aceptando el altruismo del equipo que acompañó la tarea instrumental, debe reconocerse una gran cuota de *ingenuidad* en su labor al realizar una prueba a niños que no han sido formados en el sistema educativo, desde los presupuestos de las competencias básicas o los estándares curriculares y que además, han sido cuestionados por un amplio sector de la comunidad académica de docentes del país⁷. Cabría preguntar: ¿qué busca una prueba cuando intenta evaluar competencias o desempeños para niños con un mes de permanencia en el sistema educativo? Dado que estos alumnos no han participado de los *contextos* que aporta el sistema educativo ¿no resulta *descontextualizado*, de acuerdo con la doctrina de las competencias, realizar una prueba acerca del saber hacer en *contexto*, máxime cuando este saber-hacer se refiere a un campo disciplinar específico?⁸

Por último, además de buenas *intenciones* y de *ingenuidad*, la fundamentación de la prueba adolece de *rigor académico*, al hacer uso del marco conceptual del proyecto de competencias básicas (1998-2001) -en el cual a partir del sistema simbólico que define cada área diferenciada de conocimiento, se plantean dos componentes: las competencias básicas que son objeto de evaluación y los dominios conceptuales propios del área-, sin la debida investigación pedagógica que la haga extrapolable a los niveles de preescolar. En efecto, ¿qué investigaciones, a nivel nacional o internacional, muestran el estatuto pedagógico de las competencias para los niveles de preescolar? ¿sobre qué hallazgos pedagógicos y

⁷ Cabe señalar, por una parte, que sobre esta materia aún no se ha sentado jurisprudencia, lo cual tampoco es una forma de legitimarla y por otra, razones tendrían quienes diseñaron la *Serie Guías 7 Formar en ciencias: ¡el desafío!* (SED 2004), para excluir a los niveles de preescolar.

⁸ El proyecto de evaluación de competencias básicas desarrollado por la SED y la UN, define las competencias «como un saber-hacer en contexto» Citado en *Fundamentos, protocolo y registro de aplicación de la prueba 2004*. Pág. 11

didácticos se plantea que la evaluación por competencias constituye un desafío o una oportunidad para mejorar la calidad de la educación en los niveles de preescolar? ¿cuáles son los aportes pedagógicos de la prueba que propician «el desarrollo armónico e integral de los estudiantes» de preescolar?

En relación con las dos primeras preguntas: la prueba no referencia ninguna investigación en curso o concluida como argumento para justificar la necesidad de evaluar el estado de las competencias en ciencias naturales en niños de preescolar. En favor de dicha evaluación, la prueba parte «... del hecho⁹ que los niveles educativos deben estar articulados para propiciar el desarrollo armónico e integral de los estudiantes» (p.5). Esta afirmación, asume veladamente que las evaluaciones masivas favorecen tal articulación, pero, en relación con esto, ¿qué argumentos a favor de la prueba han demostrado las evaluaciones censales realizadas hasta el momento?

En relación con la tercera pregunta, la prueba no hace ningún aporte al desarrollo armónico del niño. Es más, ignora el conocimiento que los maestros tienen del alumno de preescolar, el significado de sus prácticas pedagógicas y las experiencias e innovaciones que en la formación del niño de preescolar han sido desarrolladas a lo largo y ancho del Distrito Capital en particular y del país en general.

5.3.2. Concepciones de conocimiento y ciencia presentes en la prueba

El documento afirma que la «construcción de la ciencia [es un proceso en el que] el entendimiento humano realiza síntesis cada vez más amplias y acabadas de las percepciones sensoriales, utilizando para ello un aparato conceptual organizado y jerarquizado en categorías y principios» (Pág. 28). Esta afirmación omite, ignora y simplifica reconocidas tradiciones académicas que a lo largo del siglo XX han venido aportando criterios, categorías y conceptos para comprender la compleja dinámica de la actividad científica y las condiciones que han hecho posible la constitución de las ciencias como campos altamente diferenciados de saber y que como tal no se pueden circunscribir a un

ejercicio de síntesis y mucho menos a la organización disciplinar desde las mismas categorías y principios.

Tradiciones en historia y filosofía de la ciencia como las de Bachelard (1983), Canguilhem (1976), Foucault (1984), Jacob (1988), Kuhn (1988) o Latour (1998), por mencionar solamente algunas de las que circulan en nuestros contextos académicos, coinciden en aspectos importantes: Primero, en que no hay una sola ciencia sino muchas; segundo -derivado del primero-, que no es posible reducir a los mismos principios explicativos fenómenos de naturaleza diversa; tercero, que los procesos de sistematización teórico-experimental, que han dado lugar a prácticas científicas diferenciables, están fuertemente condicionados por intereses ideológicos; cuarto, que cada ciencia tiene su propia historia y su propia filosofía; y por último, el más reciente y tal vez más interesante es que una ciencia, llámesele física, química o biología, no agota su propio objeto de estudio.

Por otra parte, hoy en día, ¿qué significado filosófico se le puede asignar al «entendimiento humano»? ¿qué estatuto tiene en esa noción dimensiones de la actividad humana como la experiencia, el pensamiento y el lenguaje? ¿es posible hablar de la existencia, a priori, de algo así como un «aparato conceptual organizado y jerarquizado en categorías y principios» desde el cual hacemos «síntesis cada vez más amplias y acabadas de las percepciones sensoriales»? ¿son algunas preguntas que a la concepción sobre la construcción de la ciencia presente en la prueba podemos formular.

Igualmente, desde la tradición en filosofía de la ciencia que sustenta la fundamentación -que entre otras cosas no es referenciada en el documento-, se asume que la ciencia es una «síntesis cada vez más amplia y acabada». Dicha síntesis se expresa en términos de una estructura teórico-explicativa y procedimental-metodológica que ha dado lugar a un complejo conjunto de productos y de conocimientos altamente diferenciados en teorías, leyes, principios, conceptos y algoritmos, desde los cuales se explican los fenómenos del mundo natural y que de manera generalizada conocemos en términos de la relación teoría-práctica. Esto es, hay unos procedimientos estandarizados que de manera unívoca conducen a la definición de productos teóricos. Esto sería tanto como asumir que en la producción de conocimiento científico

⁹ Las cursivas son nuestras. Asumir tal articulación como un hecho es hacerla evidente de por sí e incuestionable.

son diferenciables los procedimientos de los productos y que por ende, en la enseñanza se debe mantener tal dicotomía con el fin de garantizar que los estudiantes se instalen en dicha empresa de producción científica.

Sin embargo, cabría preguntar, ¿qué condiciones históricas y epistemológicas han hecho posible dicha estructura teórico-explicativa y procedimental-metodológica propia de las ciencias? ¿cómo podríamos sustentar una diferenciación entre lo teórico y lo procedimental en una actividad cultural como es la ciencia? Excluir el análisis de las complejas relaciones sociales, éticas, económicas e ideológicas que caracterizan la dinámica de la comunidad científica, para dar cuenta de sus procesos de producción en términos de productos acabados, constituye, además de un ideal sobre la neutralidad y pureza intelectual de la ciencia, un punto de vista epistemológico que no da cuenta del complejo devenir de la actividad científica contemporánea.

Investigaciones en historia y filosofía de las ciencias (Kuhn, 1989) y en sociología de las ciencias (Barnes y Bloor, 1992), muestran que el análisis lógico y formal de las teorías científicas no agota la comprensión de los procesos de la construcción científica, y que por lo tanto, es importante también dar cuenta de las condiciones contextuales y de las relaciones entre ciencia y sociedad, que retardan, aceleran y hacen posible la investigación científica. Así, a pesar de Bunge (1992), no podemos hablar de una ciencia intrínsecamente pura y neutral.

Los procesos de construcción de la ciencia son polémicos o si se quiere, son un territorio de permanente debate intelectual. No podemos por tanto admitir la postura epistemológica con que es asumida la afirmación y menos aún aceptar las demandas que tal reduccionismo le plantea al maestro de preescolar: enseñar y evaluar la estructura teórico-explicativa y procedimental-metodológica de la ciencia (Pág. 28).

En correspondencia con ello, la prueba propone una serie de actividades como la germinación de la semilla, desde la cual a los niños, además de evaluárseles la competencia teórica-explicativa para dar cuenta de la germinación, se les exige que los procedimientos que emplea para explicar «... tienen que [ser] próximos a los que utiliza un científico...» (Pág. 28). Tal interés se matiza afirmando que al niño se le pueden evaluar sus competencias en «rela-

tiva ausencia de contenido científico concreto» (Pág. 29). Sin embargo, como afirma el documento, hay estructuras mentales «... que no forman parte del repertorio cognitivo natural del ser humano, sino que son producto histórico y cultural» (Pág. 29); entonces, resulta contradictorio afirmar que es posible evaluar una «estructura mental» o una «competencia» cuando no está presente y menos, en ausencia de contenido científico concreto o de cualquier otro tipo.

En la prueba, entonces, ¿qué significa construir conocimiento? ¿es desarrollar una estructura mental? (Glaserfeld, 1994) ¿es aprender la estructura y procedimientos de la ciencia? Del documento podemos inferir que las dos son homologables. Sin embargo, ¿cuáles son las estructuras mentales que un niño de preescolar debe desarrollar para aprender la estructura teórico-explicativa y procedimental-metodológica de la ciencia? ¿puede restringirse a estos dos aspectos lo que un niño de preescolar o de cualquier nivel debe aprender sobre las ciencias?

En relación con la pregunta sobre cómo se construye conocimiento en ciencias, se han desarrollado varias investigaciones, Porlán (1988), Candela (1999), Fumagalli (1999), Carretero (1993), entre otras. Muchas de ellas centran su interés en lograr la implantación de los últimos productos de la ciencia y de otros saberes, como una garantía para instalar a los usuarios escolares en las representaciones que se asumen legítimas y verdaderas y lograr formas de desempeño social que se expresan, por ejemplo, en el desarrollo científico tecnológico. De aquí se deriva la idea de establecer un isomorfismo entre los productos de la ciencia y los saberes escolares que generó y aún sigue generando prácticas pedagógicas limitadas al diseño de planes, programas y contenidos. Sin embargo, resulta ilustrativo notar la multiplicidad de estudios que han revaluado y cuestionado su efectividad en la escuela y han mostrado la necesidad de descentrar la atención de los productos por el análisis y comprensión de las dinámicas de producción de esos saberes, apoyándose para ello en estudios de corte histórico, sociológico y epistemológico.

Estas investigaciones desplazan la mirada de enseñar los productos de la ciencia por el despliegue de la actividad misma de construcción de conocimiento, la cual se concretiza en la implementación de didácticas y prácticas

orientadas desde discursos como: el desarrollo de actitudes científicas, competencias, enseñanza para la comprensión, resolución de problemas, mentefactos, entre otros, y que han venido tomando fuerza en los discursos pedagógicos y didácticos de la última década. Estos últimos pueden inscribirse en tendencias constructivistas que asumen que el sujeto construye su propia realidad y conocimiento poniendo en juego sus experiencias anteriores, en un proceso cada vez más complejo. Sin embargo, vale la pena señalar que en este tipo de prácticas las dinámicas sociales de legitimación de esos constructos, su uso social y las relaciones de poder que instauran, hacen «aparecer» a unos conocimientos como de mayor categoría que otros y los constituyen en saberes privilegiados y por ende, en saberes deseables y necesarios para todos los grupos sociales.

No se trata de deslegitimar las prácticas que desde estas dos formas de asumir la construcción de conocimiento se derivan, pues de hecho reconocemos la importancia que tienen en la configuración de sentidos para la escuela y en particular para la enseñanza de las ciencias. Se trata, es de llamar la atención sobre el papel fundamental que en la configuración de prácticas de enseñanza de las ciencias y en la definición de criterios que orienten la construcción de currículos, tiene la discusión de la hipótesis, según la cual se asume que el hacer de la ciencia es transponible y equiparable al hacer de la escuela (Segura, 1995). Omitir la discusión sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias en los niveles básicos, es desconocer la actividad intelectual de una comunidad académica que a nivel nacional e internacional viene, de tiempo atrás, construyendo discurso sobre este problema.

Concordante con estas consideraciones se cuestiona sobre lo que espera la prueba cuando propone al maestro formular al niño preguntas como: ¿Por qué germinaron las semillas?, ¿qué es el Sol?, o mejor aún, ¿qué es estar vivo? Por lo expuesto, podemos inferir que se espera que los niños respondan con las teorías, las leyes y los conceptos que explican dichos fenómenos. ¿Que estrategia más desalentadora para generar el interés de los niños por las ciencias! ¿Qué espíritu educador tendría el interés de «enseñarles» a niños de preescolar tales teorías, leyes y conceptos?

En el preescolar o en cualquier otro nivel educativo, la enseñanza de las ciencias no puede consistir en la ense-

ñanza de teorías o conceptos, sino en la generación de contextos de experiencia y explicación que hagan posible la construcción de conocimiento y la conformación de dichas estructuras mentales. En efecto, los contextos de experiencia y explicación permiten al niño y al maestro emprender la aventura de conocer; es decir, definir los escenarios, delimitar las situaciones, restringir las condiciones, precisar los intereses, en últimas hacer de los objetos que estudian, un problema de conocimiento. En la constitución de los objetos que se estudian como problemas de conocimiento, los sujetos profundizan en las explicaciones, con el consiguiente desarrollo de los niveles de maduración intelectual y la conformación de estructuras de pensamiento cada vez más consolidadas que posibilitan una racionalidad crítica y reflexiva.

La inquietud radica entonces en el papel que se asigna en la enseñanza de las ciencias, a sus productos, a la forma como maestros y estudiantes se relacionan con ellos y a las posibilidades para construir contextos de significación que hagan posible que los niños y los maestros se maravillen aprendiendo y sientan placer de conocer.

Como se ha afirmado, en la fundamentación de la prueba se consideran dos competencias para el área de ciencias naturales: la competencia teórico-explicativa y la procedimental y metodológica. Se asume, sin embargo, que la prueba evalúa desempeños principalmente referidos a la segunda competencia, por una parte, porque el niño no tiene desarrolladas las estructuras mentales necesarias y por otra, porque la observación, discriminación, descripción, establecimiento de semejanzas y diferencias y búsqueda de información, son fuentes para el planteamiento de explicaciones y modelos (Pág. 29). En correspondencia con lo anterior, podemos inferir que la prueba asume que las formas de proceder son epistemológicamente anteriores al planteamiento de explicaciones y modelos (p.29). Frente a esto surge un cuestionamiento: ¿Acaso las formas de proceder para dar significado al mundo no derivan de unas necesidades explicativas y de un interés por dar contenido al mundo natural?

Lo procedimental, según la prueba, ¿sería una acción refleja del sujeto sin intenciones de organizar y comprender? En contraste, lo procedimental y lo experimental pueden ser entendidos como una emergencia de las ne-

cesidades explicativas del sujeto y que como tal es constitutiva de la actividad de construcción de conocimiento. Esto se puede denotar en la manera en que las disciplinas científicas se han consolidado como corpus teórico-experimentales, pues sólo en la medida en que se definieron unos objetos y unos problemas de conocimiento, unas maneras de proceder, unas formas de modelar, se consolidaron las ciencias experimentales como tal.

Por estas razones, tampoco podemos considerar admisible para los niveles de preescolar, establecer jerarquías entre procesos de construcción de conocimiento en ciencias como la discriminación de elementos, observación, descripción, establecimiento de semejanzas y diferencias, búsqueda de información y formulación de preguntas y explicaciones. Estos procesos en el niño de preescolar se dan de forma interdependiente y en una relación dialógica con el entorno que expresa la necesidad de comprender y de significar del niño.

Dicha necesidad está mediada por las complejas dimensiones desde las que han sido caracterizados los niños de esta edad: socioafectiva, cognitiva, estética, corporal, espiritual y ética.¹⁰ Así, cuando un niño describe, explica lo que acontece y lo hace poniendo en juego su condición de sujeto; puede decir cosas como «lueve porque el cielo está triste» o «hace sol porque el día está feliz». Estas afirmaciones quizás pueden no ser científicas para un maestro interesado en enseñar al niño ¿qué es la lluvia? o ¿cómo es el ciclo del agua?; pero pueden tener significado para un maestro que esté interesado

en promover en sus estudiantes la capacidad de maravillarse y sorprenderse con el acontecer de los fenómenos naturales. Consideramos, desde Bachelard (1983) que esta capacidad es una condición para emprender procesos de construcción de conocimiento en ciencias solo si el maestro desplaza su interés en dictar lecciones, para formar un espíritu inquisitivo y cuestionador. El refinamiento de las estrategias de relación con el mundo que el niño tiene desde dicha capacidad hará posible que en los niveles escolares superiores explique su mundo natural y social poniendo en juego nuevos procesos cognitivos y en este sentido, expresen los desempeños que busca encontrar la prueba.

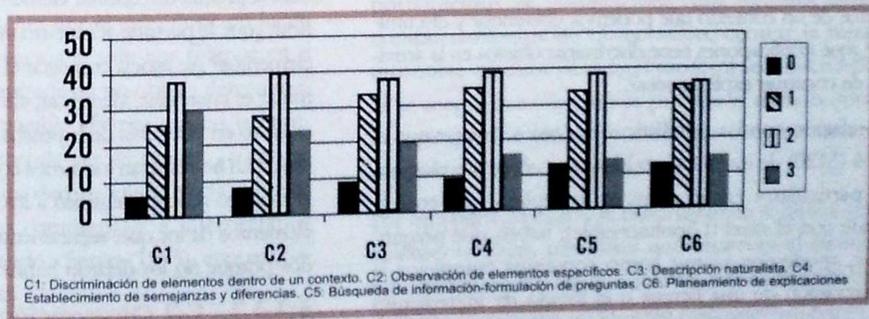
Resumiendo, desplazar la atención por brindar al niño una diversidad de experiencias que enriquezcan su relación con el entorno y potencien sus formas de comprender, dar sentido y hacer significativo el mundo que habita, por el interés en desarrollar procesos, estrategias y procedimientos derivables de los corpus teóricos de las ciencias, es la mejor estrategia para formar un niño obediente y dependiente de la autoridad que imponen el conocimiento y las ideologías que los sustentan.

5.3.3. Análisis de los desempeños del área de Ciencias Naturales

5.3.3.1. C.1 Discriminación de elementos dentro de un contexto

La estrategia de discriminación de elementos se correspon-

Gráfica 5.3
Niveles de desempeño por competencias en ciencias



¹⁰ Lineamientos curriculares para preescolar.

de con las categorías de selección y la disyunción, que según Morin (1996), utilizó la ciencia moderna para explicar la naturaleza. El resultado de esta estrategia ha llevado a concebir un mundo cada vez más segmentado, disgregado en fenómenos y parcelado en saberes, que ha generado además un hombre aislado de la naturaleza a la que concibe como recurso y como un bien a explotar. Las consecuencias de esta imagen del conocimiento y de la naturaleza que la sustenta, han sido más que diagnosticadas. Asumir «la discriminación de elementos dentro de un contexto» como una estrategia para conocer científicamente la naturaleza, es perpetuar la imagen reduccionista del mundo que lo tiene al borde del colapso. Es, por otra parte encausar los intereses e intencionalidades del niño de preescolar hacia una perspectiva disgregadora de la naturaleza que ha demostrado su fracaso (Escobar, 1998), e imposibilitarle potenciar su capacidad simbólica y representacional que le lleva a relacionarse holísticamente con su entorno.

De otra parte, la discriminación de elementos dentro de un contexto puede ser importante, si está orientada por una intención y responde a una necesidad explicativa. En este sentido, resulta cuestionable valorar si el niño tiene o no dicha competencia en situaciones artificiales y desarticuladas que no vinculan sus intereses. Las actividades que se plantean, como la de la receta y la del juego de la lámina, son acciones aisladas que pueden ser poco significativas para el estudiante, en la medida en que lo limita a enunciar y enumerar partes y no a establecer relaciones entre ellas para concebir la situación o fenómeno como un todo articulado. Por otra parte, la discriminación de objetos es ante todo un proceso relacional que pone en juego la definición de criterios de agrupación, ordenación y clasificación. Por tanto, ¿hasta dónde podemos afirmar que no es en el juego de establecer relaciones entre los objetos de un contexto que podemos diferenciar y discriminar? ¿qué implicaciones tiene discriminar objetos en la actividad de construir explicaciones?

En relación con las estadísticas podemos resaltar que el 6,1% (5120) de los niños no identifica objetos o elementos particulares en un contexto complejo, que corresponde con el nivel 0 (inobservable); habría que preguntarse, ¿podemos asumir como contextos complejos la observación de una lámina o el listado de ingredientes para una receta? El hecho de que los niños que no presenten este desempeño, ¿significa que no se interesan

por las actividades que se plantean para medirlo? o ¿será porque no enuncian términos asociados con lo que el profesor señala o pregunta?

Por otra parte, el 25,5% de los niños se encuentra en el nivel 1 (insuficiente); es decir, un porcentaje de alumnos que frente a la lámina o la receta donde se presentan más de diez objetos no son capaces de enunciar sino uno o dos de ellos y sólo cuando se les induce a ello. ¿No será que los niños responden a alguna de las preguntas de manera incompleta porque no le despiertan interés?, o ¿porque le llama la atención otro aspecto presente en la lámina? o ¿está más motivado en hacer las galletas y manipular los ingredientes por lo que termina siendo insignificante tener que enunciarlos?

El 38,1% -que corresponde a 32081 alumnos- identifican espontáneamente uno o dos objetos presentes en la lámina o en la receta; esto es poco creíble en niños de 5 años que están en permanente interacción con los objetos de su alrededor y que tratan de averiguar el nombre de las cosas, para qué sirven, dónde se encuentran. De otra parte, ¿puede el docente saber cuáles de los estudiantes identifican espontáneamente uno o dos objetos cuando lo que se le pide es que interrogue al niño sobre lo que hay en la lámina o en la receta? ¿a qué se denomina «espontáneamente», a cuando responde a la pregunta del maestro, o cuando se anticipa a explorar las cosas antes de que el maestro pregunte y registre las respuestas?

Por último, el 29,5% -es decir 24789 niños-, presenta un nivel superior, identifica espontáneamente la mayoría de elementos particulares dentro del contexto. La mayoría ¿cuántos son, tres, cuatro, cinco, seis...veinte?

Para la prueba discriminar elementos es la acción de identificar; ¿qué le permite al maestro saber que el niño identifica elementos? ¿se asocia con decir el nombre de ellos? ¿discriminar es enumerar, identificar, enunciar? Como se ha mencionado en el análisis de la prueba de lenguaje, los niños de esta edad no respetan los turnos conversacionales, entonces, el maestro ¿cómo identificó a los niños que discriminaron elementos de los que, seguramente, se sintieron discriminados porque no los dejaron hablar sus compañeros?

5.3.3.2. C.2 Observación de elementos específicos

Del tipo de actividades planteadas para este desempe-

ño y las instrucciones que se le dan al maestro y al niño, se puede inferir que en la prueba la observación se entiende como una acción pasiva y contemplativa del sujeto que centra su atención en un elemento específico; esto contrasta con el papel activo que asume el niño en relación con las situaciones que le son significativas y que permiten que despliegue su curiosidad en la interacción con los objetos.

En la prueba, la observación que se limita a la simple contemplación no reconoce el carácter intencional desde el cual cualquier sujeto y en particular el niño se relaciona con su entorno; esto es, no tiene en cuenta la forma como organiza su experiencia y pone en juego sus estructuras cognitivas para dar sentido a los fenómenos que acontecen. Observar, supone un punto de vista elaborado y condicionado por los entramados de la cultura; vemos lo que podemos ver y lo que queremos ver (Glaserfeld, 1994).

Concebir la observación vacía de intencionalidad y limitarla al papel de habilidad o desempeño que un sujeto desarrolla para tomar distancia del mundo y «ver mejor», es, en palabras de Serres (1995) asumirlos como observadores inmóviles que «ven» pasar el mundo ante sus ojos. Esta manera de asumir la observación en la prueba, en la que se establece una escisión entre el sujeto y el mundo, coarta la posibilidad del niño de preescolar de interactuar con su entorno para construirse como sujeto de conocimiento; pues es solo desde esta interacción como el niño y cualquier sujeto reconocen la existencia de un mundo que es posible conocer.

Por otra parte, en las prácticas de enseñanza de las ciencias a los procesos de observación le son inherentes procesos de descripción de las situaciones; según esto, ¿cómo podemos dar cuenta que el niño pone en juego sus estrategias de observación si solo nos fijamos en si está o no centrando su mirada en un objeto determinado? Por lo anterior, es posible afirmar que en la prueba, observar es sinónimo de ver; entonces, ¿cómo se reconoce con una mirada desprevenida, vacía de contenido, una observación comprensiva e interpretativa de la naturaleza? Retomando a Serres (1995), «ver mejor» no significa comprender.

La observación y la descripción son dos procesos inherentes, ya que cuando observamos algo recurrimos a describirlo; para ello empleamos nociones que se refie-

ren a representaciones teóricas. Sin ellas no podemos organizar nuestra observación, ni hacer de lo que observamos objeto de nuestro lenguaje, nuestro pensamiento y nuestra comunicación. (Fourez, 1994). Si para observar siempre recurrimos a lo que sabemos, entonces la observación es siempre una interpretación: «es integrar determinada visión en la representación teórica que nos hacemos de la realidad» (Fourez, 1994).

Quedan, pues, planteadas preguntas como, ¿por qué la observación es un desempeño de segundo nivel en relación con la discriminación de elementos dentro de un contexto? ¿acaso, a la acción de discriminar elementos no le son inherentes procesos de observación e interacción perceptual del sujeto con la situación propuesta? ¿podemos afirmar que el niño sólo observa cuando nos fijamos si centra su mirada en un objeto determinado? ¿por qué la observación se centra en los sentidos de la vista y el oído? ¿centrar la observación en el sentido de la vista y el oído, no niega acaso las posibilidades de aprendizaje y enseñanza de las ciencias para niños con necesidades especiales?.

Las estadísticas indican que el 8,2% de los niños están en el nivel 0, es decir, no muestran comportamientos de observación ni fijan su atención en el objeto, aún cuando se les induzca a hacerlo; podemos colegir de ello ¿que son alumnos desobedientes porque no hacen lo que el maestro les induce a hacer o que no tienen desarrollada una competencia deseable para el conocimiento en ciencias naturales? ¿puede algún profesor que haya trabajado con estos grados, incluso cualquiera que haya tenido una experiencia de acercamiento a niños de estas edades, afirmar que los niños no muestran comportamientos de observación? ¿qué significa mostrar comportamientos de observación, centrar la mirada, mostrarse «atento» cuando el profesor le induce a ello? Si se acepta que observar es percibir el mundo, ¿puede decirse que los niños no muestran comportamientos asociados con la percepción?.

Por otra parte, el 27,8% se encuentran en el nivel 1 (insuficiente) es decir, son niños que observan el elemento sólo cuando se les induce a hacerlo y sólo mantienen su atención en este por un período muy breve. ¿Qué es un «período muy breve»? ¿el tiempo en que el interés del niño por lo que observa cesa? ¿no es precisamente esto lo que

se espera encontrar en los niños de estas edades? ¿no es justamente esta la razón por la cual los maestros de preescolar tienen que estar constantemente cambiando de actividad para no desesperar a los niños?

Como se menciona en el análisis de los estilos de trabajo, la atención es un estado interno que consiste en ejercer intencionalmente control mental y físico en el presente, lo que depende del interés propio del niño por el conocimiento y por el interés que le despierten sobre éste el maestro o los otros en su interacción. Cabría preguntar ¿cómo el maestro vincula el interés del niño por lo que observa con un tiempo moderado de atención para hacerlo?

Los niños que presentan un desempeño adecuado (Nivel 2) corresponden al 39,5% es decir, son alumnos que observan espontáneamente el objeto durante un tiempo moderado utilizando uno o dos sentidos. ¿Estamos en este caso ante 33251 niños que hacen caso al maestro o que presentan un nivel de desempeño deseable para aprender ciencias naturales? Si se acepta que el transcurrir del tiempo cotidiano depende de los estados anímicos de las personas y del significado que encuentran en una situación dada, entonces, la brevedad –como algo de corta duración- y lo moderado –como algo que limita el exceso- son una condición subjetiva que no constituye un criterio de valoración desde el cual se pueda jerarquizar el estado de atención de los niños cuando observan. Por otra parte, desde una concepción epistemológica que hace de la observación el criterio de objetividad del conocimiento científico, fácil es desvirtuar el papel fundamental que en el niño juega lo sensorial en su interacción con el mundo; le queda pues al maestro planteada la dificultad para decidir en el desarrollo de la actividad en la que se evalúa este desempeño, es decir, en la receta, cómo diferenciar cuáles acciones del niño muestran un nivel adecuado de desempeño o cuáles se constituyen en un obstáculo para su expresión.

Los niños que centran espontáneamente su atención en el objeto durante un tiempo significativo utilizando varios sentidos corresponden al 23,7%, esto es, alumnos que estuvieron atentos a la preparación de las galletas o la torta; pero, ¿cómo se puede establecer una relación determinante entre esta situación y su capacidad de observación en diferentes contextos que hagan de dicho desempeño un aspecto significativo para la

construcción de conocimiento en ciencias?

En relación con este desempeño, llama la atención que de los 30267 niños clasificados en los niveles 0 y 1 –es decir, inobservables e insuficientes- hayan 3715 (pues solo 26552 niños están en estos mismos niveles en relación con el desempeño C1), que exhiban un nivel de desempeño adecuado o superior en relación con la discriminación de elementos dentro de un contexto, esto es, alumnos que sin observar o centrar su atención en objetos sean capaces de discriminar; ¿qué estrategias utilizarían estos niños para identificar elementos sin observar?

Sin temor a equivocarnos, para la prueba la observación es sinónimo de contemplación pasiva; resulta por ende comprensible que los niños de los estratos 0, 1 y 2 presenten los más altos porcentajes en los niveles 0 y 1 de desempeño. Si lo que la prueba quería mostrar es que estos estratos presentan los más bajos desempeños lo logran. Sin embargo, desde un reconocimiento de las condiciones socioculturales y económicas de estos niños, se puede afirmar que la actitud de pasividad y contemplación, propuesta por la prueba, es lo menos cercano a su cotidianidad, pues seguramente se trata de alumnos a los que las presiones sociales les plantean continuamente retos que les obligan a «estar pilas»; porque como dice el adagio popular, «*camarón que se duerme se lo lleva la corriente*».

5.3.3.3. C.3 Descripción naturalista

En la descripción naturalista planteada por la prueba, se «*induce*» al niño a elaborar descripciones de situaciones estáticas (la receta y descripción de animales) que no se corresponden a la manera como el niño se relaciona con el entorno, no hay contexto de experiencia que suscite en el niño la distinción de características, propiedades y eventos. Desde esta perspectiva, la prueba desconoce la función simbólica del niño, desde la cual atribuye cualidades o propiedades a los objetos con los que interactúa de acuerdo a su experiencia vital, y desde ella, inventa personajes, construye relatos y recrea mundos posibles (Bruner, 1994); esta función, potencia su imaginación y enriquece las relaciones que establece con su entorno natural y social.

Así, concebir que en el nivel 1 del desempeño las descripciones son simples porque recurren a analogías con

objetos cotidianos, es considerar que el conocimiento no vincula el campo experiencial del sujeto y se da por abstracción de su entorno; es deslegítimar, al mismo tiempo, el importante papel que en la construcción de conocimiento juega, partir de lo conocido y de lo que tenemos experiencia (Popper, 1994), para conocer lo desconocido y redimensionar y enriquecer nuestra experiencia. Es considerar que el mundo natural es una simple referencia que se señala con el dedo, es privar al niño del contexto experiencial en el que se siente a gusto y que constituye la base desde la cual enriquece sus formas de sentir, pensar, actuar, hablar y referirse al entorno.

Asumir la construcción de conocimiento como una actividad que involucra al niño en todas sus dimensiones (socio-afectiva, cognitiva, corporal, estética, espiritual y ética) y lo embarca en la búsqueda de sentidos y explicaciones a los sucesos que se dan, permite cuestionar cómo en la prueba se enfrenta al estudiante a realizar descripciones de situaciones aisladas que no siempre le generan interés. En este sentido, la realización de descripciones que se le propone al alumno, con la enunciación y enumeración de características y propiedades de objetos o sucesos, no pone en juego la acción constructiva de significados que caracteriza el papel activo del niño en su entorno.

Por otra parte, se considera que la descripción se asume, para el caso de este desempeño, como un acto de explicitación de algo que ya el niño sabe de antemano y le niega el carácter creativo y productor de significados del lenguaje, pues como lo afirma Vygotski (1993), la enunciación de palabras es sólo el primer paso para la construcción de significados. Como tal, la descripción tiene un componente lingüístico importante; cabría preguntar entonces ¿qué criterios lingüísticos emplearon los maestros para determinar, en las verbalizaciones de los estudiantes, las estructuras proposicionales que componen una descripción? Dado que cuando describimos relacionamos proposiciones (componente lógico de la descripción), ¿qué criterios lógicos emplearon los maestros para distinguir los pasos de una descripción¹¹? (Harré, 1973).

Las estadísticas expresan que en el nivel 0 (inobservable) se encuentra el 9,4% de los estudiantes, que no realizan descripciones del objeto, aún cuando se les induzca a hacerlo. ¿Se trata de alumnos que no pueden o no sa-

ben describir, o que no les interesa el juego? Si se tiene en cuenta que los niños fácilmente se aburren de una actividad o agotan su interés rápidamente, se podría también plantear que estos 7903 niños que ya habían trabajado con las láminas en el día 4, el día 6 ya no querían realizar esta actividad y que seguramente la observación de los animales les había arrojado la información de su interés.

Por su parte, un 33,2% de los niños exhibió un desempeño insuficiente. Son alumnos que describen elementos sólo cuando se les induce a hacerlo y sus descripciones son simples en las que recurren a analogías con objetos cotidianos. Resulta curioso valorar como insuficiente un proceso absolutamente legítimo, como es partir de lo cotidiano para construir conocimiento; el uso de analogías tiene un papel epistemológico tan importante que es la base de muchos de los modelos científicos.

El 36,6% de los niños presenta un desempeño adecuado que según la prueba, corresponde a alumnos que describen espontáneamente el objeto. En sus descripciones, que son más elaboradas, prima la utilización de objetos cotidianos en su descripción.

Tal y como se afirma en el análisis de desempeños del área de lenguaje la descripción es un proceso complejo que implica varios subprocesos; por ejemplo, si un niño se refiere a un animal en términos de que tiene cuatro patas, es peludo, tiene bigotes, come ratones, frente a otro que dice «miauu» y además lo pinta, ¿cómo pudo el maestro valorar cuál de las dos descripciones es «más elaborada»? ¿con qué criterios los profesores discriminan entre descripciones más elaboradas y más complejas desde las cuales incluyeron en el desempeño superior un porcentaje de 16,2% de los niños?

Por otra parte, dado que la única diferencia que hay entre los niveles de desempeño es el criterio de descripciones «simples», «elaboradas» y «complejas» y que entre los maestros seguramente hubo diferencias de criterio para ubicar una descripción en uno de los niveles, se puede afirmar que estos niveles no discriminan y

¹¹ Harré (1973, 18) plantea que «lógicamente hablando, el proceso de descripción supone dos pasos: la selección de algo para que sea el sujeto de la descripción y el reconocimiento de lo seleccionado como perteneciendo a cierta especie o poseyendo cierta propiedad».

que el 89,7% de los niños exhiben dicho desempeño, es decir, son capaces de realizar descripciones.

5.3.3.4. C.4 Establecimiento de semejanzas y diferencias

Una primera consideración en relación con este desempeño, es el reconocimiento que la prueba hace al papel que en la actividad de conocer juega la definición de categorías para referirse a los objetos. En efecto, categorías como las de función, en el niño están referidas al uso *pragmático* que hace de los objetos y que no siempre se corresponde con la función que socialmente se les asigna, por ejemplo, para el niño una silla *sirve* no sólo para sentarse, sino también como barco, avión, nave, carro, etc. Este carácter polisémico que el niño le asigna al objeto, esta mediado por condiciones de similitud que aunque no son explícitas, orientan su decisión de analogar un objeto con otro, esto es, el niño reconoce en la silla unas similitudes que le permiten asignar su uso a la condición de avión, carro o nave. Con ello puede afirmarse que las categorías de función y estructura no son separables en el niño y que están íntimamente vinculadas a su experiencia perceptual y a su acción representacional. Por ello, resulta cuestionable la valoración que la prueba hace de las categorías de función y estructura como separables y jerárquicas, al asignarles los niveles inferiores a la primera y superior a la segunda.

Por otra parte, las operaciones mentales que se realizan para el establecimiento de semejanzas y diferencias en la prueba, están en el mismo nivel y son consideradas como acciones meramente opuestas; desconoce que ellas implican la construcción de categorías de comparación (Moulines, 1997) y por lo tanto tornan más complejas, por ejemplo hallar las diferencias entre dos objetos que notar sus semejanzas. Así, establecer diferencias implica reconocer en una estructura aquellos elementos que por sus características son fundamentales para ubicar el objeto en un grupo o categoría particular. Es así como, el color o la textura no tendrían el mismo valor clasificatorio que el número, la disposición o la forma geométrica.

Las categorías desde las cuales se elaboran diferencias son una síntesis y una generalización de la experiencia (Harré, 1973) y por ende, un proceso complejo que requiere los contextos que se proveen en las prácticas de enseñanza; no

es una acción espontaneísta del pensamiento. De la misma forma, y en correspondencia con los análisis de desempeños anteriores, resulta impropio asumir que el niño pueda establecer diferencias entre objetos desde una interacción limitada como la que se plantea en las actividades propuestas (la receta, objetos escondidos), pues desde dicha interacción no es posible hacer síntesis y generalizaciones para la definición de categorías.

De otro lado, ¿qué sentido tiene valorar el establecimiento de semejanzas y diferencias en niños que aún no han tenido una experiencia escolar que les brinden los elementos necesarios para construir categorías desde las cuales puedan realizar dicho proceso? ¿qué tipo de procesos se potencian en el niño cuando se le enfrenta a situaciones como las planteadas para el desempeño?

Tal y como se afirmó anteriormente, concebir que el 34,9% (29383) de los niños están en el nivel 1 -aquellos que son insuficientes y no establecen categorías para el objeto cuando se les induce a hacerlo y sus categorías son pobres y de tipo funcional- no concluye nada con respecto a la capacidad del niño para establecer diferencias y semejanzas; caracterizar como «pobre» un proceso de pensamiento tan complejo es desconocer el trabajo cognitivo que implica para el niño comparar dos objetos, establecer categorías que permitan hacer analogías y/o ubicarlos en diferentes clases. Por otra parte, considerar como «pobre» la actividad de categorizar en actividades que no son un reto intelectual para los niños y ubicarla en el Nivel 1, es ubicarla en la misma condición de la del Nivel 0 -de los niños que no dicen nada o a quienes se les hace inobservable dicha competencia-, pues ambos niveles constituyen la agrupación de los niños «rajados» por la prueba, esto es, 44,1% de los alumnos no tienen un nivel adecuado de desempeño.

Por su parte, el 38,8% de los estudiantes expresan un desempeño adecuado, es decir, establecen categorías para el objeto espontáneamente y sus categorías son de tipo funcional mientras el 16,2% de los niños se encuentra en el nivel superior, lo que significa que establecen espontáneamente categorías estructurales para el objeto.

Salvando la ambigüedad en la interpretación de lo funcional y estructural que puede hacer el maestro que valora la prueba y asumiendo que el significado que se le da a estas categorías es desde el contexto de las ciencias, se

puede afirmar en relación con los porcentajes del nivel 2 y 3 que su jerarquización plantea una imprecisión conceptual. En efecto, dado que la prueba parte de una imagen científicista de la enseñanza de las ciencias, desde la cual se pretende formar «pequeños científicos», sería esperable que la categoría funcional fuera de mayor jerarquía que la estructural, pues en ciencias es mucho más complejo comprender la función que la estructura; piénsese por ejemplo en la respiración, es posible establecer diferencias y semejanzas estructurales, que como tal son visibles, entre los órganos que componen dicho aparato en diferentes animales (branquias, tráqueas o pulmones) que entre la función que cumplen, dado que estás no son «visibles». En este caso la función es una categoría más compleja que requiere una teoría que la haga posible, como lo han mostrado la anatomía comparada y la fisiología. Por otra parte, ¿qué criterios emplearon los maestros para que, en la actividad cognitiva del niño, pudieran juzgar algo como estructural o como funcional? La imprecisión conceptual se convierte pues en invalidez estadística.

5.3.3.5. C.5 Búsqueda de información y formulación de preguntas

La inquietud, la curiosidad o la formulación de preguntas son formas de expresar y organizar las necesidades explicativas del acontecer de nuestro mundo natural y social. Como tal, podemos afirmar que la inquietud, la curiosidad y la pregunta están a la base de los procesos de construcción de conocimiento de cualquier tipo y son las condiciones que hacen posible su transformación y su organización en dominios de significación muy complejos como el mito, la leyenda o las ciencias. El preguntar es entonces, una condición desde la cual la humanidad, a lo largo de su historia, le ha dado sentido y significado a su relación con el mundo.

Así, es reconocido que gran parte de la actividad cognitiva del niño está ligada a manifestar su interés y dirigir su curiosidad hacia los objetos y eventos que lo circundan, al igual que esta actividad se articula al mundo experiencial del niño y a la manera como diferentes situaciones captan su atención. En este sentido, es de gran importancia formular preguntas vinculadas a situaciones que despierten su interés y configuren condiciones para preguntar, conversar y explorar su mundo fenoménico. Actividades como las «charlas sobre el cli-

ma», «experiencia de siembra» y «germinación de la semilla», aparecen como situaciones desarticuladas y artificiales a la hora de valorar la actitud del niño y su desempeño en la formulación de preguntas, que no provienen del interés del alumno por lo que le pasa a la semilla, o por los cambios atmosféricos (llueve, hay nubes, se siente calor) sino de la estrategia del maestro para inducir lo que él quiere que el niño sepa respecto a dichas situaciones. En esta perspectiva, no se relaciona la formulación de preguntas y la búsqueda de información con las necesidades explicativas del niño y a su intenso interés por comprender lo que pasa a su alrededor.

Por otra parte, en la prueba la formulación de preguntas se liga al interés por hallar respuestas concretas en las que se valora el interés del niño por encontrarlas; se desconoce que la actitud de cuestionamiento constituye una acción del pensamiento en su inquietud por dar significado a lo que acontece a su alrededor. Formular preguntas no está unívocamente relacionado con la búsqueda de respuestas, es una estrategia desde la cual el sujeto organiza el mundo fenoménico; en ella se involucran diversos procesos que ponen en juego el pensamiento, el lenguaje y la experiencia (Glaserfeld, 1994) y que en el caso del niño expresan la manera como percibe el mundo. En este sentido, no hallamos consistencia entre la valoración que se hace de la formulación de preguntas y el interés por hallar respuestas.

La formulación de preguntas es una de las actividades más valoradas en la constitución del pensamiento científico y está ligada al interés por explicar el mundo; sólo se formulan preguntas y se trabaja en su solución para poder preguntar mejor. En el caso de la prueba se considera que las preguntas ya tienen una respuesta que proviene del libro o del maestro. De esta manera, se trivializa la compleja actividad cognitiva que el niño despliega cuando conversa, cuando se sorprende y maravilla con las situaciones que interactúa, que se acentúa al asumir que cuando el niño pregunta no lo hace para comprender, sino para informarse mejor, ¿qué manera tan particular de entender la construcción de conocimiento como búsqueda de información ya elaborada! Podemos realizar analogías y de esta manera de conocer con el laberinto de Ariadna en la que se extravían las mentes más osadas, si no hacen un uso adecuado de la

información que posee el texto.

Es necesario mencionar, por una parte, la imprecisión conceptual que se comete en las «charlas sobre el clima». Cualquier texto escolar o de ecología (Margalef, 1982), distingue entre los factores que determinan el «clima» y las condiciones atmosféricas que condicionan el «tiempo atmosférico»; dadas las diferencias entre el uno y el otro, podría decirse que los maestros que aplicaron la prueba, para poder «charlar» con los niños, tuvieron criterios para salvar tal imprecisión conceptual.

Otra mención hace referencia a la estructura de las preguntas que se les formulan a los estudiantes. Algunas inquietan por el «ser» de las cosas: «¿qué es el sol?» «¿qué son los rayos?» «¿qué son los truenos?» «¿qué es estar vivo?» (Las cursivas en cada una de los verbos es nuestra.) Con ello queremos llamar la atención en que como lo demuestra Heidegger (1967), este no es un «preguntar verdadero». ¿Qué podrías responder ante estas preguntas? ¿que el sol es una estrella? Y, ¿qué es una estrella? ¿que una estrella es un astro? y, ¿qué es un astro? ¿que un astro es un cuerpo celeste? Y así, podríamos continuar preguntando por el «¿qué es?» de los rayos, los truenos, lo vivo. Estas preguntas no nos llevan a ninguna parte. ¿Tiene algún sentido epistemológico y pedagógico este tipo de preguntas? Ninguno. Las preguntas con este tipo de estructuras solo introducen errores metódicos en la preocupación por comprender la naturaleza. Si todo preguntar es un buscar, no solo debemos saber hallar lo que buscamos, sino también saber formular adecuadamente las preguntas para hacerlo.

En las estadísticas, el 12,7% de los niños no presentan el desempeño (inobservable) o no muestran ningún interés en los fenómenos y no formula preguntas sobre los mismos aún cuando se les induzca a hacerlo; ¿serán niños a los que no les reporta ningún interés la actividad o que asumieron que preguntar es algo que le compete al maestro o que si preguntan serán objeto de posteriores cuestionamientos por parte del profesor?

Por otro lado, el 33,4% de los niños son insuficientes (nivel 1) y se trata de alumnos que no muestran gran interés en los fenómenos y sólo formulan preguntas sobre estos cuando se les induce a ello y únicamente con intención social (no parecen interesados en las respuestas); y el 38,5% de los niños presentan un desempeño

adecuado, es decir, muestran algún interés en el fenómeno y formulan alguna pregunta sobre el mismo, aunque no muestran mayor interés en la respuesta.

En relación con estos dos porcentajes (nivel 1 y 2) se nos plantea un problema lógico, acaso decir que «no muestran gran interés», ¿no es equivalente a decir que «muestran algún interés»?; pues si no es gran es porque es alguno o poco. De igual manera afirmar que «no parecen interesados en las respuestas», es equivalente a decir que «no muestran mayor interés en la respuesta». Esto demuestra que los niveles 1 (insuficiente) y 2 (adecuado) no son diferentes; es decir, son equiparables y que el 71,9% de nuestros niños presentan un nivel adecuado en dicho desempeño.

Por otra parte, el 14,5% de los niños se encuentran en el nivel superior; son alumnos que formulan espontáneamente preguntas sobre el fenómeno o muestran algún interés en recabar información sobre éste (piden libros). ¿Qué podríamos afirmar de estos estudiantes?, ¿que tienen un nivel de desempeño deseable (lo superior siempre se reconoce como lo mejor) o que consideran que las respuestas a sus preguntas están en los libros? Esto, al contrario de ser un nivel deseable de desempeño, puede constituirse en un obstáculo para el conocimiento, pues serían niños que creen que el conocimiento es sinónimo de información y que basta con buscar en los libros para aprender. A diferencia de estos alumnos, quienes formulan preguntas desde un interés social (nivel 1) y por ende, comunicativo, son niños que pueden llegar a comprender que conocer es ante todo una actividad de construcción social para la que son indispensables las condiciones de conversar, discutir, preguntar y debatir.

5.3.3.6. C.6 Planteamiento de explicaciones

Para el área de ciencias naturales en la prueba, se consideran la competencia teórico-explicativa y la procedimental-metodológica. En relación con ello en la fundamentación de la prueba los desempeños están referidos a la segunda, por cuanto las posibilidades de observación, discriminación, descripción, establecimiento de semejanzas y diferencias y búsqueda de información guiarán y serán fuente para el planteamiento de explicaciones y modelos. No obstante, como sexto desempeño, y de nivel más superior en la prueba, se valora al niño en el planteamiento de explicaciones frente

a actividades como «la germinación», «charlas sobre el clima» y «experiencia de siembra». Resulta paradójico que sea este desempeño, junto con la formulación de preguntas, el que más se evalúa (23 veces).

Cabe preguntar, ¿qué criterios emplea el maestro para reconocer que lo que el niño dice es o no es una explicación? Si asumimos que una explicación es un proceso argumentativo (Nagel, 1981) en el que los elementos de juicio que se emplean para sostener lo que se afirma están relacionados proposicionalmente en una compleja estructura hipotético-deductiva, entonces el niño no explica. Sin embargo, si asumimos que una explicación es un proceso complejo de organización de la experiencia fenoménica, para el cual se acude a criterios, supuestos, metáforas o analogías, entonces el niño sí elabora explicaciones.

Ahora bien, ¿en qué se diferencia la explicación del niño y la explicación científica? De acuerdo con Elkana (1983) entre las dos no hay una diferencia de base. Las dos emplean principios, ya sea supraempíricos o empíricos. Las dos recurren a analogías. Las dos se refieren a entidades particulares y por último, se organizan en un complejo sistema de nociones o conceptos. La diferencia entre las dos debe hallarse en el estatus epistemológico y ontológico que se da a los principios y a las entidades a las que cada una se refiere y a los procesos de validación y legitimación que hacen que una explicación sea aceptada por una comunidad en un contexto histórico particular. Sin embargo, podemos inferir que en la prueba, la explicación es entendida como la respuesta que el niño da cuando el maestro le induce a responder el por qué de las cosas: ¿por qué crece la semilla?, ¿por qué las nubes no se caen?, ¿por qué llueve? o el ¿qué son? (qué es el sol? ¿qué son los rayos? ¿qué son los truenos?). En este sentido, toda afirmación, descripción o causa que precede a la pregunta se consideraría como una explicación.

Múltiples investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias han demostrado que cuando el sujeto organiza la experiencia y le da sentido a los acontecimientos que percibe, emprende procesos explicativos que inician con la descripción de la forma como ellos suceden; esto es, para iniciar el proceso explicativo los ¿por qué? se constituyen más en un obstáculo que en la condición que moviliza al sujeto a explicar, pues se refieren a la búsqueda de una causa que puede ser resu-

mida en una entidad o en una palabra. En este orden de ideas, sería normal, por ejemplo, encontrar que los niños responden de la misma manera como algunos adultos lo hacen a sus cuestionamientos: «porque sí» o «porque Dios lo quiere así».

En correspondencia con los planteamientos anteriores, la actividad de la enseñanza debe orientar la capacidad interrogadora y la curiosidad de los niños para entender los mecanismos, las formas como suceden los eventos, pues desde ellos es posible fortalecer los procesos de construcción de conocimiento. Así, preguntas como: ¿cómo influye el agua en la germinación de las semillas? pueden resultar más significativas en la construcción de explicaciones que preguntar, ¿por qué germinaron las semillas?

Por último, cabe preguntar entonces, en la aplicación de la prueba ¿qué es una explicación? ¿qué criterios le permiten reconocer al maestro que en lo que dice el niño hay o no hay una explicación? ¿cómo diferenció el maestro entre las descripciones de los niños y sus explicaciones?

En relación con este desempeño las estadísticas nos muestran que el 12,8% (nivel 0) de los niños no expresa este desempeño; son alumnos que no plantea ningún tipo de explicación al fenómeno aunque se les induzca a hacerlo. El 35,1% (nivel 1) de los niños plantea alguna explicación sólo después de inducirse a ello repetidamente, es decir, son insuficientes frente al desempeño. El 36,3% (nivel 2) de los niños presenta un desempeño adecuado, es decir, dan espontáneamente alguna explicación al fenómeno. Y el 14,9% de los niños tiene un desempeño superior que corresponde a aquellos que plantean explicaciones al fenómeno y ofrecen alguna argumentación.

Como se puede evidenciar, la diferencia entre los niveles está dada por la «naturalidad» con que el niño plantea la explicación; si reconocemos que generalmente en el contexto del aula y particularmente, con las actividades propuestas en la prueba, el maestro está orientando la discusión, podríamos afirmar que todas las respuestas son inducidas, luego no encontramos diferencia entre los estudiantes que hablan espontáneamente y los que lo hacen luego de inducirse. ¿cómo hace el maestro para diferenciar uno del otro?

Por otra parte, asumir que los niños ofrecen argumenta-

ciones frente a su explicación, además de que no es propio de esta edad -como se discutió en la prueba de lenguaje-, resulta confuso para el maestro que valora la prueba, pues, ¿cómo establece diferencias entre el conjunto de enunciados, analogías, relaciones y nociones que constituyen una explicación y el conjunto de razones o elementos de juicio que constituyen el proceso de argumentación? Y por otro lado, ¿qué diferencia hay entre explicar un hecho y argumentar acerca de las razones por las cuales se cree que ese hecho ocurre?

Por último, si nos convencemos que la prueba sólo espera encontrar desarrollos en la competencia procedimental-experimental, ya que como se afirma en los fundamentos de la prueba los niños de estas edades no tienen desarrollada la competencia teórico-explicativa, entonces, ¿cómo se explica que busquen tanto algo que no creen que se halle presente?; pues, este desempeño se evalúa 23 veces en contraste con los que sí esperan encontrar, que son evaluados en un rango de 1 a 4 veces. Además el 76,3% de los niños ofrece «alguna explicación» ¿cómo se explica que los niños hagan algo que, según la teoría que sustenta la prueba, no podrían hacer? ¿es un equívoco de la teoría? ¿de la prueba? ¿de su aplicación? ¿de los niños, por hacer cosas que se ha dicho que no pueden hacer?

5.3.4. Recomendaciones pedagógicas

El análisis sobre la prueba de competencias para el área de Ciencias Naturales en preescolar nos muestra dos puntos de vista a tener en cuenta en la configuración de prácticas de enseñanza de las ciencias para estos niveles. Por una parte, la importancia de asumir los compromisos pedagógicos, lo que implica tener una concepción particular sobre la ciencia y el conocimiento y por otra, la necesidad de plantear planes de estudios y currículos para estos niveles que no estén definidos por los contenidos de las disciplinas científicas (teorías, leyes, conceptos, algoritmos, etc.).

En cuanto al primero, los maestros de preescolar deben reconocer que en relación con preguntas acerca de cómo se construye conocimiento de cualquier tipo, o de cuáles son los procesos y condiciones involucrados en él, la investigación epistemológica, pedagógica y di-

dáctica reporta un sinnúmero de puntos de vista que son de constante debate por parte de la comunidad académica nacional e internacional. En este sentido, cabe mencionar las diversas tendencias que sobre este aspecto se han venido definiendo a lo largo de las últimas tres décadas: aprendizaje por descubrimiento, investigación en el aula, cambio conceptual, resolución de problemas, constructivismo radical, entre otras.

Algo similar ocurre con la investigación acerca de los procesos de constitución de las ciencias; perspectivas de corte histórico-crítico, análisis externalistas e internalistas, sociología de la ciencia, hasta estudios culturales de la ciencia, que ofrecen un rico panorama de debate y polémica en torno a la historicidad de la ciencia, su estatuto cultural y las complejas relaciones que establece con otros ámbitos de la cultura.

Los debates que se llevan a cabo desde estos dos ámbitos de investigación constituyen un referente interesante a la hora de orientar prácticas de enseñanza de las ciencias en los niveles básicos y como tal pueden igualmente ser importantes para abordar el significado que tiene enseñar ciencias en preescolar. Tales discusiones no han sido marginales en la formulación de los lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental por parte del Ministerio de Educación Nacional y están presentes, igualmente, en los encuentros de redes y colectivos de maestros de ciencias, así como en los congresos, simposios, coloquios que se realizan periódicamente a nivel regional, nacional e internacional.

¿Qué significa enseñar ciencias?, ¿para qué enseñar ciencias? ¿cómo enseñarlas? ¿es posible enseñar ciencias en la escuela? ¿qué ciencia es la que se enseña en nuestras escuelas?, son algunos interrogantes que están a la base de la discusión y delimitan el segundo aspecto a considerar: la definición de planes de estudios y currículos en ciencias. En relación con este aspecto, a nivel nacional existe la urgencia de propiciar condiciones para promover la educación en ciencias de tal manera que incida efectivamente en el desarrollo científico y tecnológico del país. Dadas las implicaciones políticas e ideológicas de estas demandas, tanto los maestros como las instituciones escolares no pueden sustraerse al debate, ni relegar dicha responsabilidad. Este es un compromiso que debe ser asumido, en igualdad de oportunidades de expresión, tanto por la co-

munidad académica como por las instancias de regulación y administración del sistema educativo nacional.

Sin pretender ser exhaustivos ni prescriptivos en relación con las necesidades planteadas, a continuación se presentan algunas recomendaciones para la enseñanza de las ciencias en los niveles de preescolar en los ámbitos de formación de docentes y en las prácticas de enseñanza de las ciencias en el aula.

5.3.4.1. Formación de maestros

- Generar debates que permitan a los maestros comprender que la ciencia es una actividad cultural donde la delimitación de nuevos objetos de estudio, la formulación de técnicas experimentales y los procesos de formalización que están a la base de la estructuración de conceptos, teorías y leyes está condicionada por intereses sociales, políticos, económicos e ideológicos.

- Propiciar discusiones que permitan a los maestros, reconocer la existencia de la relación entre la concepción de ciencia que se agencia en la escuela, las prácticas de su enseñanza y las formas de relación con el mundo social y natural. Así, si concebimos la ciencia como algo incuestionable, universal, autocomprendible, incontrovertible, hecha por hombres geniales, la única opción de relación con ella es la de ser consumidores pasivos de sus productos. Pero si se percibe como una actividad de construcción de explicaciones del mundo natural y social, se transforman las maneras en que nos relacionamos con los otros, con la información, con el entorno, pues nos estaríamos asumiendo como protagonistas de nuestra propia realidad.

- Por tal razón, pretender reducir la enseñanza de las ciencias al desarrollo de las competencias teórico-explicativa y procedimental-metodológica, se corresponde con una mirada estrecha que restringe la actividad científica a la recepción de sus productos y la replicación de las formas de proceder como algunos estudios la han venido caracterizando.

5.3.4.2. Prácticas de enseñanza de las ciencias

- **Propiciar contextos de enseñanza que reconozcan al niño en sus múltiples dimensiones.** A menudo los expertos proyectan ante sí un niño ideal, alimentados desde diversas teorías que pocas veces re-

conocen nuestra experiencia de ser niños y que se patentiza en su condición soñadora. Es a estos niños, que crean mundos posibles y llegan llenos de entusiasmo a la escuela a los que les debemos propiciar experiencias que enriquezcan su facultad de maravillarse y no como en muchos casos se propone, arrancarlos de su mundo fantástico para insertarlos en el mundo objetivo, cifrado, letrado, discriminatorio y fragmentado que ha propiciado el pensamiento científico moderno.

- **Generar condiciones experienciales para la construcción de conocimiento.** El peso que tiene la cultura letrada como forma privilegiada de la razón, conduce a que se considere muchas veces que al niño se le debe entrenar en procedimientos como contemplar, describir, discriminar y categorizar; sin embargo, a estos intereses pocas veces se articula una intención que permita al niño interactuar y relacionarse con su entorno, vivenciar el patio de su escuela, explorar la zona verde, tener la experiencia de cultivar y cosechar en una huerta, cuidar y adoptar mascotas inusuales en la escuela como cochinillas, tijeretas o eso que a veces despectivamente llamamos «bichos». Estamos proponiendo que el maestro desplace su interés de hablar por mostrar, llevar a la acción y vivencia significativa. En palabras de Bachelard (1953), «¡Ah! ¿Cómo quisiéramos a veces que un maestro silencioso ocupara el lugar del maestro parlanchín cuando hay tantas cosas por mostrar, ¿para qué tanto hablar?» (Citado por Jean, 2000). Este desplazamiento permitiría superar la mirada superficial que provee la contemplación de objetos en el aula y vincula al niño al ejercicio de comprender activamente su universo.

- **Desarrollar proyectos significativos para maestros y estudiantes.** En el diseño de currículos para niveles de preescolar, es importante ofrecer multiplicidad de actividades articuladas significativamente al niño. Es así como, en el desarrollo de proyectos como la construcción de terrarios, la organización de la huerta, el trabajo con mascotas, la construcción de juguetes, se cambian las acciones separadas de describir, categorizar, formular preguntas, identificar elementos por acciones que lleven al niño a encontrarle sentido a lo que hace en el aula y sea consciente de que cada día aprende más. La descripción deja de ser importante por sí misma, y su importancia se trasciende por la construcción; el niño empieza a involucrarse de tal manera en los proyectos

que el maestro en lugar de preocuparse por formular actividades para evaluar «particulares desempeños», intentará comprender cómo comprende el niño.

• **Un maestro que sea provocador de la inteligencia y la imaginación del niño:** El interés por desarrollar desempeños particulares conduce a simplificar la forma como el niño se relaciona con su entorno, a diseccionar su formación en el desarrollo de su inteligencia racional por un lado, y de su capacidad creativa por el otro. Generalmente al área de ciencias se le compromete con el desarrollo de la inteligencia y por esta razón sus actividades están encaminadas a replicar los procedimientos concebidos por la ciencia como importantes; sin embargo, en esta acción simplificadora se sacrifica la fantasía y el papel que juega ella en la comprensión del niño. En este sentido, estamos proponiendo unas prácticas educativas que apunten a enriquecer la fantasía y ensoñación de los alumnos y alejen la idea de insertarlos en los «intereses académicos» que algunos adultos piensan que deben tener.

5.4. Área de Valores Cívicos y Ciudadanos

La Constitución de 1991 y la promulgación de diversas disposiciones reglamentarias en materia educativa, han ubicado el problema de la ciudadanía escolar en el centro de la discusión pedagógica durante los últimos diez años. En esta dirección, se ha despertado un inusitado interés por parte del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación, por evaluar el estado de la formación ciudadana en la escuela y el papel de los docentes en la formación socio-moral de los niños y jóvenes. Para tal efecto se han llevado a cabo varias pruebas censales y se ha articulado el problema de las competencias ciudadanas a las pruebas Saber dirigidas por el ICFES¹². En este contexto, mediante el área de valores cívicos y ciudadanos de la *Evaluación censal de*

Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición, se busca ampliar el horizonte comprensivo de la formación de valores de los niños, privilegiando la perspectiva del desarrollo moral inspirada en la obra de autores como Lawrence Kohlberg y George Lind, la cual se ha consolidado como el discurso hegemónico para el análisis de la ciudadanía escolar durante la década de los noventa.

En la definición de ciudadanía propuesta en la tendencia del desarrollo moral, es indiscutible el peso que cobran dos aspectos: por un lado, el respeto y la sujeción a la norma como forma de regulación de la vida en comunidad y, por otro lado, el énfasis en aspectos axiológicos de la formación ciudadana, es decir, en la capacidad moral de los individuos para desarrollar competencias que le brinden la posibilidad de ser ciudadanos. Lo anterior, además de reducir el problema de la ciudadanía a sólo dos elementos constitutivos de la misma, dejando de lado aspectos ideológicos, político-económicos y socio-culturales, puede conducir a circunscribir la construcción de ciudadanía exclusivamente a la órbita de lo individual, conduciendo la reflexión sobre la formación ciudadana a preguntas sin contextos.

De igual forma, los atributos morales de los ciudadanos son definidos antes de tener en cuenta la experiencia de los sujetos, es decir, se diseña un formato moral y políticamente adecuado al cual deben adaptarse los niños para recibir una valoración (evaluación) positiva o negativa. Antes que reconocer las características propias de los procesos de formación de los sujetos, asistimos a la enunciación de una suerte de ciudadanía virtual, establecida a partir de los razonamientos morales de los estudiantes, que no da cuenta de las dinámicas políticas y culturales de la construcción ciudadana. Para Jairo Gómez,

Esta interpretación [...] lleva a creer que un sujeto por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral asimismo se va a «desempeñar» en sus prácticas de convivencia ciudadana. La diferencia entre competencia y actuación resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral no tiene que ver con la competencia ciudadana: el uno es abstracto y formal, y la otra son contenidos y procedimientos contruidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorespeto y legitimación (Gómez, J.H. 2003: 12).

En términos generales, esta perspectiva teórico-

¹² Hacemos referencia al Proyecto de Educación Cívica orientado por el ICFES, el proyecto de Convivencia Ciudadana de Antanas Mockus y Jimmy Corzo, la prueba de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana dirigida por Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez y la Evaluación de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía dirigida por el ICFES.

metodológica se inscribe dentro de la lógica de los estándares internacionales en materia de evaluación, los cuales promueven el afianzamiento del individualismo propio de enfoques sicologistas en torno a los procesos de formación ciudadana y legitiman, de paso, el tránsito de la lógica del mercado al escenario escolar, donde se han vuelto de uso común conceptos como calidad, eficiencia, competencia, entre otros.

5.4.1. Problemáticas de las pruebas aplicadas en Transición

Como se ha señalado en varios documentos oficiales relacionados con la evaluación y la elaboración de estándares en diferentes áreas del conocimiento, el objetivo central de esta estrategia es consolidar puntos de referencia clasificatorios de los desempeños de los estudiantes en cada una de las áreas evaluadas. Se asume que a partir de esta clasificación se elaborarán planes de mejoramiento tendientes a aumentar el nivel de rendimiento de los estudiantes y, en general, de las instituciones educativas. Para efectos de la prueba aplicada en Transición, se propone que la evaluación se aplique a los niños que apenas van a ingresar al sistema educativo, por lo cual, «deben evaluarse aquellos elementos que representan las condiciones antecedentes, en el sentido evolutivo, para el logro de los estándares establecidos. Por lo tanto, queda el problema, no resuelto por los estándares, de señalar los desempeños esperados en un niño que apenas empieza su vida escolar» (SED, 2004: 10).

La anterior referencia evidencia la preocupación de los autores de la prueba en relación con la factibilidad y alcances de la evaluación de los niños que apenas van a ingresar al sistema escolar, ya que el objetivo de la misma deja sin respuesta interrogantes como ¿qué desempeños se pretenden evaluar en los niños que apenas inician su vida escolar?, ¿a partir de qué lugar epistemológico y social se construye el 'perfil' del estudiante deseable en el grado de preescolar?, ¿cómo articular las dinámicas contextuales de formación de la infancia teniendo en cuenta el alto grado de diversidad socio-económica y cultural del contexto bogotano?

Con base en lo anterior, antes de describir los resultados en los diferentes desempeños del área de valores

cívicos y ciudadanos, es pertinente abordar algunos problemas centrales de la prueba relacionados con la mirada sobre la ciudadanía y la infancia y los procesos pedagógicos y políticos de la formación de los sujetos sociales en la escuela.

En primer lugar, anotemos que las diferentes evaluaciones censales de los últimos años han centrado su mirada sobre el desarrollo de *competencias* en diferentes áreas, las cuales son entendidas como un saber-hacer en contexto, argumentando «*que el enfoque de las competencias básicas se basa en una perspectiva conceptual que considera 'competente' a una persona cuando tiene la capacidad de aplicar aquello que conoce y sabe para solucionar nuevos problemas y transformar su entorno por esa vía*» (SED, 2004: 11).

No obstante, en las pruebas aplicadas a Transición –y en general, en las pruebas relacionadas con la formación ciudadana en los diferentes grados de escolaridad– la evaluación de competencias se reduce a la relación entre el niño evaluado y el modelo de *niño ideal* creado por la guía de aplicación de la prueba (el que obtiene el nivel 3 en cada uno de los desempeños). En este sentido, a pesar de la importancia del contexto en esta definición de competencia antes mencionada, en la prueba aplicada a Transición los elementos contextuales quedan ocultos, o por lo menos reducidos a las apreciaciones que el docente hace sobre la dinámica de sociabilidad de los niños en la institución.

En el documento que sustenta la prueba se sugiere que, con base en los resultados de la misma, los docentes deben «*diseñar y poner en práctica estrategias cuyo fin sea lograr que todos, independientemente de sus condiciones, desarrollen las competencias básicas esenciales para obtener nuevos aprendizajes, con niveles de complejidad creciente*»¹³. Si las competencias se definen como un saber-hacer en contexto, ¿por qué se busca desarrollarlas «independientemente» de las condiciones de los niños?

Frente a lo anterior, un punto clave para el desarrollo de competencias está en la posibilidad de reconocer las particularidades de la cotidianidad de los alumnos y en las formas como ellos crean estrategias para vivirla. Consideramos que es a partir de ella que el maestro debe diseñar y orientar proyectos pedagógicos para el mejora-

¹³ Ibid., p. 18 (la negrilla es nuestra).

miento de la formación social y cognitiva de los niños y no de los resultados de una prueba que tuvo numerosos inconvenientes metodológicos para su aplicación (tales como escasa capacitación de los docentes para el desarrollo de la prueba, condiciones del funcionamiento propio de las instituciones educativas, dificultad para registrar los comportamientos y actitudes de los niños en la jornada escolar, entre otras). La elaboración y puesta en marcha de estrategias pedagógicas a partir de los resultados de la prueba, contribuye a que los profesores continúen preparando a los alumnos para que alcancen buenos resultados en las diferentes evaluaciones que les sean aplicadas y no a plantear preguntas y solucionar los problemas propios de su entorno.

Un segundo problema del área de valores cívicos y ciudadanos, es la reducción de la formación ciudadana al desarrollo del juicio moral, privilegiando, además, un determinado modelo de moralidad relacionado con el paradigma cívico, es decir, con las buenas costumbres y las virtudes ciudadanas que tengan los niños. Por esta razón, en la prueba se centra la mirada sobre las actitudes y comportamientos de los niños frente a determinada situación, o frente a un dilema moral, antes que tratar de hallar explicaciones a estas respuestas.

Reducir la formación ciudadana al problema del desarrollo del juicio moral, fortalece el individualismo en materia de formación en valores -pues la ciudadanía dependería más de las virtudes individuales que se desarrollen en el niño que de las particularidades cotidianas de la vida en comunidad-, y, además, conlleva al desconocimiento de los contextos socio-políticos en los cuales se forman los niños. Aceptar un modelo de moralidad al cual deben acercarse -adaptarse- los alumnos, implica invisibilizar la posibilidad creativa de los mismos en la construcción de horizontes de vida compartidos.

Sumado a lo anterior, en la perspectiva del desarrollo moral la norma cobra gran relevancia, por cuanto la ciudadanía puede medirse de acuerdo a las actitudes de los individuos frente a la misma. De allí que un niño que no acate la norma tiene dificultades en su competencia ciudadana, por lo cual se hace necesario diseñar planes y estrategias que lo *corrijan*, esto es, que lo *normalicen* de acuerdo al sentido de individuo, respetuoso de la ley y el orden, que se construye y divulga en los dife-

rentes códigos de control social (para el caso de las instituciones educativas, el manual de convivencia).

En el plano metodológico, el análisis sobre la ciudadanía no puede reducirse a una observación parcializada y segmentada de las actitudes de un grupo de niños durante tres semanas y, mucho menos, restringir el análisis de las dinámicas de sociabilidad de los alumnos a las respuestas que dan frente a los dilemas morales u otras preguntas diseñadas por los maestros. Esto último es importante porque los ideales de ciudadanía, convivencia, tolerancia, etc., medidos en la prueba, están contruidos a partir de los imaginarios de democracia y ciudadanía que tienen los profesores. El modelo bajo el cual se evaluó a los niños -registrando sus actitudes en una escala valorativa- fue diseñado a partir de la cultura experiencial de los maestros y no de las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes y de su contexto (socio-cultural) específico de interacción.

Como consecuencia de lo anterior, un tercer problema derivado de la prueba es la reducción del ejercicio docente a dos actividades, principalmente: registro de las actitudes y comportamientos del niño en cada uno de los desempeños y diseño y aplicación de estrategias pedagógicas que permitan aumentar el índice de desempeño de los niños en las diferentes pruebas. En este sentido, el saber pedagógico se minimiza a la posibilidad de clasificar a los estudiantes de acuerdo a las escalas definidas por las Secretaría de Educación y, a partir de los resultados que arroje la sistematización de dicho registro cuantitativo, al desarrollo de actividades orientadas a superar las deficiencias de los niños en la prueba. Lo anterior, además de legitimar la existencia de un sistema que discrimina estableciendo quiénes son los alumnos sobresalientes y quiénes los que tienen problemas de aprendizaje y desarrollo, fortalecerá la tendencia de los maestros a orientar su trabajo hacia el desarrollo de unas habilidades en el niño que le permitan desenvolverse con efectividad frente a las evaluaciones censales, ya que de tales resultados dependerá, en buena parte, la evaluación que se haga sobre los mismos maestros.

Hemos mostrado que la prueba está elaborada con base en niños y maestros ideales. Pero esto no es todo. El cuarto problema que identificamos es que el modelo de escuela para el que se diseña la prueba, también tiene

bastantes elementos ideales. Una de las características de las disposiciones gubernamentales durante las últimas décadas, fue alcanzar el ideal de escuela democrática promovido por las mismas, entendiendo por este ideal el acatamiento y respeto por las normas de convivencia. En esta dirección se pueden encontrar los dictámenes de la Ley 115, el Decreto 1860 y la Resolución 01600 (todos de 1994) relacionados con la promoción de los gobiernos escolares y la participación democrática en la escuela. En este ambiente 'democratizador', las evaluaciones relacionadas con la formación ciudadana se dirigen a las particularidades de esa escuela ideal [democrática] y no a la escuela real, inmersa en el conflicto político y en donde hay una constante violación de los derechos de niños, jóvenes y maestros.

Interesados en esta realidad escolar, Juan Francisco Aguilar y José Javier Betancourt (2000) llevaron a cabo un análisis sobre el asunto, con el objeto de confrontar las propuestas del MEN con las tradiciones y prácticas que caracterizan al escenario educativo. Estos autores señalan las dificultades de poner en práctica una cultura democrática dentro de una institución que por sí misma no favorece la apropiación de este tipo de modelo. Así, plantean que la escuela está llena de contradicciones que imposibilitan el desarrollo de una cultura democrática y constituyen el entramado mismo de la cultura escolar. Estas contradicciones son reseñadas de la siguiente forma: la escuela es una institución que se define como igualitaria pero reproduce la desigualdad; está cargada de imposiciones y pretende educar para la participación; es heterónoma y pretende desarrollar la autonomía; realiza reclutamiento forzoso y pretende educar para la libertad; es jerárquica y pretende educar para la democracia; forma para las competencias culturales comunes y pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente; es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos; es aparentemente neutral pero esconde la disputa ideológica al proponer los contenidos curriculares como únicos y no como producto de una selección cultural.

En lugar de considerar las características propias de las instituciones escolares, la prueba del área de valores cívicos y ciudadanos realizada a los niños de Transición sugiere formatos únicos para el registro de actitudes y

comportamientos de los alumnos, es decir, además de desconocer la cultura experiencial de los niños y las particularidades de los contextos socio-culturales de los mismos, los autores de la prueba hacen caso omiso de las posibles diferencias -institucionales, políticas, económicas, relacionales, etc.- existentes entre las instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo.

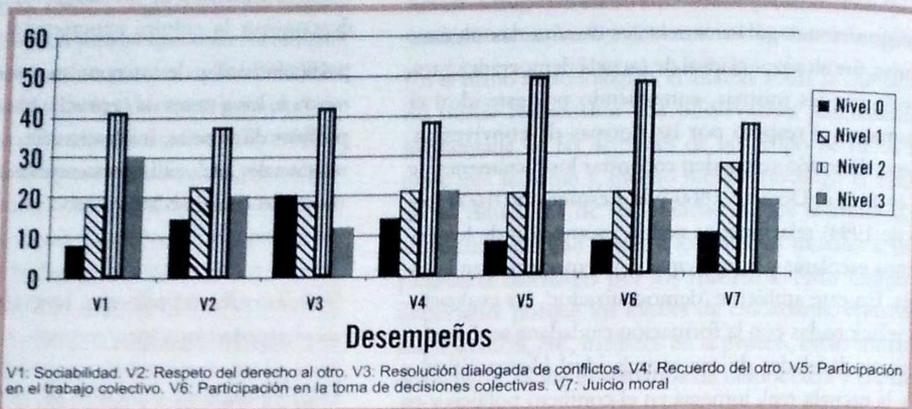
5.4.2. Análisis de los desempeños en ciudadanía

Los desempeños en el área de valores cívicos y ciudadanos intentan dar cuenta de tres dimensiones del desarrollo de los niños: individual (grado de valoración que el alumno tiene de sí mismo), social (capacidad para interactuar con los otros) y del juicio moral (el cual se encuentra en estrecha relación con el desarrollo cognitivo). A pesar de considerar que «el desarrollo moral es extensión natural del desarrollo social del niño», para el análisis del mismo no se abordan las condiciones reales de vida de cada estudiante (con su familia, en su barrio, etc.), sino que se crean ambientes artificiales de observación, con el fin de facilitar el registro de actitudes por parte del maestro. El estudio del desarrollo moral de los niños no puede circunscribirse al registro y sistematización de los comportamientos, ya que este desarrollo consta de múltiples elementos (individuales, sociales, contextuales, culturales, etc.) que no son tenidos en cuenta en la prueba.

5.4.2.1. V.I Sociabilidad

En este desempeño se hace referencia a las relaciones que el niño tiene con otros compañeros, a través de una observación en contextos naturales, sobre los juegos de los mismos. En el nivel cero se ubican los estudiantes que centran toda su atención en sí mismos, ignorando totalmente a sus compañeros, «salvo cuando hacen parte de sus intereses más inmediatos» (el 7,6%, equivalente a 6.340 niños). La observación en este punto se fija entonces, en la proclividad del niño a compartir espacios de socialización con sus compañeros. No obstante, al realizar la observación exclusivamente en algunos momentos del aula de clase, sin dar relevancia a la historia personal de cada estudiante (relaciones con la familia, con parientes y amigos, procedencia so-

Gráfica 5.4
Comparativo total de desempeños



cio-cultural, entre otras características), se corre el riesgo de hacer un juicio apresurado sobre la capacidad de los niños para relacionarse socialmente.

Por ejemplo, con la observación sobre el comportamiento de los niños en el aula de clase, quedarían sin resolver preguntas como: ¿qué actitud asumen los niños que, por diversas razones, ocupan lugares subsidiarios en la vida de sus familias?, ¿qué tan explicable es el aislamiento de un alumno en cuyo hogar las necesidades básicas de la infancia aún están insatisfechas?, ¿qué incidencia tienen las formas de vida del barrio en el comportamiento de los estudiantes en el colegio?, ¿de qué dependieron las actitudes de 6.340 niños que quedaron ubicados en este nivel?. Obviamente, la respuesta a interrogantes como los anteriores requieren estudios más cualitativos de la realidad escolar, en los que la experiencia de los niños no quede reducida a una ficha de registro.

Dentro de los resultados estadísticos de la prueba, el mayor porcentaje de niños se ubica en el nivel 2 (44%), esto es, 36688 alumnos tienen interés o preferencia por alguno (s) de sus compañero (s) y cuando juega con él (o ellos) admite en el juego a otros estudiantes. En el nivel 3 (el ideal), se ubicó el 30,4%, (es decir, 25550), mientras que en el nivel 1 está el 17,6% (14483). Frente a estos resultados, digamos que entre el nivel 1 (17,6%) y el nivel 2 (44%), el criterio diferencial está dado por el hecho que los niños participen (nivel 2) o no (nivel 1) con otros compañeros en el juego. ¿Es suficiente este criterio para evaluar con un menor puntaje a cerca de 15000 niños?, ¿no resultan supremamente aleatorias y variables las causas por las cuales un niño acepta a otro

en determinado juego?, ¿no es más significativo poder precisar la forma en que construyen las reglas de juego los niños antes que mirar el resultado final (dejar o no participar a otros)?, ¿qué fuerza de validez tiene inferir que los niños del nivel 1 (cerca de 15000) tienen menor capacidad de sociabilidad que los del nivel 2 y 3, cuando la frontera entre los criterios de diferenciación es tan frágil y permeable?.

Igual suerte podrían correr los 6340 niños ubicados en el nivel cero, pues la diferencia con los otros niveles radica en que los alumnos del nivel inferior admiten a otros solamente cuando hacen parte de sus intereses inmediatos. Lo anterior sugiere varias preguntas: ¿cómo distinguir entre un niño que comparte juegos con otro compañero por intereses inmediatos, de otro que lo hace por otro tipo de intereses?, ¿no resulta obvio que los estudiantes se interesen por estar cerca de aquellos que tienen juguetes -interés inmediato- que les resultan atractivos?, ¿no resulta obvio que los niños con mayores necesidades -económicas y recreativas- se interesen por interactuar con aquellos que tienen algunos juguetes que satisfacen sus intereses [lúdicos] inmediatos?.

Si cruzamos los resultados del desempeño denominado Sociabilidad, con los de otros desempeños podemos encontrar algunas incoherencias de la prueba. Veamos algunas de ellas. De los 25550 estudiantes que fueron ubicados en el nivel 3 por su amplia proclividad a la sociabilidad, solamente 11955 (es decir, el 46,79 % de tales niños) se ubicó en el nivel 3 del desempeño. Respeto del derecho del otro, es decir, el 53,21% (13595 niños) a pesar de compartir juegos con cualquier compa-

ñero, no respeta completamente el derecho de ellos ni se abstiene de realizar acciones que afecten a sus compañeros. Si tenemos en cuenta que la sociabilidad está en estrecha relación con el respeto por los derechos de los demás, entonces la cifra obtenida en el desempeño referido a dicho aspecto (30,4% de los niños) es cuestionable, no es precisa y, por lo tanto, resultaría problemático sacar conclusiones de la misma y, más aún, elaborar cualquier tipo de estrategia pedagógica al respecto.

Esta misma tendencia se repite en la comparación con los otros desempeños, de la siguiente forma: de los 25550 niños ubicados en el nivel 3 de Sociabilidad, 7.658 se ubicaron en el máximo nivel del desempeño; 11603 en el de Recuerdo del otro; 10380 en el de Participación en la toma de decisiones colectivas; y 10051 en el Juicio Moral. Considerando que reconocer al otro, participar en las decisiones del grupo y tener un alto grado de desarrollo moral son variables claves para mirar la sociabilidad de un niño, entonces podemos evidenciar que la prueba no aporta fuertes elementos de análisis y, por el contrario, se contradice: en ningún caso el porcentaje de niños que se ubicó en el nivel 3 de Sociabilidad, superó el 50% en el nivel más alto de desempeños como respeto y reconocimiento de los derechos del otro, participación, o explicaciones sobre una situación en la que haya una contradicción moral.

Como puede observarse, la estructura de la prueba y la forma azarosa en que fue aplicada, no permite identificar aspectos clave de la vida en comunidad de los niños, ya que se detiene en observaciones parciales de la dinámica de la misma y no reconoce los contextos socio-económicos (familiares, barriales, etc.) en los cuales los niños se construyen a sí mismos y diseñan estrategias para relacionarse con el mundo. Los resultados estadísticos de la prueba no aportan mayores elementos para resolver los posibles problemas de sociabilidad de determinados grupos, ni para entender la compleja red de relaciones en las que cobra forma la personalidad (individual y social de los niños).

5.4.2.2. V.2 Respeto del derecho del otro

El tema central de este desempeño está relacionado con el tipo de acciones de los niños que afectan a sus compañeros. Al igual que en el desempeño anterior, la diferencia entre uno y otro nivel es bastante sutil (depende de que *ocasionalmente* -nivel 1- o *usualmente* -nivel

2- haga determinada acción). Para el caso del nivel más bajo (cero), el ejemplo sugerido para establecer que el niño no identifica acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros, es que «consistentemente no respeta el turno en la fila para recibir el material». En este nivel fueron ubicados 12304 niños, esto es 14,6% del total. Nuevamente nos encontramos frente a una situación en la cual las particularidades de la cotidianidad escolar escapan a la prueba, es decir, ¿cuáles son las dinámicas que se utilizan en determinado contexto infantil para realizar una fila?, ¿qué explicaciones se dan a los niños a partir de las cuales se muestre la importancia de respetar el turno? Al mirar el resultado (el irrespeto del turno) no es posible pensar en las causas del mismo, simplemente se clasifica y se sanciona a los estudiantes que incurran en esta anomalía.

Al igual que en el desempeño anterior, el mayor porcentaje de niños fue ubicado en el nivel 2 (31624 alumnos, equivalentes al 37,6%), seguidos del nivel 1 (21376, es decir 25,4%) y, en penúltimo lugar, el nivel 3 (18117, o sea el 21,5%). Comparativamente, en este desempeño habría menos estudiantes ubicados en el nivel, 3 que en el referido a Sociabilidad (7433 niños). ¿Quiere decir esto que, a pesar de su actitud de relacionarse con los otros, hay un importante número que no respeta el derecho de los otros, lo cual se evidencia en que no respeta su turno en la fila? No. Estos datos, antes que mostrar la realidad de la vida escolar, invisibilizan su riqueza y demuestran la poca pertinencia de este tipo de pruebas para medir un área como la de valores cívicos y ciudadanos, en la cual se debería apelar a estrategias cualitativas que permitan ganar en profundidad a la hora de mirar la cultura escolar.

Continuemos comparando los resultados de este desempeño con los obtenidos en otras actividades, tomando como punto de referencia el nivel que tuvo mayor porcentaje (nivel 2), es decir, aquellos que «*identifican acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros y, usualmente, se abstiene de realizarlas*». Recordemos que el criterio diferenciador con el nivel 1, es que en este se reemplaza 'usualmente' por 'ocasionalmente'; criterio temporal que resulta bastante relativo y cuestionable (!).

De los 31.624 niños del nivel 2, sólo se ubican 8663 (28,02%) en el nivel 3 de sociabilidad; 7719 (24,40%) en el nivel 3 de Resolución dialogada de conflictos; 6281

(19,86%) en el nivel 3 de Recuerdo del otro; 4.658 (14,72%) está en el nivel 3 de Participación en la toma de decisiones colectivas (es decir, respeta la fila, pero no participa plenamente en la dinámica del grupo) y 4756 (15,03%) se encuentra en el máximo nivel de desarrollo del Juicio moral. El porcentaje también disminuye si comparamos los resultados de los niños del nivel 2 en este desempeño con el mismo nivel en los otros desempeños, veamos: en Sociabilidad se encuentran 18391 (58,15%); en Resolución dialogada de conflictos 3419 (10,81%); en Recuerdo del otro 16.492 (52,15%); en Participación 19021 (60,14%) y en Juicio moral 15854 (50,13%). Las cifras anteriores muestran que en ningún caso hubo una correspondencia mayoritaria (más del 80%) entre los 31624 que se ubicaron en el nivel 2 (Respeto del derecho del otro), y el número de niños ubicados en ese mismo nivel en otros desempeños. El gran interrogante que queda es hasta qué punto pueden ser estos datos fiables para un análisis educativo tendiente al desarrollo de estrategias pedagógicas.

La inquietud que surge sobre este desempeño se centra en el tipo de escuela que está 'dibujada' en la prueba, es decir, se trata de una escuela en la cual cada niño ocupa un lugar y obedece los tiempos que los adultos han definido para el desarrollo de las distintas actividades escolares. Se trata, entonces, de fortalecer la idea de la escuela moderna que organizó estrictamente los tiempos y los espacios escolares. En esta parte, es difícil no recordar a Foucault, cuando sugirió que:

«La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar » (Foucault, 1990: 151).

Además del carácter sancionatorio de la observación de los maestros sobre las actitudes de los niños, resulta bastante cuestionable clasificar a los mismos dependiendo de las acciones que realicen en determinado espacio

de observación. Posiblemente, aquellos alumnos que un día tuvieron actitudes que afectaban a sus compañeros, al otro día se mostraron colaboradores con la dinámica del grupo. Al observar sólo una parte de la realidad escolar y, a partir de allí, establecer un sistema clasificatorio, la prueba se sume en un profundo reduccionismo que poco o nada aporta a la comprensión de las dinámicas sociales del grupo. Una cuestión adicional en este punto está relacionada con las percepciones que los maestros tienen sobre los derechos de los niños, qué es un derecho y cuáles son las formas de promoverlos en las escuelas.

5.4.2.3. V.3 Resolución dialogada de conflictos

En este desempeño el problema se centra en la forma como se resuelven los conflictos en la escuela. Antes que formar en los niños la capacidad de resolver los conflictos entre ellos, la actitud que obtiene una mayor evaluación es apelar a la intermediación de una figura de autoridad (el maestro) para llegar a acuerdos, es decir, antes que indagar por la autonomía de los niños, por las salidas que ellos mismos le busquen a los conflictos, se privilegia el carácter heterónomo de los mismos. Así, apelar a la queja y a la denuncia ante el maestro, resultaría la actitud más proclive al ejercicio de la ciudadanía.

El aspecto anterior refleja dos de los grandes problemas de la prueba, como son el escaso nivel argumentativo y el desconocimiento teórico sobre los aspectos evaluados. En este desempeño es evidente el vacío conceptual con respecto al tema del conflicto escolar, vacío que da lugar a privilegiar sólo un aspecto de la dinámica cotidiana de la escuela. Con el fin de complementar un poco la discusión sobre este tema, anotemos algunos aportes de Carlos E. Valderrama, quien identificó los siguientes acercamientos teóricos sobre el conflicto escolar: desde la psicología (como producto del comportamiento agresivo acompañado o no de la violencia); desde la sociología (en donde identifica dos tendencias contrapuestas: una, que asume el conflicto como una disfunción de la estructura normal de las sociedades y de las actitudes del comportamiento humano, y otra que lo toma como algo inherente al ser humano); y, finalmente, desde la psico-sociología, la cual plantea que hay una tensión entre individuo y sociedad, ya que los actores tienen metas, valo-

res e intereses diferentes, contradictorios y opuestos. Teniendo en cuenta lo anterior, Valderrama enuncia la existencia de tres tipos de tendencias institucionales sobre el conflicto: en primer lugar aquellas instituciones que niegan la existencia del conflicto, en segundo lugar, aquellas que lo analizan de forma reducida y, por último, las que lo reconocen como parte constitutiva de la vida institucional.

Este autor destaca la dimensión dialógica del conflicto, planteando que la misma puede tener dos sentidos: en el primero, se encuentran elementos como la conciliación (que es una forma de aplazar el conflicto), la catarsis (liberación de tensiones individuales), y la clarificación de las reglas de juego (quién manda a quien). En el segundo sentido, el diálogo es considerado como un proceso de develamiento y comprensión de las tensiones generadas por la contraposición de unas estructuras y sentidos hegemónicos con resistencias contra actitudes hegemónicas de parte de los actores escolares:

«En este plano, el diálogo es, o debería ser, una interacción de discursos en los cuales convergen diversos lenguajes, diversas lógicas comunicativas (orales, escritas, audiovisuales) y diversas ideologías, creencias y opiniones. Interacción discursiva que pretendería sacarle partido a la diferencia y, poniendo como condición el respeto por el otro, transformar el statu quo y construir conjuntamente sentidos y proyectos comunes verdaderamente equitativos y democráticos» (Valderrama, 2001: 80).

En contraste con lo planteado por Valderrama, la opción seleccionada por los autores de la prueba en este desempeño privilegia únicamente la etapa de conciliación del conflicto, la cual es una forma de aplazar, pero no de resolver el mismo. Al premiar la actitud del niño de acudir ante una figura de autoridad para que resuelva el conflicto, no se dan soluciones reales al mismo, solamente se le oculta tras la decisión que tome el maestro y que acate el estudiante, así esta no le favorezca (como se anota en la prueba). Sumado a la no resolución del conflicto, este proceso de conciliación por la vía de terceros reduce las posibilidades de formar ciudadanos activos (participativos) en la dinámica social, lo cual se torna contradictorio con el sentido mismo de la prueba e impide hacer un análisis (tipificación) de los conflictos escolares (seguramente, el mismo niño reacciona de forma distinta dependiendo de los motivos

y las características del conflicto).

Además, es inoportuno concentrar en el maestro toda la autoridad como mediador, ya que, generalmente, el conflicto es asumido por el docente como un fenómeno que altera la normalidad [rutina] de la vida escolar y no como parte constitutiva de la misma. En esta perspectiva, la tarea del maestro, antes que resolver los conflictos, es la de crear y desarrollar estrategias pedagógicas mediante las cuales los niños sientan que el conflicto es parte fundamental de la vida cotidiana y que es necesario llegar a acuerdos conjuntos para poder estar juntos. Si desde el grado de Transición se empieza a trabajar en esta perspectiva, seguramente los jóvenes de la educación básica y media tendrán mayores posibilidades dialógicas y comunicativas en algunos años.

En los datos estadísticos de este desempeño podemos encontrar una mayor representatividad del nivel 2 (38726 niños, equivalente a 45,5%), seguidos del nivel cero (18173, es decir el 21,6%); posteriormente el nivel 1 (14814, lo cual representa el 17,6%) y en último lugar el nivel 3 (con un porcentaje de 14,5%, correspondiente a 12158 niños). A partir de lo anterior podría considerarse que, a pesar del último lugar que ocupa el nivel 3, casi la mitad de los niños incluidos en la prueba se acercan al ideal de resolución de conflictos, es decir, apelan continuamente al maestro para resolver los problemas cotidianos y acatan las decisiones que este toma, así no les favorezcan.

Comparando con el desempeño de Participación en la toma de decisiones colectivas encontramos, nuevamente, una inconsistencia en la coherencia de la prueba. De los 38726 niños ubicados en el nivel 2 de Resolución dialogada de conflictos, sólo 2624 (6,77%) cumplen con las características del nivel 3 del desempeño de Participación y 6218 en el nivel 2, de lo cual se podría inferir que a una mayor ingerencia del maestro en la resolución de los conflictos, hay un menor índice de participación en la toma de decisiones colectivas en los niños. No obstante, lo problemático de esta situación es que dentro de la prueba la poca participación en la toma de decisiones colectivas es calificada con puntajes bajos, pero apelar al maestro para que tome las decisiones de resolución de los conflictos es una acción calificada con puntajes altos, es decir, en la prueba se otorga una alta puntuación a actitudes que pueden conllevar a bajar los índices

de rendimiento en otros desempeños, hecho que resulta bastante contradictorio.

Comparando, a los 38726 niños ubicados en el nivel 2 de Resolución dialogada de conflictos con otros desempeños, encontramos lo siguiente: en Sociabilidad hay 11889 en el nivel 3, y 20042 en el nivel 2; en Respeto por el derecho del otro hay 7505 en el nivel 3 y 20363 en el 2; en el desempeño de Reconocimiento del otro hay 19045 en el nivel 2 y 7255 en el nivel 3 y en el Juicio moral hay 5012 niños en el nivel 2 y 2571 en el nivel 3 (es decir, que a mayor grado de dependencia de la figura del maestro, el niño tiene un menor desarrollo del criterios y juicios morales). Los anteriores datos muestran que menos de la mitad de los 38726 niños que están en nivel 2, ocupan niveles altos en otros desempeños, es decir, que no hay correspondencia entre el desempeño en Resolución dialogada de conflictos y otros como Sociabilidad, Participación en la toma de decisiones colectivas y juicio moral, principalmente, lo cual resulta bastante contradictorio.

5.4.2.4. V.4 Recuerdo del otro

Con este desempeño se buscaba indagar sobre la capacidad de recuerdo de sus compañeros, expresada en el interés que el niño muestre cuando alguno de ellos no asiste a clase. Los criterios que diferencian el nivel de desempeño se relacionan, principalmente, con dos variables: interés y capacidad de identificar quiénes faltaron al colegio y realización de «algún comentario adicional al respecto». Este último criterio, mediante el cual se marca el límite entre el nivel 2 y el 3, resulta bastante ambiguo para la evaluación: ¿qué entendieron las maestras y los maestros como *'comentario adicional'*, ¿todo tipo de comentario sobre la ausencia de un niño puede considerarse como una actitud positiva de quien lo expresa? De la misma forma, el criterio del interés por quién falta un día a clase es bastante aleatorio. Posiblemente, un niño recordará con más facilidad la presencia/ausencia de un compañero con quien juega más, vive cerca, ha cursado años anteriores, entre otros aspectos. En esta perspectiva, el solo desinterés (entendiéndolo como que el niño no cae en la cuenta de quién falta a clase) no se constituye en un factor que determine el desarrollo social del niño.

En los resultados estadísticos de este desempeño el ma-

yor porcentaje se ubicó en el nivel 2 (40,5%), es decir, que 34067 niños se interesan por aquellos que no asisten algún día al colegio, logran identificarlos, pero no hacen un comentario adicional al respecto. En segundo lugar se ubica el nivel 3 con 22,2%, lo que indica que 18664 alumnos, además de identificar quiénes faltan hacen un comentario adicional al respecto. Frente a lo anterior, podemos preguntarnos: ¿qué tipo de comentarios se hicieron?, ¿con referencia a qué situaciones?, ¿qué le puede aportar el dato de que 18664 niños hacen comentarios adicionales sobre la ausencia de sus compañeros, a la reflexión sobre las formas de convivencia en la escuela y la formación en valores? El dato en sí mismo, sin ningún tipo de contextualización, sin ninguna explicación o profundización, poco o nada puede aportar.

Los resultados sobre los niveles siguientes mostraron que 19332 alumnos (23%), ubicados en el nivel 1, se interesan por quienes faltan pero no logran identificarlos (dato que también resulta ambiguo ya que para interesarse por alguien, en principio, es necesario identificarlo, saber quién es, así se desconozca el nombre); y 11358 niños (13,5%) no se interesan por quienes no fueron a clase algún día.

Comparemos el nivel de desempeño de los 18664 niños que se ubicaron en el nivel ideal de Recuerdo del otro. Con respecto a Sociabilidad 11603 niños (62,16%) están en el nivel 3; en Respeto del derecho del otro hay 9539 (51,10%), en Resolución dialogada de conflictos existen 3228 (17,29%); en Participación en el trabajo colectivo hay 2989 (16,01%); en Participación en la toma de decisiones colectivas 10009 (53,62%) y en desarrollo del Juicio moral 9.768 (52,33%). Lo anterior permite ver que, con respecto a otros desempeños, en este hay una grado mayor de relación entre quienes están en el nivel 3 y los que ocupan este mismo lugar en otros desempeños. No obstante, el mayor problema de este desempeño radica en la ambigüedad de sus criterios de diferenciación y, metodológicamente, en el carácter aleatorio de su observación y registro.

5.4.2.5. V.5 Participación en el trabajo colectivo

Al igual que en desempeños anteriores, la decisión de participar en el trabajo colectivo está atada a diferentes características de la cotidianidad escolar que no se contemplan en la prueba. Un niño puede resistirse determinado día a participar en las actividades del grupo

debido a problemas familiares, estado de ánimo, relaciones con el maestro, el tipo de actividades sugeridas, entre otras múltiples causas. En este sentido, ubicar en el nivel cero a un niño que no muestra indicio alguno para trabajar en grupo por un objetivo común, no demuestra su nivel de desarrollo social, sino que indica una problemática cotidiana que debería ser del interés del maestro. No obstante, estos aspectos quedan por fuera de la lógica constitutiva de la prueba.

Llama la atención que en la definición de las características del nivel cero en este desempeño, se termina diciendo que «cuando se le presiona [al niño no participativo] para hacerlo, permanece inactivo». ¿Qué tipo de presiones promueve/permite la prueba?, ¿continuamos pensando en un modelo educativo marcado por el binomio sanciones/gratificaciones?, ¿qué pasa con el niño que permanece inactivo? Este conjunto de preguntas ponen de presente un riesgo gravísimo de la prueba, como es la posibilidad clasificatoria/sancionatoria de la misma y su consecuente posibilidad de crear estereotipos en el aula de clase (el inactivo, el participativo, etc.), situación que se agudiza a la hora de mirar los estilos de trabajo sugeridos por la prueba y la forma de registrarlos. De igual forma, llama la atención indagar por el sentido de participación que se promueve en ella pues, así como se califica con un bajo puntaje a quien no participa, el buen puntaje depende de participar mas no acaparando todo el trabajo, es decir, quien participa demasiado tampoco se ubica en el nivel 3 de este desempeño.

Dentro de los resultados estadísticos de este desempeño, el mayor porcentaje lo ocupó el nivel 2 (50,2%, equivalente a 42184 niños), seguido del nivel 1 (17664 niños, correspondientes a 21%), en tercer lugar el nivel 3 (con 18,6%, que representa 15.606) y, por último, el nivel cero en el que se ubican 7967 alumnos, es decir, el 9,5%. Al igual que en desempeños anteriores, comparemos el comportamiento de la cifra de mayor representatividad (nivel 2) con otros desempeños. De los 42184 ubicados en nivel 2 de Participación en el trabajo colectivo, hay 3604 en el nivel 3 de Sociabilidad y 3799 en el 2; en Respeto del derecho del otro hay 2.635 en el nivel 3 y 3.567 en el 2; en Reconocimiento del otro hay 2989 en el nivel 3 y 3931 en el 2 y, por último, en Desarrollo del juicio moral hay 2404 en el

nivel 3 y 3994 en el 2. Los anteriores datos muestran que, en todos los desempeños -menos del 9% de los 42184 niños ubicados en el nivel 2 de participación en el trabajo colectivo-, alcanza niveles altos.

5.4.2.6. V.6 Participación en la toma de decisiones colectivas

Al igual que en el desempeño anterior, la participación en este punto se reduce a la forma en que el niño se ubica dentro de las decisiones tomadas por el grupo bajo la orientación del maestro. Así, cuando no participa y, además, no da «señales de aceptación» de la decisión tomada, se inscribe en el nivel cero. En los casos en que el niño participa en la decisión colectiva, la valoración (1 o 2) está dada por la aceptación de la misma, es decir, para evaluar la actitud del niño se prioriza no la participación en sí misma sino la aceptación que éste muestre frente a la decisión que se tome. La diferencia de criterio entre el nivel 1 y el 2 está dada por la participación del niño, así éste no argumente la decisión tomada. En este sentido, se reafirma que lo importante no es que el niño participe argumentadamente en la decisión, sino que acoja la misma.

Al igual que en el desempeño número 3 (resolución de conflictos), las valoraciones más altas promueven una actitud pasiva del niño, pues se trata de que acuda al maestro para resolver los conflictos (desempeño 3) o que acepte la decisión tomada así no la argumente ni la comparta (desempeño 6). ¿Qué tipo de formación ciudadana se privilegia a partir de estos desempeños?

Los resultados estadísticos de este desempeño son los siguientes: el 49,8% se ubica en el nivel 2, es decir, que 41928 niños participan espontáneamente pero no acaparan todo el trabajo; 21,1% está en el nivel 1 (17753 niños tienen dificultades para participar en las actividades del grupo); 19,2% está en el nivel 3 (o sea, 16126 niños) y el restante 9,1% se encuentra ubicado en el nivel cero, lo que indicaría que 7614 niños «no muestra indicio alguno de querer o poder trabajar en grupo por un objetivo común [y] cuando se le presiona para hacerlo, permanece inactivo». Esta cifra, pensada a la luz de los resultados generales de la prueba, parecería no tener demasiado impacto, pero si pensamos en otro contexto, la situación es distinta: imaginemos 7614 niños absolutamente pasivos (por no querer, o no poder, trabajar en grupo) en cualquier escenario social. ¿Es posible hacer tal inferencia a partir de la ob-

servación de algunos momentos de la dinámica de la vida escolar?, ¿se realizó un acercamiento, por parte de los maestros, a las causas por las que los niños no participaban en determinada actividad?, ¿qué implicaciones pedagógicas tiene considerar que más de 7000 no están capacitados para trabajar en grupo?, ¿a partir de esta inferencia se sugerirá una educación especial para los mismos? Esta cifra va contra la integridad e imagen de los estudiantes, por cuanto los rotula, los clasifica, por tomar una decisión en un momento específico de cualquier día escolar: no participar en una actividad que, por diferentes causas, no era de su agrado.

Comparemos los porcentajes de niños en el nivel 3, con respecto a los 16126 que se encontraron en dicho nivel en este desempeño: Sociabilidad 10380 (64,36%), Respeto del derecho del otro 8120 (50,35%; es decir que 49,65% de los niños que participan espontáneamente y acatan las normas de participación, no respetan el derecho del otro plenamente), Recuerdo del otro 10009 (62,06%) y Juicio moral 9312 (57,7%).

Una escuela en la cual la participación se reduce al acatamiento de normas establecidas por los adultos y en donde, además, el maestro se constituye en la fuente de autoridad para resolver los conflictos, tiene un carácter democrático bastante nominal, poco orgánico. La democracia escolar no debe reducirse a la participación en los mecanismos formales diseñados por los maestros y directivos para tal efecto, lo cual sería igual a reducir el sistema democrático al acto de votar.

Por el contrario, como sugirió el equipo coordinado por Rodrigo Parra en el Proyecto Atlántida, la democratización de la vida escolar debe mirarse a partir de la consolidación de nuevas formas de participación, la creación de una pedagogía para la solución de conflictos, la instauración de sistemas efectivos de administración de justicia, la introducción de cambios sustanciales en la manera como se concibe y se practica el conocimiento en la escuela (con el fin de pasar de un énfasis en la distribución de conocimientos y la repetición, hacia un énfasis en la creatividad y en la participación activa en el proceso de producción de conocimientos) (Cajiao y Parra Sandoval, 1995).

5.4.2.7. V7 Juicio moral

La prueba sobre el desarrollo del Juicio moral evalúa la actitud de los niños frente a los denominados «dilemas

morales», los cuales son escenarios artificiales que muestran una situación en la cual el niño debe optar por una decisión sugerida en el mismo dilema. Aquí, el criterio de evaluación está dado por la capacidad de jerarquizar moralmente los actos narrados en los dilemas, esto es asumir una posición determinada frente a la situación problemática que se expone en el dilema.

Si bien resulta importante que el niño asuma una posición específica frente a una situación problemática, es decir, que desarrolle un criterio para desenvolverse en determinado contexto, el problema de este desempeño es la utilización de dilemas morales para tal fin. En los textos sugeridos en los dilemas se busca que los alumnos opten por una decisión que, a juicio de cada estudiante es buena o mala. ¿Por qué promover una mirada bipolar frente a una situación que puede tener múltiples miradas? En este sentido, a pesar de que en la introducción al área de valores cívicos y ciudadanos se sustenta la necesidad de desarraigar la moral del terreno religioso y costumbrista, la situación a que se enfrentan los niños en los dilemas, en el fondo está anclada en una mirada religiosa de la vida cotidiana, en la cual deben tomar una decisión -buena o mala- sugerida por los autores del dilema. La situación se vuelve más problemática cuando miramos que la decisión que el niño debe tomar está relacionada con la subsistencia o la muerte de uno de los actores del dilema (específicamente, en «El dilema del león» y en el de «Los dos perros»).

Además de lo anterior, es cuestionable la utilización de figuras ajenas a la experiencia de los niños para evaluar su capacidad de juicio moral. ¿Por qué no propiciar una reflexión sobre la riqueza de las dinámicas cotidianas de la vida escolar?, ¿no tendría más provecho evidenciar situaciones de conflicto propias de la experiencia cotidiana de los alumnos y, de paso, permitir una reflexión constante sobre la misma?, ¿qué tipo de valores se pretende fomentarles en los niños, o, mejor, desde dónde se está entendiendo el significado de valores como la tolerancia, el reconocimiento del otro, la solidaridad, etc.? En términos generales, la reflexión sobre el desarrollo moral del niño a partir de la utilización de dilemas morales resulta inapropiada en el contexto en el cual fue aplicada la prueba pues, al igual que muchos de los desempeños analizados hasta el momento, no permiten un acercamiento a las realidades cotidianas de los estudiantes. Sumado a lo ante-

rior, la variabilidad de sus respuestas y actitudes (expresada en la no correspondencia del número de niños ubicados en los mismos niveles para los diferentes desempeños) se oculta con el ejercicio de los dilemas, pues, en última instancia, a partir de los mismos se concluye cuál es el desarrollo moral de los alumnos.

Los resultados en porcentajes fueron los siguientes: el mayor porcentaje de niños (38,6%, equivalente a 32467) está en el nivel 2, esto es, manifiestan señales de jerarquizar moralmente los actos narrados, tienen un juicio consistente, pero no aportan explicación del mismo. Otro problema de este criterio es que el juicio consistente depende de la reiteración de la respuesta y no de la argumentación, cuando, por el contrario, un juicio consistente tiene que ver con las posibilidades explicativas del mismo. El 28,7% (24153 niños) está en el nivel 1 (es decir, que jerarquizan moralmente, pero su juicio es variable); el 19,4% (16303) está en el nivel 3 y el 12,5% (lo que corresponde a 10.498 niños) se encuentra en el nivel cero, lo que implica que no jerarquizan moralmente los actos narrados.

Se esperaría que los niños del nivel 3 (máximo desarrollo moral) tengan todos los atributos y capacidades para estar en este mismo nivel en los otros desempeños. No obstante, las cifras muestran otra realidad -lo cual corrobora, de paso, la inconsistencia argumentativa de la prueba-. Veamos: en Sociabilidad se encuentran 11955 niños (es decir, que 26,66% de niños que están en el nivel 3 de Juicio moral, no cumplen con los criterios básicos del mismo nivel en Sociabilidad); Respeto del derecho del otro 8563 (o sea, 47,47% de los niños con nivel 3 de Juicio moral no respetan plenamente el derecho del otro); Resolución dialogada de conflictos 2571 (15,77%); Recuerdo del otro, 9768 (lo que significaría que 40,08% de los niños del nivel 3 de Juicio moral no cumplen con los requisitos del nivel 3 de Recuerdo del otro); y Participación en la toma de decisiones colectivas, 9.312 (lo que indica que 42,88% de los niños que están en el nivel 3 de Juicio moral no participan activamente, ni argumentan su decisión para participar o no. ¿No es esto contrario a lo que se propone como criterios para estar ubicado en el nivel 3 de Juicio Moral?. Estos aspectos justamente muestran la inconsistencia de la prueba.

5.4.3. Adenda. El perfil ideal del ciudadano virtuoso en Transición

Antes de mostrar el perfil del niño/ciudadano virtuoso en el área de valores cívicos y ciudadanos, es de anotar que en el gráfico 5.4 se puede observar que el desempeño con mayor porcentaje en el nivel 3 resultó ser Sociabilidad, seguido de Reconocimiento del otro y Respeto del derecho del otro; y, posteriormente de Juicio moral, Participación en la toma de decisiones colectivas y Participación en el trabajo colectivo. El desempeño con menor porcentaje en el nivel 3 fue el de Resolución dialogada de conflictos, el cual, a su vez, es el que tiene un mayor número de niños en el nivel cero. De igual forma, se ratifica la tendencia de que el nivel 2 fue el más marcado por los maestros en la ficha de registro. Esta situación se puede explicar por lo siguiente: en varios casos el nivel cero fue suprimido por considerarse, por parte de los maestros, como muy bajo para evaluar el desarrollo de los niños. Así las cosas, quedaba una clasificación con tres opciones y, regularmente, en las encuestas y pruebas con opciones impares la gente suele escoger una opción intermedia (en este caso el nivel 2). Esta opción intermedia lo que está expresando es un campo de tensiones (a veces sí suceden determinadas cosas, a veces no), en el cual se juega, cotidianamente, el sentido y significado de la formación ciudadana.

De otro lado, la prueba inspira un ideal de niño y de ciudadano en formación. En el cuadro N° 1, encontraremos el perfil de este ideal consignando las características del nivel 3 (máximo posible) para cada desempeño.

Los ejes que atraviesan este perfil del niño / ciudadano virtuoso son los siguientes:

- Respeto y acatamiento de la norma, pasividad -leída en términos de adaptabilidad- frente a las dinámicas del grupo, dependencia de la figura de autoridad más cercana (el maestro) para resolver los conflictos.
- Capacidad de argumentación a la hora de tomar/acatar una decisión y facultad para tomar una opción (buena o mala) frente a una situación en la que se vinculen valores.

Estos ejes están definiendo el ideal del ciudadano concebido en la modernidad, es decir, un sujeto que acate la

Cuadro.N° 5.1. Perfil ideal de niño y de ciudadano en formación.

Desempeño	Descripción del valor máximo (3)
Sociabilidad	Además de cumplir con las características de los niveles anteriores, al niño se le ve jugando con los compañeros de su preferencia o con cualquier niño que lo invite.
Respeto del derecho del otro	El niño identifica acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros, se abstiene de realizarlas, y logra reclamar cuando alguno de sus compañeros no cumple con la norma.
Resolución dialogada de conflictos	Al presentar un conflicto con un compañero el niño intenta resolverlo expresando su derecho e intentando un diálogo. Si ello no resuelve el conflicto, apela a la figura de autoridad, aceptando la decisión de esa tercera persona como punto final del conflicto, aun cuando ésta no le favorece.
Recuerdo del otro	Cuando uno de los compañeros no aparece, el niño identifica que no vino y pregunta por él, o hace algún comentario adicional al respecto.
Participación en el trabajo colectivo	Además de cumplir con las características de los niveles anteriores, el niño solicita la ayuda de algunos de sus compañeros para el trabajo, los motiva y los exhorta a que cumplan su parte.
Participación en la toma de decisiones colectivas	Frente a una decisión colectiva el niño participa activamente en la decisión, argumenta por su preferencia e intenta persuadir a otros a que acepten su elección.
Juicio moral	Al efectuarse un relato con visos de dilemas morales, el niño manifiesta señales de jerarquizar moralmente lo actos narrados, su juicio es consistente y aporta alguna explicación al mismo.

norma; que se adapte a las condiciones ofrecidas por el medio; portador de derechos y también de deberes; respetuoso de la autoridad, la ley y el orden y dotado de determinado tipo de racionalidad que le permite tomar decisiones en una situación conflictiva. Para este último caso, en el cual se vinculan los dilemas morales, las decisiones tienen que ver con opciones que se mueven en la polaridad de lo que está bien y lo que está mal.

Antes que reconocer la experiencia cotidiana de los niños en la construcción de su subjetividad, la prueba comporta y promueve un modelo de ciudadano a partir del cual se evalúa a los alumnos. La cercanía o distanciamiento de este modelo da como resultado una buena o una mala evaluación. Es así como se espera que el estudiante que cumpla con todas las virtudes cívicas definidas en la prueba obtendrá su clasificación en el nivel tres, mientras quien no cumpla con ninguna de ellas, se clasificará en el nivel cero. En este último caso tendremos un niño que cuestiona la norma, es renuente a participar en las actividades que deciden los adultos, no acude a las autoridades de la institución para resolver sus problemas y se centra en su experiencia individual para dar respuestas a las preguntas de la cotidianidad. Frente a lo anterior, podríamos dejar abier-

ta la pregunta: ¿es éste el modelo de ciudadano que debemos clasificar en el nivel inferior?, ¿este es el tipo de niño al que debemos corregir y normalizar?

Sin duda alguna, las respuestas a estas preguntas pueden ser un indicador del tipo de sociedad que estamos imaginando para las próximas décadas.

5.4.4. Recomendaciones pedagógicas

Como se sugirió en el análisis realizado sobre los desempeños asociados al área de valores cívicos y ciudadanos, las pruebas censales resultan insuficientes para comprender la complejidad de las dinámicas escolares en relación con la formación de valores y la construcción de ciudadanía.

En este sentido, el desarrollo de las actividades sugeridas en la prueba para observar el desarrollo moral de los niños, no dan cuenta de la multiplicidad de expresiones y significados que adquieren elementos como la convivencia, la participación, el conflicto, la tolerancia, el respeto del otro, etc., los cuales dependen estrechamente de las características del contexto socio-cultural y político en el cual estén inscritas las instituciones educativas en las que

se aplicó la prueba. De igual forma, el tratamiento estadístico de la realidad escolar, a partir del registro de los comportamientos de los niños, reduce la mirada sobre la formación moral al ámbito de las actitudes dejando por fuera elementos trascendentales como: percepciones de los niños sobre su escuela y los sujetos con los cuales interactúa, historias de vida de cada alumno, relaciones pedagógicas en el proceso de conformación de la subjetividad infantil, realidades escolares y contextuales de los actores educativos, perspectivas del desarrollo político y moral de los estudiantes, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, creemos que la mirada sobre la formación en valores cívicos y ciudadanos debe orientarse por las siguientes recomendaciones:

- **En la organización y planeación:** la realización de estrategias tendientes a interpretar los procesos de formación moral y ciudadana de los niños en la escuela, debe estar precedida de una etapa reflexiva, en la cual el equipo encargado de realizar la estrategia aborde una discusión teórica sobre los diferentes significados de la ciudadanía escolar, para lo cual se puede utilizar el nutrido acervo documental que sobre la materia se ha publicado en la última década. De igual forma, es necesario que en este equipo participen expertos en el tema que permitan no sólo orientar los debates, sino también validar la pertinencia de las diferentes actividades que se articulen en la estrategia metodológica planeada.

- **En la organización de la prueba:** la utilización de pruebas censales y de análisis estadísticos con el fin de mirar los procesos de formación ciudadana en la escuela resultan insuficientes para aprehender la complejidad del fenómeno. En esta perspectiva, las estrategias (evaluativas-investigativas) deben comportar un elemento decididamente cualitativo sobre la dinámica de las instituciones que se incluyan en el proceso. Para tal efecto, es necesario conformar equipos de trabajo (puede ser por localidad), compuestos por investigadores, docentes y estudiantes de licenciatura, que demuestren trayectoria en el tema de formación ciudadana. Estos equipos deben llevar a cabo un acercamiento a los contextos escolares, locales y familiares de los niños, con el fin de caracterizar el escenario de indagación e intervención pedagógica. Esta orientación facilitará partir de la experiencia misma de los sujetos vinculados a la prueba y no, como en la evaluación

censal, de las imágenes que los autores de la misma tienen sobre la ciudadanía.

- **En el desarrollo de la estrategia:** aquí es importante considerar a la evaluación no como una actividad que permite establecer el grado de cumplimiento de determinados estándares en el tema, sino como una estrategia de investigación a partir de la cual se puede comprender la complejidad de las realidades sociales y políticas en las que se inscriben los procesos de formación ciudadana. Esta estrategia investigativa debe, además, reconocer y facilitar la participación de los docentes como actores clave en el desarrollo de la misma, para lo cual es necesario planear, desarrollar y sistematizar, seminarios de cualificación de los docentes en las temáticas relacionadas con la estrategia investigativa.

- **En el ámbito conceptual:** desde 1996 la mirada sobre la ciudadanía y la formación en valores en la escuela ha estado monopolizada por la perspectiva del desarrollo moral. Si bien esta tendencia ha permitido realizar un acercamiento cuantitativo al estado del desarrollo ciudadano (entendiéndolo desde las dimensiones cognitiva -conocimiento de la norma- y actitudinal -comportamientos frente a la norma-), resulta insuficiente para profundizar en las lógicas cotidianas y contextuales desde las cuales se forman los sujetos sociales en la escuela. Así las cosas, es necesario que desde la Secretaría de Educación se convoque a los investigadores que han centrado su actividad en el tema, con el fin de discutir la pertinencia del enfoque actual y las reorientaciones conceptuales de la evaluación.

- **En la política pública:** considerando las anteriores observaciones creemos que es pertinente una reconceptualización y reorientación de la evaluación educativa en todos sus niveles. Para todos es conocido que la evaluación actual intenta consolidar un sistema clasificatorio a través del cual se establezcan rangos de rendimiento (de los estudiantes, de los maestros, de los egresados, de las instituciones) y, a su vez, se diseñen estrategias de planeación y gestión orientadas por dicha estructura clasificatoria. En esta dirección, es indispensable que desde la Secretaría de Educación Distrital se formulen políticas que permitan la emergencia de un sistema de evaluación que parta del reconocimiento de

los contextos de los sujetos y teniéndolos en cuenta, diseñar y desarrollar proyectos pedagógicos que fortalezcan, por un lado, los procesos de enseñanza - aprendizaje y, por otro, la formación permanente de docentes. En este concurso es necesario vincular a las universidades que ofrecen programas de formación de docentes, con el fin de ampliar la oferta formativa y de cualificación permanente en áreas estratégicas en el contexto educativo actual.

• Por último, es necesario **descurricularizar** y **desestandarizar** el proceso de formación en valores cívicos y ciudadanos. La ciudadanía es un fenómeno social y cultural que ocurre no *gracias a*, sino *a pesar del* currículo. En esta perspectiva, las estrategias tendientes a analizar el estado de la ciudadanía deben acercarse más a la cotidianidad de los sujetos (si se quiere al *currículo oculto*) con miras a que, en primer lugar, se entiendan las diferentes lógicas y rutas que orientan la conformación de las ciudadanía realmente existentes y, en segundo lugar, se consolide la posibilidad de pensar colectivamente las bases de un proyecto de democracia en la escuela a través del cual estudiantes, maestros, directivos y padres de familia se entiendan como sujetos portadores de determinados capitales (culturales, políticos, académicos, etc.) que entran en el terreno de la negociación, justamente cuando se inicia un contacto con el otro.

5.5. Área estilos de trabajo

El concepto de «estilos de trabajo» es entendido en esta *evaluación censal de las competencias en el grado obligatorio de preescolar - transición*, como la forma personal, idiosincrásica, permanente y estable de preferencia del niño para aproximarse y aprender cada área del conocimiento, y que según Hederich (2000), se identifica con los llamados estilos cognitivos planteados por primera vez por Witkin y Goodenough (1965) y, a la vez, se asocia con lo que algunos han denominado rasgos de personalidad del niño.

Los estilos de trabajo que se intentan identificar en los niños, a partir de la observación por parte de los maestros, son 7 polaridades de rasgos y uno tripolar para evaluar la tendencia de los estímulos sensoriales. Allí se asume la idea de que en la medida que los rasgos sean estables y consistentes, serán identificables y medibles.

Como se observa, la orientación de este enfoque es empírico analítica; es decir, se centra en la diferenciación de los individuos a partir de la medición de la personalidad en términos de rasgos o factores predecibles del individuo, según la creencia de que estos permanecen en el tiempo.

5.5.1. Intención de la evaluación de los estilos de trabajo

El propósito de la evaluación de los estilos de trabajo se puede rastrear en el mismo objetivo de la investigación de Estilos Cognitivos en Colombia en la que está inscrita y que se inició a principios de los años 90 (Hederich, Camargo, Guzmán, y Pacheco, 1995). En aquella época uno de los objetivos planteados fue verificar la consistencia de dominio entre lo cognitivo y lo socio-afectivo. El interés de Hederich y Camargo, y que siempre han manifestado en sus investigaciones, ha sido el de verificar la asociación del estilo cognitivo con factores de la personalidad y, de esta forma, potencializar el concepto «estilo cognitivo» generalizándolo a otros dominios del individuo.

En psicología esta pretensión se conoce como la «ilusión de consistencia» con que se considera la conducta propia y la de otras personas y se debe a dos tendencias ligadas entre sí: 1) sobreestimación de la supuesta unidad de la personalidad y, 2) sobreestimación de los factores personales y subestimación de los factores situacionales.

Se dice que es una «ilusión» porque la idea de unidad de la personalidad no ha sido aún resuelta por la psicología. Aún se discute al interior de esta disciplina si lo cognitivo y lo afectivo son dos fenómenos distintos y si se pueden explicar en un solo modelo de individuo, llámese personalidad o inteligencia. Al respecto, existen distintas teorías que intentan abordar este problema; para algunos autores de corte dualista, ambos dominios pueden funcionar de manera paralela (isomorfismo) o interactuar, sin reducirse uno al otro; y, para otros autores, con enfoque monista, no conciben los dominios ya mencionados como entidades separadas, es decir, no existen dominios distintos a la conducta (entendida ésta de manera funcional y no de forma sustancial o estructural).

La otra «ilusión» es que en la determinación de la conducta intervienen, al menos dos grandes conjuntos de factores que la relativizan: por una parte, los personales, que son los aspectos internos en los que difieren los individuos y, por otro lado, los correspondientes a la situación, entorno o medio externo en que se desenvuelve la conducta. ¿Cuál de los dos factores es más importante en la determinación del comportamiento? Actualmente la postura predominante, parece estar centrada en la consideración de la irrelevancia e inoperancia de tal cuestión, a partir del entendimiento del efecto conjunto de ambos tipos de factores sobre la conducta.

Probablemente sea Allport (1986) quien con mayor claridad hace referencia al papel de la situación en la determinación de la conducta. Para este autor, los rasgos son predisposiciones generalizadas de conducta, que se traducen en conductas, cuando están presentes determinadas características situacionales.

En este contexto de naturaleza interaccionista, Allport sugiere el marco en el cual interpretar la prevalencia relativa que, en cada caso específico, cabe esperar de los factores personales y situacionales: los determinantes situacionales son más importantes cuando los deberes, los roles, las tareas y las funciones están rigidamente prescritos; los determinantes personales son más importantes cuando la tarea es más libre, más abierta, menos estructurada.

Por lo tanto, el concepto de «estilo» concebido como una tendencia permanente y estable a lo largo del tiempo, presenta serias limitaciones al no tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelve el comportamiento del indivi-

duo, y por otra parte, no es un concepto tan potente y abarcador que permita explicar el problema de consistencia entre el dominio afectivo y cognitivo que la misma psicología no ha podido resolver durante décadas.¹⁴

Otra intención de este proyecto de investigación es la de utilizar el concepto «estilo cognitivo» como un indicador que reemplazaría el concepto de competencia, inclusive, más allá, convirtiéndolo en un predictor del logro educativo de los estudiantes¹⁵ La pregunta que surge necesariamente es, ¿cómo contribuye la evaluación censal de los estilos de trabajo a esta pretensión?

Un supuesto es que las polaridades de los llamados estilos de trabajo podrían contribuir al avance de la investigación de los estilos cognitivos en la medida en que se pudieran agrupar, conforme al análisis factorial, y de acuerdo con la hipótesis de la consistencia de dominio, en los dos grandes grupos conocidos de estilos cognitivos de Witkin: estilo independiente del medio y estilo dependiente o sensible del medio. Veamos dicha posibilidad: (Cuadro N° 5.2).

Como se puede observar, la columna del estilo dependiente de campo o sensible incluye las características con mayor connotación tradicional negativa (hablador, distraído, impulsivo...). Por el contrario, la columna de los independientes de campo, contiene características deseables por la mayoría de los maestros, además que se supone que obtendrían mayor nivel en los desempeños de las competencias de cada área puesto que la escolarización favorece al primer estilo.

Cuadro N° 5.2. Estilos Cognitivos de Witkin

Independiente de campo		Dependiente de campo o Sensible
Confiado.		Dubitativo.
Serio.		Divertido.
Concentrado.		Distraído.
Reflexivo.		Impulsivo.
Callado.		Hablador.
Ignora al profesor.		Centrado en el profesor.
Pone atención a los detalles.		Ignora los detalles.
Tendencia estímulos visuales.	Tendencia estímulos auditivos.	Tendencia estímulos cinestésicos.

¹⁴ El último intento de dicha integración ha sido la propuesta de la «Inteligencia emocional» de Goleman, 2000. Goleman, D. (2000). La inteligencia emocional. México : Vergara.

¹⁵ Para una ilustración de este modelo, ver HEDERICH, C. y CAMARGO, A. (2001). Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo de la ciudad de BogotáBogotá: Imprenta Nacional de Colombia, pág. 87.

Es importante anotar que los autores del proyecto sobre los estilos cognitivos realizaron un tipo de trabajo similar en el año 2000-2001, en el sentido que, con base en las pruebas de competencia y en las observaciones realizadas por el profesor a los estudiantes, los clasificaron en 4 tipos (Cuadro N° 5.3).

Ahora bien, no es conveniente realizar generalizaciones a partir de la aún incipiente investigación sobre los estilos cognitivos, cuya conceptualización y determinación a través de la Prueba de Figuras Enmascaradas (EFT, por sus siglas en inglés)¹⁶ son polémicas¹⁷, y no han tenido la suficiente discusión por parte de las comunidades académicas. Por ello, el enfoque de los estilos no se puede asumir de manera ligera, cuando lo que se plantea y prescribe en la versión criolla de los estilos cognitivos es que el estilo independiente de campo es una condición necesaria para el logro educativo y, por lo tanto, lo que deberían realizar, tanto los organismos del Estado encargados de la educación (Secretaría de Educación Distrital) como los maestros es, respectivamente, evaluar los estilos en todas las pruebas censales y académicas y llevar a cabo los correctivos necesarios,

que en este caso, consistirían en «adiestrar a los niños sensibles en las fortalezas del estilo independiente» (Hederich, C. y Camargo, A. 2001: 64), el cual se ve favorecido por el medio escolar y viceversa, para seguramente no fomentar la «rebeldía»¹⁸.

Esto del adiestramiento resulta bastante controvertible¹⁹, dado que los autores de la mencionada investigación sobre estilos cognitivos insisten en que estos no son fácilmente modificables, pues forman parte de un funcionamiento psicológico general que incluye «mecanismos de defensa». Así, según ellos, la modificación de los estilos sólo será posible siempre y cuando el sistema educativo se comprometa a que los maestros utilicen procedimientos paralelos para trabajar los niveles de ansiedad (algo así como terapia psicológica de corte psicoanalítico) y sus propias estrategias de enseñanza. Como lo anterior es difícil que suceda en un aula regular de clases, proponen el enfoque de «movilidad funcional» que plantea que «cada estilo debe adiestrarse en las fortalezas del otro, que es lo mismo que adiestrarse en la superación de sus dificultades» pero de ninguna manera que un estilo sea reemplazado por otro. Por lo tanto, no queda claro, dentro de este

Cuadro N° 5.3

Independiente de campo		Dependiente de campo o Sensible	
Altos logros (valorados por la prueba de competencia). Altos logros (valorados por el maestro).	Pilos	Bajos logros (valorados por la prueba de competencia). Altos logros (valorados por el maestro).	Juiciosos
Altos logros (valorados por la prueba de competencia). Bajos logros (valorados por el maestro).	Rebeldes	Bajos logros (valorados por la prueba de competencia). Bajos logros (valorados por el maestro).	Llevados

¹⁶ La Prueba de Figuras Enmascaradas (Embedded Figures Test, EFT) es el instrumento utilizado para la determinación del estilo cognitivo en su dimensión dependencia-independencia del medio. La prueba hace uso de la capacidad de reestructuración cognitiva como indicadora de la tendencia hacia la dependencia o independencia de campo de cada sujeto. Fue elaborada inicialmente por H. WITKIN y sus colaboradores en 1950. La prueba, en la versión grupal desarrollada por Sawa (1966) consta de una serie de 5 ejercicios, cada uno de los cuales está construido por una forma simple y 10 figuras complejas diferentes y, en cada ejercicio, al sujeto se le pide que descubra y trace a lápiz la figura simple que está enmascarada en cada una de las 10 figuras complejas. Esta tarea debe realizarse en un determinado período de tiempo. Para mayor ampliación de esta prueba, ver el libro de Regiones Cognitivas en Colombia ya citado.

¹⁷ Esta prueba sólo evalúa una sola polaridad del estilo, la del independiente. La otra se determina a partir de los puntajes más bajos obtenidos en la EFT, es decir, se define de manera negativa, por la ausencia del rasgo, en este caso, el estilo independiente. Otra crítica que se le hace a esta prueba es que mide habilidades perceptuales y no cognitivas.

¹⁸ La «rebeldía», según la investigación mencionada, es el producto de asociar altos logros de aprendizaje con baja valoración por parte del maestro. Allí clasifican a los muchachos (varones) como problemáticos por ser autónomos, menos ligados al contexto social y por lo tanto presentar oposición a la normas y jerarquías escolares; igualmente, estos muchachos «rebeldes» son clasificados como indisciplinados por presentar suspensiones, alto ausentismo, salirse de clase y cambio frecuente de colegios.

¹⁹ García-Ramos, 1989, es quien propone este procedimiento de adiestramiento para la modificación de los estilos.

planteamiento, que es lo invariable de un estilo y que es lo modificable o transformable.

Ahora bien, al derivar de esta perspectiva de los estilos cognitivos los llamados «estilos de trabajo», cuya intención es clasificar a las personas a partir de rasgos y tipologías, que ya parecían superados en los estudios sobre la personalidad; los investigadores mencionados continúan en su pretensión de generalización, pues, a partir de los estereotipos resultantes, prescriben lo que debe hacer el maestro en el aula. Las anteriores intenciones pueden ser adecuadas y pertinentes en una investigación sobre estilos cognitivos, sin embargo, no lo son en una prueba censal de competencias y mucho menos cuando el sujeto a evaluar corresponde al nivel de preescolar. Entre otras cosas, porque el «producto» de los estilos propuestos no es compatible con la concepción asumida por los investigadores cuando reconocen que: «Sin lugar a dudas, la característica común de los niños que ingresan al grado de transición es la de ser sujetos en desarrollo» (SED, 2004: 18).

Una consideración importante es que la mayoría de autores especialistas en desarrollo plantean que los niños de 4 y 5 años están construyendo en esta edad su personalidad. La investigación sobre estilos cognitivos mencionada anteriormente, corrobora este hecho cuando afirma que estos se consolidan en la pubertad (Hederich, C. y Camargo, A. 2001: 63), por lo tanto, no se comprende cómo los mismos autores incluyen en esta evaluación censal de niños de Transición la valoración de estilos de trabajo, cuando estos no se han constituido y por consiguiente, dada su variabilidad, no pueden ser observados ni medidos.

Por lo tanto, la lectura que se hace de esta área es la de un agregado sin sentido, que no aporta mayor información a los maestros sobre las características esenciales del niño. Es así como entre los comentarios de los profesores sobre esta área, recogidos por la SED, está la ausencia de características básicas en el «hacer» como lo psicomotriz y lo socioafectivo, cuando lo que se está evaluando es el trabajo de los niños; es decir, los docentes consideran que esta área no cubre aspectos que les habría interesado conocer, por ejemplo, la coordinación motora, la postura, el planeamiento motor, el equilibrio, la direccionalidad, la lateralización de las funciones hemisféricas, etc.

5.5.2. El enfoque de los estilos y la personalidad

Uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo y aplicación de la teoría de los estilos en la práctica educativa, es la confusión que provoca la diversidad de definiciones que rodean al término, a lo cual se suma la heterogeneidad de clasificaciones que abundan en la literatura especializada. El cuadro N° 5.4 citado por Alonso, et al (1994) nos ilustra al respecto.

En la columna izquierda se indican los criterios de clasificación de los estilos cognitivos que son dos: según las vías o canales para percibir la información y según las formas de procesar la información; la columna del centro, nos muestra los estilos y la tercera, los distintos autores que los han desarrollado. Por lo tanto, el estilo cognitivo en la dimensión de independencia y dependencia del medio no es el único estilo existente.

Estas dimensiones de los estilos nos recuerdan las tradicionales teorías griegas de Empédocles (450 A. C.) e Hipócrates (cincuenta años más tarde) sobre los temperamentos a partir de los cuatro elementos de la naturaleza: **aire, tierra, agua, y fuego**; las cuatro propiedades de los mismos: **calor, humedad, frialdad y sequedad**; y la representación de estos elementos y sus propiedades en el cuerpo humano en forma de 4 humores: la **sangre**, la **bilis negra**, la **bilis amarilla** y la **flema**.

Según Empédocles, el aire se relaciona con la sangre; la tierra, con la bilis negra; el agua, con la bilis amarilla; y, el fuego cálido y seco, con la flema. El desequilibrio de estos humores daba lugar a una serie de temperamentos diferentes. Así, el individuo en el que predominaba la **sangre** sobre el resto de los elementos, se caracterizaba por tener un **temperamento sanguíneo**; un individuo en el que predominaba la **bilis negra**, se caracterizaba por tener un **temperamento melancólico**; en el que predominaba la **bilis amarilla**, un **temperamento colérico**; y, en el que predominaba la **flema**, un temperamento **flemático**.

Esta doctrina fue más tarde desarrollada por el médico nacido en Asia Menor, Galeno (siglo II D. C.), quien no se conformó con describir los temperamentos, sino que los relacionó con diferentes enfermedades. La descripción que hizo de estos caracteres decía que un individuo **sanguíneo**, tenía cualidades de tipo **asertivo y dinámico**.

Cuadro N° 5.4. Criterios de clasificación y tipos de estilos cognitivos

Criterios de clasificación de los estilos cognitivos	Tipos según los estilos cognitivos	Autores
Según las vías de percibir la información (Canales)	Auditivos, Visuales, Táctiles / Kinestésicos.	Reid (1984); Dunn, Dunn and Prince (1989); O'Brien(1990); Oxford (1993); Kinsella (1993)
	Visuales, Verbales Concretos, Abstractos. Sensoriales, Intuitivos.	Felder & Henriques (1995) Gregorc (1982); Kolb (1984); McCarthy (1987) Jung (1971); Myers & Myers (1980); Myers & McCaulley (1985); Laurence (1993); Felder & Henriques (1995)
Según las formas de procesar la información	Dependientes, Independientes.	Witkin et al. (1971, 1976,1977); Ramírez & Castañeda (1974); Hai-Benson (1987); Carter (1987); Scarcella (1990); Magolda (1991)
	Asimiladores, Acomodadores. Convergentes, Divergentes.	Kolb (1976) Kagan (1965), Kolb (1976)
	Impulsivos o Experimentación Activa, Reflexivos.	Kagan (1965), Kolb (1976), (1984); Reid (1987); McCarty (1987); Johnson et. al. (1991); Felder & Henriques (1995)
	Globales, Analíticos.	Cawley, Miller & Milligan (1976); Smith (1982); Cranston & NcCort (1985); Schmeck (1988); Flannery (1991)
	Globales, Secuenciales. Causales, Secuenciales. Con desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro / Con desarrollo del hemisferio derecho del cerebro.	Felder & Henriques (1995) Gregorc (1982)
	Atomísticos, Holísticos. Serialísticos, Holísticos.	Williams (1983); Kane (1984); McCarthy (1987); Kinsella & Esquerre (1993)
Inductores, seductores.	Marton (1988) Pask (1988) Glaser (1988); Lahti (1986); Ropo (1987); Felder & Henriques (1995)	

co; el melancólico, era triste, con tendencia a la melancolía; el individuo colérico, era irritable, malhumorado y amargado; y, un individuo flemático, era delicado, dubitativo e intelectual.

En la misma dirección apuntan los planteamientos tipológicos de Kretschmer (1961), médico psiquiatra alemán, quien estudió la relación entre la constitución física y el temperamento partiendo de enfermos que sufrían esquizofrenia y psicosis maniaco depresiva. Él observa que entre sus pacientes existe cierta correspondencia entre la estructura somática y la psíquica. Esto le lleva a sistematizar el estudio y a establecer una clasificación tipológica doble: 1) tipos morfológicos o corporales y 2) tipos psíquicos o temperamentales.

Dentro de los tipos somáticos o morfológicos, Kretschmer distingue tres tipos con características diferenciadas:

El pícnico, caracterizado por tener una caja torácica abombada y corta, relieve de formas redondas suaves, con mucho tejido adiposo, extremidades cortas,

manos y pies anchos y cortos, huesos finos, cabeza redondeada y relativamente grande, cuello corto y macizo, cara ancha, y, cabello flojo y tendencia a la calvicie.

El atlético, caracterizado por hombros fuertes y anchos, tronco trapezoidal con pelvis estrecha, relieve muscular sobre una recia armazón ósea, brazos y piernas fuertes, manos y pies grandes, cara tosca con salientes pronunciados y de forma oval alargada y cabello fuerte.

Después de haber clasificado estos tres grupos, Kretschmer se encontró con que había sujetos a quienes no era posible incluir dentro de ninguna de estas clasificaciones. Decidió entonces formar un nuevo grupo:

Los displásicos, que incluye los casos de anomalías constitucionales como enanismo y gigantismo, los casos extremos de los otros tipos y los tipos mixtos imposibles de clasificar. Los llama así, porque la displasia es una desviación o detención del proceso de «plastificación», es decir, adquisición y moldeamiento de la forma física normal.

Correlativamente a los tres tipos somáticos Kretschmer

distingue tres tipos **psíquicos o temperamentales** con características diferenciadas:

- El **esquizotímico**: se desconecta fácilmente de la realidad y se aísla, su sensibilidad es marcadamente bipolar: o muy exagerada o muy disminuida, es muy susceptible y suspicaz o totalmente indiferente y frío, sus impresiones son más de orden psíquico que sensorial, exterioriza poco, es callado y reservado, su intimidad difícilmente puede ser penetrada, es poco influenciado por el ambiente y poco práctico.

- El **ciclotímico**: sociable, abierto, cordial, su vida está condicionada por el estado de ánimo fluctuando entre la alegría y la tristeza (ciclo), sin que haya causas externas que lo motiven, no tiene fuerte lógica y su capacidad de trabajo es de orientación práctica.

- El **gliscrotímico**: predominio del aspecto psicomotor, necesitando mucha actividad física, son sujetos poco flexibles, persisten insistentemente en lo que piensan, su conversación tiende a ser monotemática, son pegajosos en el trato social y pueden ser apáticos o impulsivos.

Las críticas tradicionales a la teoría tipológica de Kretschmer pueden resumirse así:

- Presenta los tipos extremos, no los tipos promedio.

- Divide en forma drástica y precisa a los individuos, olvidando muchas diferencias individuales.

- No tiene en cuenta los cambios físicos que pueden ocurrir con una simple variación en la alimentación.

- Las investigaciones realizadas confirman la interpretación en los casos de psicóticos, mientras que no lo confirman al tratarse de individuos normales.

Otra persona que realizó estudios sobre tipología fue W.H. Sheldon (1949), profesor de la Universidad de Harvard. Inició sus estudios en 1928 y publicó los resultados en 1940. La teoría de Sheldon, tiene como fundamento la existencia de tres componentes **corporales** y **temperamentales**, definiendo los tipos por el relativo predominio de estos componentes:

1. Los componentes **corporales** son: el endomorfismo, el mesomorfismo y el ectomorfismo.

2. Los componentes **temperamentales** corresponden:

son: la viscerotonía, la somatotonía y la cerebrotonía.

Otra clasificación de este autor dentro de la taxonomía corporal es la de los tipos **morfológicos**. La base para esta clasificación es el mayor desarrollo de uno de los folículos embrionales: endodermo, folículo embrional interno; mesodermo, folículo embrional medio; ectodermo, folículo embrional externo:

- **Endomorfo**, caracterizado por el predominio del desarrollo visceral; gordura; su estructura ósea y muscular está poco desarrollada y es débil. Corresponde al tipo pícnico de Kretschmer.

- **Mesomorfo**, caracterizado por el predominio de las estructuras corporales: huesos, músculos y tejido conjuntivo lo que proporciona un aspecto físico fuerte y resistente, el tronco es largo y musculoso, el volumen del tórax es superior al del abdomen y la piel es gruesa.

- **Ectomorfo**, caracterizado por un organismo demacrado, de músculos pobres y huesos delicados, pecho aplastado, extremidades largas y delgadas. Corresponde al leptosómico de Kretschmer.

Finalmente, Sheldon define los **tipos temperamentales**:

- **Viscerotonía**, caracterizado por la inclinación a la comodidad y sociabilidad, por la glotonería de alimentos, de gente y de afecto y por la amabilidad indiscriminada. Corresponde al ciclotímico de Kretschmer.

- **Somatotonía**, caracterizado por el predominio de la actividad muscular y el vigor, por el afán de dominio y deseo de poder, por la indiferencia ante el dolor, por la insensibilidad psicológica y por la agresividad competitiva. Corresponde al gliscrotímico de Kretschmer.

- **Cerebrotonía**, caracterizado por la tendencia a encerrarse en sí mismo, a disimular y a inhibirse, a la huida de la sociabilidad, a la represión de la expresión corporal, a la rigidez de la postura y de los movimientos, al control emocional y al ocultamiento de los sentimientos. Corresponde al esquizotímico de Kretschmer.

La teoría de Sheldon ha sido poco estudiada. Con relación a la de Kretschmer, tiene la ventaja de que no presenta categorías totalmente definidas, sino distintas gra-

duaciones a lo largo de las cuales todos los individuos pueden clasificarse.

La lista de humores específicos propuesta por Hipócrates y seguida por Galeno y las tipologías de Kretschmer y Sheldon fueron totalmente abandonadas en los años 30 y 40 del siglo pasado por los estudios de la psicología de la personalidad como disciplina científica.

Es en esta época cuando se comienza a hablar del «rasgo psicológico» como unidad de análisis de la personalidad. Algunos psicólogos de aquella época utilizaban rasgos como: predominio, sumisión, dependencia e independencia, como sistema de clasificación de los temperamentos de acuerdo con su forma de reaccionar frente a los estímulos y situaciones que se presentan.

En este período, desde el enfoque psicoanalítico, ya se defiende la existencia de un continuo, cuyos extremos son denominados expresamente por Jung (1943) como «**extraversión**» e «**introversión**»; las personas difieren con base en la dirección a lo largo del continuo que toma la libido (conjunto de intereses y tendencias de conducta que caracterizan al individuo). Así, el temperamento **extravertido** está centrado en el mundo, es espontáneo y abierto; mientras que el **introvertido** está centrado en su yo, en su intimidad, es cerrado, impenetrable y se repliega fácilmente sobre sí mismo. Este autor, adicionalmente, apunta una segunda dimensión: «normalidad-anormalidad» (tomando como criterio de este extremo, las alteraciones neuróticas). Conjugando ambas dimensiones (**extraversión-introversión** y **normalidad-neurosis**), propone que, en caso de neurosis, las personas extravertidas tenderán a presentar manifestaciones histéricas, mientras que, con los mismos supuestos, el introvertido desarrollará alteraciones psicastenias (distimias).

Desde el enfoque comportamentalista se destaca Eysenck (1987) cuya teoría se basa en los dos rasgos bipolares: «**introversión-extroversión**» y «**estabilidad-inestabilidad**». Para el autor esto da origen a cuatro temperamentos:

- **Introvertido:** tranquilo, poco sociable, reservado, pesimista, cuidadoso, reflexivo.
- **Extravertido:** activo, optimista, impulsivo, voluble, sociable, abierto, hablador.

- **Estable:** ecuaníme, calmado, controlado, des-preocupado, dinámico.

- **Inestable:** susceptible, agitado, agresivo, excitable, ansioso.

Ahora bien, realizando una rápida mirada a los últimos 50 años, se observa que en las décadas de los 40 y 50 el estudio de la personalidad se caracterizó por el predominio de las grandes teorías factoriales como la de Catell (1982) y Guilford y Fruchter (1984) que buscaban encontrar los factores relevantes de la personalidad, correlacionándolos estadísticamente a partir de la teoría multivariada (correlación múltiple, análisis canónico, análisis de la función discriminante, análisis configurativo y análisis factorial, entre otros).

En las décadas de los 60 y 70, se impuso la perspectiva dimensional de la personalidad como los estilos cognitivos y se desarrollaron los tests de base psicométrica más reconocidos. Se inicia también el movimiento de crítica al concepto de rasgo, pues los primeros estudios de la personalidad centraron sus esfuerzos en realizar inventarios de rasgos, análisis de factores, etc., asumiendo una postura «asuntiva» (la suma total de los rasgos, etc. configura la personalidad) e ignoraron el problema de la estructura. En esta época también se desintegra el «constructo» Kelly (1955); la unidad de análisis estructuralista era el tópico de la personalidad concebido como algo interno y complejo en los individuos; este constructo se sustituye por el estudio de los aspectos parciales de la personalidad con relación a situaciones concretas. Fue la época en la que se rechazaron de ambas posturas: la elementalista atomística que lista rasgos sueltos y la estructuralista universalista de constructos.

En la década de los 80 se desarrolla el paradigma interaccionista como respuesta a las críticas mutuas que se hacían entre los modelos de los rasgos y los situacionistas; se reconoce que en la determinación de la personalidad hay tanto de tendencias innatas como de factores ambientales o externos.

Una pregunta bien importante de esa época era si nuestras características de personalidad están establecidas desde la infancia temprana, manteniéndose relativamente fijas a través de nuestra adultez, o son ligeramente flexibles. Para responderla, en la actualidad es importante aclarar qué se entiende por características de personalidad. Si se piensa

que son aspectos que no cambian desde que nacemos, por ejemplo, el temperamento, entonces se podría afirmar que la personalidad se forma tempranamente. Pero, si a lo que se refiere es a creencias, deseos, opiniones, intenciones, hábitos, y demás, estos pueden cambiar dramáticamente hasta el momento de la muerte.

Ya en los años 90 se revitaliza el estudio sobre los rasgos de la personalidad pero con la voluntad de asumir las críticas que se habían recibido desde los modelos ambientalistas.

De igual manera, en la actualidad la psicología ha vuelto a interesarse en las teorías de los rasgos, confundiendo el modelo de los rasgos de personalidad en sus orígenes y en sus postulados centrales con la psicología diferencial, la cual utiliza conceptos psicológicos de tipo disposicional, que denotan que un individuo puede hacer algo o puede actuar de determinada manera. Así se habla de tener capacidades, aptitudes, nivel intelectual, rasgos de personalidad, etc. Sin embargo, los términos disposicionales no son nada más que **posibilidades de acción o de actuación** y no significan -como se acostumbra a hacer erróneamente- explicaciones de las acciones.

Igualmente, la psicología diferencial, en el ámbito educativo, intenta la búsqueda de nuevas características o disposiciones, donde el énfasis no reside en cuantificar, analizar, explicar y predecir el rendimiento de los alumnos en función de sus características personales -sean del tipo que sean-, sino en descubrir, describir y, en definitiva, comprender aquellas características que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje.

Se debería recordar que, en contra de un criterio vulgar muy extendido, las cifras no son sinónimas de explicación científica. La cuantificación en la observación no significa otra cosa que conseguir un criterio estable y unívoco para describir, pero no quiere decir que justifica que se esté dentro de un ámbito u otro de la ciencia. Decimos esto porque el ámbito de la psicología diferencial es el que más ha exigido un tratamiento estadístico de los datos y una gran complejidad metodológica a la hora de hacer la validación y medir la fiabilidad de los test.

En este orden de ideas, es necesario decir igualmente, que la estadística es un método cuantificado de tratamiento y decisión respecto de los datos, sus diferencias y sus ten-

dencias. Pero ni la descripción ni el cálculo son, por ellos mismos, explicativos, aunque sean muy complejos.

Por otra parte, es importante hacer un llamado de atención al peligro que se corre al realizar clasificaciones de los niños según determinados rasgos puesto que estas etiquetas podrían utilizarse para fines selectivos, discriminatorios y excluyentes donde no se valorara la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.

El enfoque de los estilos, al ubicarse en la psicología diferencial, enfatiza la diversidad pero por su interés clasificatorio discriminatorio, olvida o no tiene en cuenta la igualdad, con serios riesgos para garantizar la inclusión. En tal sentido, podemos considerar que de lo que se trata, es de conciliar los principios de igualdad y diversidad, entendiendo que la igualdad se logrará en la medida que se le entregue a cada cual lo que necesite; es decir, la equidad, entendida como la tensión entre igualdad-diversidad, como desarrollo de las potencialidades educativas, y esta postura supone una apuesta decidida por una educación que de respuesta a la diversidad.

La UNESCO (1977) propone seguir el enfoque inclusivo en la escuela, donde se reconocen y valoran las diferencias individuales y se las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, estas diferencias se hacen aún más evidentes pues todos los alumnos tienen primero, unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría; segundo, unas necesidades propias, individuales y, tercero, dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos.

Sin embargo, la UNESCO sabe que llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una «Escuela para todos» que garantice la igualdad de oportunidades, no es una tarea fácil ya que implica transformar las formas de evaluar, enseñar y de aprender en las escuelas.

5.5.3. Las dimensiones estilísticas

Las dimensiones de los «estilos de trabajo» de la *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar-Transición* fueron escogidas, con base en los resultados publicados

rrido y el de concentrado, es distraído. Por otra parte, las definiciones de estos estilos no están explicitadas en el Proyecto Spectrum por lo que cualquiera puede interpretarlas a su manera. De igual forma las definiciones expuestas en la *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de Transición registran* muchas ambigüedades. Lo anterior se puede comprobar en los datos

estadísticos que indican una muy baja correlación entre las distintas polaridades: (cuadro No. 5.6).

Esta tabla muestra la baja correlación entre los distintos rasgos, por lo tanto, no se podrían agrupar en las dos polaridades de los estilos cognitivos independencia – dependencia de campo como podría haber sido la intención de los autores de esta evaluación.

Cuadro N° 5.6. Correlación entre las distintas polaridades

Estilo de trabajo	Estilo de trabajo	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Confiado, +/-, Dubitativo	Divertido, +/-, Serio.	0,386	0,387
	Concentrado, +/-, Distraído.	0,415	0,4
	Impulsivo, +/-, Reflexivo.	0,067	0,011
	Hablador, +/-, Callado.	0,285	0,266
	Se centra en el profesor, +/-, Ignora al profesor.	0,296	0,275
	Pone atención a detalles, +/-, Ignora los detalles.	0,463	0,455
	Tendencia estímulos auditivos.	0,02	0,016
	Tendencia estímulos visuales.	0,045	0,038
Divertido, +/-, Serio	Tendencia estímulos cinestésicos.	0,017	0,009
	Concentrado, +/-, Distraído.	0,141	0,127
	Impulsivo, +/-, Reflexivo.	0,233	0,193
	Hablador, +/-, Callado.	0,448	0,433
	Centrado en el profesor, +/-, Ignora al profesor.	0,228	0,217
	Pone atención a detalles, +/-, Ignora los detalles.	0,279	0,275
	Tendencia estímulos auditivos.	0,004	0,003
	Tendencia estímulos visuales.	0,085	0,079
Concentrado, +/-, Distraído	Tendencia estímulos cinestésicos.	-0,014	-0,018
	Impulsivo, +/-, Reflexivo.	-0,131	-0,216
	Hablador, +/-, Callado.	0,004	-0,043
	Centrado en el profesor, +/-, Ignora al profesor.	0,364	0,338
	Pone atención a detalles, +/-, Ignora los detalles.	0,455	0,438
	Tendencia estímulos auditivos.	0,036	0,029
	Tendencia estímulos visuales.	-0,024	-0,04
	Tendencia estímulos cinestésicos.	0,104	0,098
Impulsivo, +/-, Reflexivo	Hablador, +/-, Callado.	0,356	0,329
	Centrado en el profesor, +/-, Ignora al profesor.	0,065	-0,02
	Pone atención a detalles, +/-, Ignora los detalles.	0,025	-0,052
	Tendencia estímulos auditivos.	0,157	0,149
	Tendencia estímulos visuales.	-0,031	-0,045
Hablador, +/-, Callado	Tendencia estímulos cinestésicos.	0,147	0,111
	Centrado en el profesor, +/-, Ignora al profesor.	0,21	0,181
	Pone atención a detalles, +/-, ignora los detalles.	0,014	0,011
	Tendencia estímulos auditivos.	0,138	0,133
	Tendencia estímulos visuales.	-0,042	-0,054
Centrado en el profesor,+/- Ignora al profesor	Tendencia estímulos cinestésicos.	0,406	0,382
	Pone atención a detalles, +/-, Ignora los detalles.	0,045	0,037
	Tendencia estímulos auditivos.	0,023	0,008
	Tendencia estímulos visuales.	0,072	0,059
Pone atención a los detalles, +/-, Ignora los detalles	Tendencia estímulos cinestésicos.	0,049	0,042
	Tendencia estímulos auditivos.	0,019	0,005
	Tendencia estímulos visuales.	0,068	0,056
Tendencia estímulos auditivos	Tendencia estímulos cinestésicos.	-0,216	-0,216
	Tendencia estímulos visuales.	-0,141	-0,141
Tendencia estímulos visuales	Tendencia estímulos cinestésicos.	-0,395	-0,395

5.5.4. Análisis de las dimensiones estilísticas

5.5.4.1. E.1 Confiado-Dubitativo

La definición de estas dimensiones presenta dificultades pues se favorece al confiado, ya que el niño que *duda*, es catalogado como *temeroso* y realmente, no se puede asociar de manera ligera la duda con el temor pues son dos cosas muy distintas.

El temor es la percepción de una amenaza exterior, real o posible. La ansiedad comprende los sentimientos que produce el miedo en ausencia de percepción de amenaza exterior inmediata. Los miedos o temores infantiles son una parte normal, y probablemente necesaria, del desarrollo psicológico. El miedo ante un peligro real y la adopción de medidas para evitar o amortiguar sus efectos es necesaria para la adaptación y la supervivencia.

Las posibles causas del miedo infantil van cambiando con la edad, al ir creciendo se van centrando en su entorno y en sus experiencias. Así tenemos, por ejemplo, el miedo de un recién nacido a la pérdida repentina de apoyo (al colocarlo en la balanza de peso), o a un excesivo o inesperado estímulo sensorial, lo que parece ser una reacción refleja, que se manifiesta a través del llanto, una respuesta adaptativa que sirve para alertar a la madre ante un potencial peligro que acecha al bebé.

Los miedos «evolutivos» son un componente del desarrollo normal del niño al proporcionarle medios de adaptación a variados estresores vitales:

1) Se trata de un fenómeno evolutivo hasta el punto que la presencia de miedo debería considerarse como una parte integral del desarrollo psicológico normal. Lo anómalo sería su ausencia. El miedo tiene la finalidad de señalar la presencia de un peligro.

2) La mayoría de los miedos suelen ser transitorios y por lo general no suelen interferir con el funcionamiento emocional cotidiano, desapareciendo al poco tiempo.

3) Las experiencias, vivencias y emociones aparejadas con los «miedos evolutivos» permiten al niño generar y consolidar medios y recursos encaminados a resolver de modo satisfactorio situaciones estresantes.

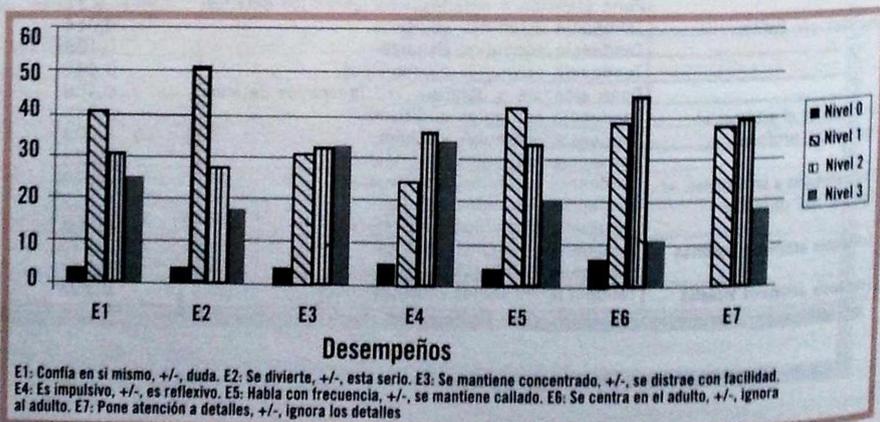
4) Los miedos son reacciones ante una serie de estímulos, unos externos y otros generados por el propio sujeto, que son autocalificados como amenazadores o emparejados con estímulos percibidos como peligrosos.

La duda por su parte es diferente al temor. Al respecto, Elvira Montoya Páez (2004) literata de la Universidad Nacional de Colombia, comenta que el derecho a dudar, a no creer en lo que para otros es verdadero, es comenzar el desarrollo del pensamiento crítico, por eso es necesaria una actitud crítica frente a todo cuanto se hace «evidente». Es una característica que no todo el mundo acepta porque pondría en peligro a instituciones asentadas en teorías anquilosadas, que no ofrecen ninguna posibilidad de cambio y haría tambalear gobiernos que adelantan guerras en contra de una pobre humanidad crédula y ajena por completo a su realidad.

La duda ayuda a los niños a tener un mínimo de sensatez y a no creer en una verdad que a simple vista parece

Gráfica 5.5

Niveles de desempeño por competencias en estilos cognitivos



absoluta, dejando así a un lado la credulidad ciega. La duda puede llegar a retar lo que se concibe como sólido; pero también cabe destacar que el hombre se ha negado la posibilidad de dudar, con el fin de alimentar ilusiones que le permitan tener una vida satisfactoria y llevadera.

Por medio de la duda se enseña primero al niño a dejar la ingenuidad de lado, segundo, es el medio por el cual se busca y se llega a la verdad, acabando así con el engaño y, por último, es el arma más poderosa y suficientemente válida para enfrentar lo que histórica y culturalmente nos han impuesto, pues por qué no decirlo, dudar nos hace personas con criterio.

Estas asociaciones equivocadas de definir la duda como temor llevan a los maestros a realizar observaciones también equivocadas.

Los datos estadísticos indican que en cuanto a la polaridad *confiado* - *dubitativo*:

- el 3,60% de la población no registra nada,
- el 40,50% de los niños registra *confiado*,
- el 30,80% *más o menos*,
- el 25,10% de los niños registra *dubitativo*

Esto quiere decir que los maestros puntúan más a los niños como *confiados* y, en segundo término, puntúan como *más o menos*.

Según los datos estadísticos, los niños puntúan más *confiado* que *dubitativo*; en el sector no oficial registran más *confiado* que *dubitativo*; igualmente, en todos los estratos los estudiantes registran más *confiado* que *dubitativo*; el siguiente es el orden descendente según el estrato del polo *confiado*: 4, 5, 3, 2, 6 y 1; en las tres jornadas los alumnos son puntuados por los maestros más como *confiados*, pero registran en mayor grado con este polo o estilo en la jornada completa, luego en la mañana y finalmente en la tarde; tanto los varones como las niñas son puntuados como más *confiados* pero entre los dos, el que registra más *confiado*, es el varón.

El cuadro No. 5.7 muestra la relación entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo *confiado* - *dubitativo*.

Como se puede observar, no existe ninguna relación entre este estilo de trabajo *confiado* - *dubitativo* y los distintos desempeños de las cuatro áreas evaluadas. Además, de los

28 desempeños, 26 presentan correlaciones negativas.

Analizando los datos generales de los desempeños en el área de Lenguaje, en relación con el estilo de trabajo *confiado* - *dubitativo*, se encuentra que la mayoría de la población ubicada en el estilo *confiado* son clasificados por el maestro en el nivel 2. Por el contrario los niños con el estilo de trabajo *dubitativo* fueron posicionados en el nivel 1. Esto nos muestra que el estilo *dubitativo* es asociado por los maestros con un nivel de desempeño más bajo, confirmándose así, la connotación negativa de lo *dubitativo* frente al *confiado*.

En cuanto a las áreas de Matemáticas, Ciencias y Valores cívicos y ciudadanos y su relación con este estilo, se encuentra que a la mayoría de la población que registra *confiado*, los maestros la puntúan en los niveles de desempeño 2 y 3. Por el contrario, ubican en el nivel 1 a los *dubitativos*. Igualmente ocurre con el área de Lenguaje, donde el polo *dubitativo* es asociado de manera negativa con respecto al desempeño en estas áreas y que, al contrario, el polo *confiado* está relacionado con el buen nivel académico.

5.5.4.2. E.2 Divertido - serio

Esta polaridad presenta dificultades pues lo opuesto a lo divertido no es lo serio, sino lo aburrido; además en el registro del Proyecto Spectrum está el mismo rasgo con 2 opuestos diferentes: *juguetero* - *serio* y *concentrado* - *serio*, por lo que se infiere que existe dificultad para definir claramente los opuestos de este estilo de trabajo.

Pero lo realmente importante no es si lo opuesto a *divertido* o *juguetero* sea lo *serio* o lo *aburrido* o si lo *concentrado* sea sinónimo de *serio*, etc. sino que el estado natural de los niños es la diversión, el juego. Así lo confirma Piaget (1924): la actividad más espontánea del pensamiento del niño pequeño es el juego. Igualmente, Freud citado por Piaget (1924), ha afirmado que el «principio del placer» es anterior al «principio de realidad». En este sentido, Piaget, 1924 afirma que el pensamiento infantil queda penetrado de tendencias lúdicas hasta los 7-8 años, es decir, que es muy difícil, antes de esta edad, distinguir entre la fabulación y el pensamiento racional o considerado como verdadero.

Los datos corroboran lo anterior. Indican que en cuanto a la polaridad *divertido* - *serio*,

Cuadro N° 5.7. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo confiado- dubitativo.

Estilo de trabajo	Area evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Confiado, +/-, dubitativo	Lenguaje	identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	-0,286	-0,31
		Manejo de turnos conversacionales.	-0,219	-0,236
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	-0,313	-0,331
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	-0,264	-0,283
		Producción de descripciones orales.	-0,291	-0,308
		Producción de texto escrito.	-0,239	-0,253
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	-0,293	-0,31
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	-0,299	-0,315
	Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	-0,095	-0,099
		Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).	-0,266	-0,287
		Resolución de problemas aditivos.	-0,263	-0,275
		Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).	-0,221	-0,236
		Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).	-0,254	-0,269
		Interpretación de datos en una tabla.	-0,239	-0,256
	Ciencias	Registro de datos en una tabla.	-0,228	-0,246
		Discriminación de elementos dentro de un contexto.	-0,282	-0,306
		Observación de elementos específicos.	-0,257	-0,281
		Descripción naturalista.	-0,292	-0,311
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	-0,287	-0,305
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	-0,289	-0,305
	Valores cívicos y ciudadanos	Planeamiento de explicaciones.	-0,299	-0,316
		Sociabilidad .	-0,194	-0,223
		Respeto del derecho del otro.	-0,128	-0,145
		Resolución dialogada de conflictos.	0,026	0,028
		Recuerdo del otro.	-0,262	-0,28
		Participación en el trabajo colectivo.	0,006	0,032
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	0,262	-0,289
		Juicio moral.	-0,264	-0,281

- el 4,10% de la población no registra nada,
- el 51,00% de los niños registra *divertido*,
- el 27,40% *más o menos*,
- el 17,50% de los niños registra *serio*

Por lo tanto, los datos estadísticos obtenidos confir-

man que los niños pequeños en general son *divertidos*; es raro encontrar niños de 4 y 5 años que no se diviertan pues, como ya se mencionó, su forma predominante de hacerlo es a través del juego. Lo que revelan los datos es algo obvio y no aporta mayor información a los maestros.

En general, los datos estadísticos muestran que en todas las localidades los niños se *divierten* más; igualmente en ambos sectores, tanto oficial como privado; los niños son puntuados por los maestros como más *divertidos*, pero en el sector oficial lo hacen en mayor grado; según el estrato socioeconómico, todos los alumnos son considerados como más *divertidos* que *serios*; dentro de éstos, los que más registran *divertidos*, en orden descendente, son los del estrato 4, 5, 3, 6, 2 y 1; también aparecen como más *divertidos* todos los estudiantes de las diferentes jornadas, pero en mayor nivel los de la jornada completa; finalmente, se encuentra que los maestros puntúan que ambos sexos son más *divertidos* pero en mayor grado los varones.

El cuadro No. 5.8 muestra la relación entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo *divertido-serio*:

Al igual que en el estilo anterior, no existe ninguna correlación entre el estilo de trabajo *divertido-serio* y las 4 áreas de desempeño evaluadas. Además, se observa que en la mayoría de los desempeños existen correlaciones negativas.

De acuerdo con los datos generales de los desempeños del área de Lenguaje, en relación con el estilo de trabajo *divertido-serio*, a la mayoría de la población registrada como *divertida*, los maestros la ubican en el nivel de desempeño 2. A los *serios*, los clasifican en el nivel 1 y, pocas veces, en el 2. Estos datos nos dicen que los niños con mayor nivel de

Cuadro N° 5.8. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo *divertido-serio*.

Estilo de trabajo	Área de Evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Divertido, +/-, Serio	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	-0,129	-0,143
		Manejo de turnos conversacionales.	-0,084	-0,098
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	-0,164	-0,177
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	-0,137	-0,15
		Producción de descripciones orales.	-0,148	-0,16
		Producción de texto escrito.	-0,102	-0,112
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	-0,151	-0,161
	Matemáticas	Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	-0,16	-0,172
		Conteo (hasta 10 elementos).	-0,018	-0,023
		Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).	-0,105	-0,12
		Resolución de problemas aditivos.	-0,121	-0,131
		Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).	-0,103	-0,116
		Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).	-0,114	-0,125
	Ciencias	Interpretación de datos en una tabla.	-0,107	-0,118
		Registro de datos en una tabla.	-0,086	-0,099
		Discriminación de elementos dentro de un contexto.	-0,133	-0,151
		Observación de elementos específicos.	-0,116	-0,135
		Descripción naturalista.	-0,155	-0,17
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	-0,153	-0,167
	Valores cívicos y ciudadanos	Búsqueda de información - formulación de preguntas.	-0,167	-0,179
		Planeamiento de explicaciones.	-0,165	-0,178
Sociabilidad.		-0,122	-0,143	
Respeto del derecho del otro.		0,006	-0,009	
Resolución dialogada de conflictos.		0	-0,01	
Recuerdo del otro.		-0,169	-0,184	
Participación en el trabajo colectivo.		0,001	0,016	
Participación en la toma de decisiones colectivas.	-0,159	-0,18		
Juicio moral.	-0,144	-0,156		

desempeño son los que tienen el estilo de trabajo *divertido*, lo que contradice la supuesta idea de que los *serios* son valorados positivamente y los *divertidos* no.

Igual sucede en las áreas de Matemáticas y Ciencias en relación con el estilo de trabajo *divertido-serio*. Se encuentra que en la mayoría de la población registrada como *divertida*, los maestros también ubican a los niños en el nivel de desempeño 2 y, a los *serios*, en el nivel 1 y, pocas veces, en el 2.

De igual forma, en el área de Valores cívicos y ciudadanos, la mayoría de la población registrada como *divertida*, es ubicada por los maestros en el nivel de desempeño 2, pero también en este nivel ubican al *serio*, es decir, no se encuentran diferencias entre una polaridad y la otra y por lo tanto da lo mismo puntuar un estilo *divertido* o un estilo *serio* para obtener buen desempeño en esta área.

5.3.4.3. E.3 Concentrado-distraído

El opuesto de la distracción no es la concentración sino la atención, pues tanto la concentración como la meditación son niveles de atención. Si se pregunta a los maestros qué entienden por atención, se encuentra que no todos pueden responder y frecuentemente la confunden con el estar quieto, callado y con la mirada fija en el maestro. La atención es un estado interno que consiste en el control intencionado para estar mental y físicamente en el presente. Por lo tanto, la distracción sucede cuando tanto la mente como el cuerpo están separados: por ejemplo, el cuerpo físico se encuentra en el salón de clases (en el presente) y la mente ocupada en lo que ya pasó (en el pasado) o preocupándose²¹ por lo que no ha llegado (en el futuro) es decir, dejando pasar el aquí y el ahora.

El proceso de atención depende de la motivación, la cual surge por dos factores: un interés propio del niño por el conocimiento (motivación intrínseca) y un interés por el conocimiento que le despierta el maestro o los otros en su interacción (motivación extrínseca). Según Vygotski (1995) este último factor es lo que él llama «zona de desarrollo próximo», donde el desarrollo es jalonado por el aprendizaje que se da cuando el niño interactúa con los otros.

Por otra parte, la polaridad *distraído* presenta una connotación negativa frente a la de *concentrado*, razón por la

²¹ Preocuparse significa «ocuparse antes de realmente ocuparse».

cual es obvio que los maestros asocian el bajo rendimiento con la distracción. Ahora bien, los maestros comentaron que les fue difícil evaluar esta dimensión porque no podían saber cuándo un niño estaba distraído y cuándo estaba poniendo atención.

En cuanto a los datos estadísticos, éstos muestran que en la polaridad: *concentrado-distraído*,

- el 3.80% de la población no registra nada.
- el 30.80% de los niños registra *concentrados*,
- el 32.60% más o menos y,
- el 32.80% de los niños registra *distraídos*.

Los anteriores datos no indican mayores diferencias entre el estar *distraído*, más o menos, o estar *concentrado*, es decir, esta polaridad no discrimina; es muy probable que estos resultados se deban a la ambigüedad teórica.

A nivel general, en el sector oficial puntúan más alto como *distraído* que en el sector privado, aunque la diferencia es mínima; según el estrato socioeconómico, en el estrato 6 los niños puntúan en mayor grado la polaridad *distraído* que *concentrado*, luego el estrato 1 y finalmente el 2; el estrato que puntúa más como estilo *concentrado* es el 4, luego el 5, y finalmente el 3; en la jornada completa los niños puntúan como más *concentrados*, luego en la tarde y finalmente en la mañana; los maestros puntúan que los varones se distraen más que las niñas.

El cuadro 5.9 muestra la relación entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo *concentrado-distraído*.

En la tabla se observa que no existe correlación entre el estilo *distraído-concentrado* y los desempeños de las 4 áreas evaluadas. Igualmente se presentan correlaciones negativas entre la mayoría de los desempeños y la polaridad *distraído-concentrado*.

Si observamos los datos de los desempeños en general del área de Lenguaje en relación con el estilo de trabajo *concentrado-distraído*, se encuentra que en la mayoría de la población puntuada como *distraída*, los maestros ubican a un número mayor de estos niños en el nivel de desempeño 1 y a los puntuados como *concentrados* en el nivel de desempeño 2. Estos datos nos muestran que los niños con mayor nivel de desempeño son caracteri-

Cuadro N° 5.9. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo concentrado- distraído

Estilo de trabajo	Área de Evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Concentrado, +/-, Distraído	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	-0,218	-0,243
		Manejo de turnos conversacionales.	-0,248	-0,264
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	-0,244	-0,263
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	-0,203	-0,226
		Producción de descripciones orales.	-0,227	-0,245
		Producción de texto escrito.	-0,22	-0,238
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	-0,218	-0,239
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	-0,16	-0,172
		Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	-0,091
	Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).		-0,218	-0,242
	Resolución de problemas aditivos.		-0,226	-0,241
	Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).		-0,185	-0,202
	Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).		-0,2	-0,217
	Interpretación de datos en una tabla.		-0,204	-0,228
	Registro de datos en una tabla.		-0,187	-0,223
	Ciencias	Discriminación de elementos dentro de un contexto.	-0,21	-0,237
		Observación de elementos específicos.	-0,226	-0,255
		Descripción naturalista.	-0,223	-0,245
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	-0,223	-0,242
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	-0,21	-0,228
	Valores cívicos y ciudadanos	Planeamiento de explicaciones.	-0,222	-0,239
		Sociabilidad .	-0,136	-0,166
		Respeto del derecho del otro.	0,243	-0,268
		Resolución dialogada de conflictos.	0,062	0,095
		Recuerdo del otro.	-0,176	-0,198
		Participación en el trabajo. Colectivo.	0,005	0,028
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	-0,167	-0,196
	Juicio moral.	-0,2	-0,222	

zados por los maestros con un estilo *concentrado*.

En cuanto al área de Matemáticas, en relación con el estilo de trabajo *concentrado-distraído*, se encuentra que a la mayoría de la población puntuada como *concentrada*, los maestros la ubican en el nivel 1 (desempeño 1), en el nivel 2 (desempeños 3, 4 y 5) y en el nivel 3 (desempeños 2, 6 y 7). Esto quiere decir que el puntuar *con-*

trado no se requiere para contar. Igualmente, los profesores asocian este polo *concentrado* con los niveles más altos de desempeño. Por el contrario, al polo *distraído* lo relacionan con un bajo desempeño en la competencia de Matemáticas, puesto que de la población puntuada como *distraída*, los docentes clasifican en el nivel 1 a un mayor número de estudiantes.

Con respecto al área de Ciencias en relación con el estilo de trabajo *concentrado*–*distraído*, se encuentra que en la mayoría de la población considerada con el estilo de trabajo *concentrado*, los maestros puntúan a un mayor número de niños en el nivel 2. Por el contrario, clasifican a un mayor número de alumnos puntuados como *distraídos* en el nivel 1. Esto quiere decir, que los profesores relacionan a los niños con estilo *distraído* con un bajo desempeño en Ciencias.

Finalmente, en el área de Valores cívicos y ciudadanos encontramos un mayor número de niños tanto con estilo de trabajo *concentrado* como *distraído* ubicados en el nivel 2. Esto significa que en esta área no se requiere tener un estilo específico para tener un buen desempeño.

5.5.4.4. E4. Reflexivo–impulsivo

Esta dimensión es un estilo cognitivo muy conocido, que se disputa con los de Witkin (independencia–dependencia de campo) la supremacía en el campo cognitivo, pues como ya se anotó, estos estilos son variadísimos.

Según Kagan (1965, 1976) la *reflexividad*–*impulsividad* es un constructo teórico bipolar que incluye dos ejes fundamentales:

a) Latencia o demora temporal: es el tiempo previo a la emisión de la respuesta, por parte del sujeto, en situaciones con algún grado de incertidumbre en que

la respuesta no es inmediatamente obvia, que se emplea en analizar los datos disponibles y conduce a tiempos largos en unos sujetos versus breves en otros

b) Precisión o exactitud en la respuesta: es la calidad del rendimiento intelectual, que conduce a aciertos en unos sujetos y a errores en otros.

Los sujetos *reflexivos* emplean más tiempo que los *impulsivos* en analizar las cuestiones, se toman períodos más largos de latencia, son más cuidadosos y aciertan más porque sus estrategias de análisis son idóneas, mientras que en los *impulsivos* ocurre lo contrario.

Aunque algunos autores utilizan un amplio repertorio de instrumentos de medida (Zakay, Bar-El y Kreidler, 1984), para la *reflexividad*–*impulsividad* se ha empleado el test de Kagan, el MFFT (Matching Familiar Figures Test o Test de Emparejamiento de Figuras Familiares).²²

Como se puede observar, para evaluar este estilo se requiere de tests psicológicos estandarizados y no es posible su determinación por simple observación, al igual que el estilo cognitivo en su dimensión independiente–dependiente de campo que utiliza la Prueba EFT (Prueba de figuras enmascaradas) para su evaluación.

Esta dimensión presenta un grave problema y es que la polaridad *impulsividad* tiene una connotación negativa (igual sucede con la dependencia de campo). Por esta razón Kolb (1976) no habla de *impulsividad* sino de «experiencia activa».

²² Es éste un test de emparejamiento perceptivo que presenta simultáneamente una figura conocida: un barco, unas tijeras, un osito, etc. (modelo) y varias copias (seis en la versión para escolares), que son casi idénticas al modelo, pero que difieren de él en uno o más pequeños detalles. Se solicita al sujeto que elija la alternativa o copia que es exactamente igual al modelo o estándar. Al niño se le explican las instrucciones y se le pasan los dos primeros ítems, que son de prueba, para asegurar la comprensión de la tarea. Se toma nota del tiempo que tarda en dar la primera respuesta a cada ítem de los que siguen a los dos de prueba (seis, doce o veinte, según las variantes del test de los diferentes autores y según la edad de los niños, sean preescolares, escolares o adolescentes) y del número de errores que comete al resolver cada ítem, así como del orden de los mismos. Esto se hace hasta que da con la respuesta adecuada o comete un total de seis errores. En el test no se da un componente significativo de memoria o razonamiento. Es suficiente con que el sujeto tenga una agudeza visual normal, con que conozca lo que implican las palabras «semejante» y «diferente» y con que quiera resolver la tarea. Hay distintas versiones del test; lo que ha complicado a veces las investigaciones, las comparaciones y la elaboración de datos normativos. Las tres versiones más utilizadas han sido la «K» (de Kindergarten), para preescolares; la «F» (de fall;

otoño) y la «S» (de spring: primavera), para escolares. La versión para preescolares consta de dos ítems de prueba y de otros catorce ítems, de cuatro alternativas cada uno. Las versiones para escolares constan de dos ítems de prueba y de otros doce, de seis alternativas cada uno. Generalmente se ha usado la forma «F» para analizar a los escolares y la «S» para repetir el análisis varios meses más tarde. En la actualidad la versión para preescolares apenas si se utiliza, y están disponibles una versión para escolares de 6 a 12 años y otra para preadolescentes y adultos (ésta última, con dos ítems de prueba y otros doce ítems, de ocho alternativas cada uno). Hoy en día, la versión más completa del MFFT es la de Cairns y Cammock, el MFF20, o Test de Emparejamiento de Figuras Familiares de 20 ítems (Cairns y Cammock, 1978, 1984 y 1989), que consta de dos ítems de práctica y de otros veinte, con seis alternativas cada uno. Los autores, de la Universidad de Ulster, usaron ítems propios, junto con otros provenientes de las versiones «F» y «S» de Kagan, así como seis más facilitados por Zelniker. Seleccionaron estos ítems por su mayor capacidad discriminativa (observada tras la aplicación de las pruebas estadísticas pertinentes). Con todo ello, el test ganó en fiabilidad, validez, consistencia y estabilidad frente al MFFT de Kagan, que planteaba problemas en este sentido.

En la definición de la evaluación censal de la SED, se observa que no es adecuado inferir que los *impulsivos* son más globales pues según las teorías psicológicas de los estilos de Kagan y Kolb, las características de esos estilos están más referidas al manejo del tiempo y a la precisión o exactitud de la respuesta que a la forma de abordar la información (global u holística versus analítica).

Los datos indican, que en cuanto a la polaridad *Reflexivo-impulsivo*,

- el 5.20% de la población no registra nada.
- el 24.50% de los niños registra *impulsivo*.
- el 36.30.% *más o menos* y,
- el 34,00% de los niños registra *reflexivo*.

La información anterior sólo nos dice que el mayor puntaje lo obtienen los registros *más o menos*; esto podría significar, que la mayoría de los maestros presentaron dificultad, a partir de la simple observación, para ubicar a los niños en alguna de las dos polaridades y por lo tanto prefieren el registro intermedio.

Según los datos estadísticos, en total predomina el puntaje *más o menos*, lo que significa, como ya se mencionó en el párrafo anterior, que a los maestros se les dificultó puntuar en alguna de las dos polaridades y prefirieron ubicar a la mayoría de los estudiantes en el registro intermedio, es decir, este estilo no discrimina; en el sector oficial puntúan en mayor grado *más o menos* y, en el sector privado, puntúan los maestros a la mayoría de los alumnos en el estilo de trabajo *reflexivo*; según la jornada completa los profesores puntúan en mayor grado a los niños con el estilo *reflexivo*, y en la mañana y en la tarde como *más o menos*; finalmente, los maestros puntúan un mayor número de alumnos de los dos sexos como *más o menos*, aunque se registra un mayor número de niñas frente a los varones, puntuadas con el estilo de trabajo *reflexivo*.

El cuadro No. 5.10 muestra la relación entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo *reflexivo-impulsivo*.

Como se puede observar, existe una muy baja correlación entre el estilo *reflexivo-impulsivo* y los desempeños de las 4 áreas evaluadas.

Con respecto a la relación entre los desempeños en el

área de Lenguaje y el estilo de trabajo *reflexivo-impulsivo*, se encontró que a la mayoría de población puntuada como *más o menos* la ubican en los niveles 1 y 2 de desempeño. Dentro de la población puntuada por los maestros como *reflexiva*, un mayor número de niños son posicionados en el nivel de desempeño 2. Igualmente, dentro de la población con el estilo de trabajo *impulsivo*, la mayoría de niños también son clasificados en el nivel de desempeño 2. Esto quiere decir que esta polaridad no discrimina y que no se requiere un determinado estilo de trabajo para obtener un alto nivel de desempeño en esta área.

En el área de Matemáticas se observa que en la población puntuada como *reflexiva*, los maestros clasifican a los niños en el desempeño del conteo en el nivel 1, y en los otros desempeños, en el nivel 2. Los niños puntuados con el estilo *impulsivo* son ubicados tanto en el nivel 1 como en el 2. Igual que en el área de Lenguaje, no se requiere tener un determinado estilo, ya sea *reflexivo o impulsivo*, para obtener un buen desempeño.

Finalmente, con respecto a las áreas de Ciencias y Valores cívicos y ciudadanos, al igual que en el área de Lenguaje, el 34,00% de la población registra *reflexivo* frente al 24,50% que registra *impulsivo*. Los profesores en ambas áreas tienden a ubicar a la mayoría de alumnos de los estilos *reflexivo e impulsivo* en el nivel de desempeño 2. Por lo tanto, como ya se dijo en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, no se requiere tener un estilo *reflexivo o impulsivo* para obtener un buen desempeño en estas áreas.

5.5.4.5. E.5 Hablador-callado

La conducta de un niño callado puede deberse a que no le interesa el tema y no necesariamente a que sea su estado normal. Así, los maestros comentan que un niño puede estar callado en la mañana y hablador en la tarde. Puede estar callado con el profesor y estar hablador con su mejor amigo. Es decir, los profesores cuestionan la permanencia y estabilidad de determinados rasgos de los alumnos, sobre todo en contextos diferentes.

Para algunos maestros el ser hablador presenta una connotación negativa pues lo asocian con niños perturbadores o impulsivos. Por el contrario, otros lo asocian con la participación, con el alumno que hace preguntas y que busca activamente el significado de las cosas.

Cuadro N° 5.10. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo reflexivo- impulsivo

Estilo de trabajo	Área de Evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Reflexivo, +/-, Impulsivo.	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	0,138	0,139
		Manejo de turnos conversacionales.	0,19	0,195
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	0,137	0,139
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	0,151	0,149
		Producción de descripciones orales.	0,129	0,13
		Producción de texto escrito.	0,141	0,146
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	0,135	0,138
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	0,123	0,125
	Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	0,106	0,1
		Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).	0,148	0,15
		Resolución de problemas aditivos.	0,135	0,139
		Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).	0,131	0,133
		Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).	0,133	0,135
		Interpretación de datos en una tabla.	0,144	0,143
	Ciencias	Registro de datos en una tabla.	0,142	0,142
		Discriminación de elementos dentro de un contexto.	0,147	0,145
		Observación de elementos específicos.	0,157	0,161
		Descripción naturalista.	0,147	0,149
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	0,149	0,151
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	0,124	0,126
	Valores cívicos y ciudadanos	Planeamiento de explicaciones.	0,128	0,13
		Sociabilidad .	0,135	0,131
		Respeto del derecho del otro.	0,272	0,282
		Resolución dialogada de conflictos.	0,022	-0,069
		Recuerdo del otro.	-0,116	0,118
		Participación en el trabajo. Colectivo.	0,031	0,015
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	0,014	0,013
	Juicio moral.	0,154	0,159	

Igual sucede con el término «callado»: para algunos significa estar juicioso, atento y pensativo; para otros, tímido, distraído, reservado, pasivo. ¿qué debe hacer el maestro con esta información? ¿cómo saber cuál de los dos estilos favorece el aprendizaje? ¿se debe tolerar cualquiera de las dos polaridades o se debe preferir alguna?

Es importante anotar que según Vygotski (1981) los niños

de 4 y 5 años presentan un lenguaje egocéntrico, por lo que necesitan hablar para ellos mismos y no para los demás y de esta forma iniciar la interiorización del lenguaje. Cuando realizan una tarea necesitan hablar para controlar sus acciones. Por lo tanto, es normal que en esta edad los niños sean más habladores que callados. Sin embargo, algunos podrían mostrarse callados debido posiblemente a factores del con-

texto tales como tener padres poco comunicativos.

Los datos corroboran lo anterior:

- el 4,20% de la población no registra nada.
- el 41,90% de los niños registran *hablador*.
- el 33,60% *más o menos*,
- el 20,30% de los niños registran *callado*.

En casi todas las localidades los niños son puntuados por los maestros como *más habladores*; tanto en el sector oficial como en el privado los niños son registrados por los maestros como *más habladores*; entre más alto es el estrato, los niños registran *más habladores*; los niños de la jornada completa son registrados como *más habladores* y los de la jornada de la tarde como *más callados*; los varones son puntuados por los maestros como *más habladores* que las mujeres.

El cuadro No. 5.11 indica la relación entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo *hablador-callado*.

Como se puede observar, existe una muy baja correlación (incluso negativas) entre el estilo *hablador-callado* y los desempeños de las 4 áreas evaluadas.

Con respecto a la relación entre los desempeños en el área de Lenguaje y el estilo de trabajo *hablador-callado*, se encuentra que la mayoría de la población puntuada por los maestros como *habladora* es ubicada en el nivel de desempeño 2. Los niños con el estilo de trabajo *callado*, son clasificados por los maestros en los niveles de desempeño 1 y 2. Por lo tanto, esta polaridad de ser *callado* no se encuentra relacionada ni con el bajo ni buen desempeño en esta área. Sin embargo, la polaridad *hablador* es mejor valorada en el área de Lenguaje.

En cuanto al área de Matemáticas, se observa que dentro del 41,60% de la población puntuada por los maestros como *habladora*, tienden a ubicar a los niños en el nivel de desempeño 2 y, en algunos desempeños como el Conteo, en el nivel 1. Igualmente, se da esta ubicación de los niños en la polaridad *callado*. Por lo tanto, se puede decir que no se requiere tener alguna de las dos polaridades para obtener un buen desempeño en esta área.

Con respecto al área de Ciencias, se observa que al igual que en el área de Lenguaje, los maestros tienden a

ubicar a los niños puntuados como *habladores* en el nivel de desempeño 2 y, a los *callados*, en el nivel 1 y en algunos desempeños, en el nivel 2. Por lo tanto, no es necesario tener un estilo de *hablador* o *callado* para obtener buen desempeño en esta área.

Finalmente, en el área de Valores cívicos y ciudadanos, se observa que los maestros puntúan, tanto a los alumnos considerados como *habladores* como *callados*, en el nivel de desempeño 2, es decir, da lo mismo tener cualquiera de las dos polaridades para obtener buen desempeño en esta área.

5.5.4.6. Centrado en el profesor-ignora al profesor

En general, los niños de 4 y 5 años se caracterizan por centrarse en el profesor, y según Piaget (1969 y 1971) esto se debe a la relación heterónoma que establecen con los adultos (autonomía significa ser gobernado por uno mismo y heteronomía, significa ser gobernado por algún otro) (Kamii, 1982). En esta etapa los alumnos obedecen a los profesores porque éstos representan la figura de autoridad y además sienten una especie de temor producido frente a la relación unilateral de respeto que se establece entre un «superior» y un «inferior» ya sea por edad, conocimiento o experiencia. Además, porque cuando los niños fueron evaluados sólo llevaban un mes de iniciar la escolaridad y es probable que todavía no se hubiera establecido un vínculo seguro con el maestro, Bowlby (1982) y Ainsworth (1982). Sin embargo, cuando los alumnos logran establecerlo, pueden explorar, mientras tanto buscarán la proximidad del maestro para sentirse protegidos y seguros.

Los datos nos muestran que:

- el 5,30% de la población no registra nada.
- el 38,90% de los niños registra *centrado en el profesor*.
- el 44,50% *más o menos*,
- el 11,20% de los niños registra *ignora al profesor*.

Según esta información, la polaridad *centrado en el profesor-ignora al profesor*, no discrimina. Es probable que a los maestros se les haya dificultado ubicar a los niños en una u otra polaridad debido al poco tiempo (1 mes) de haber establecido una relación con ellos. Los datos también nos

Cuadro N° 5.11. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo hablador- callado

Estilo de trabajo	Área evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Hablador, +/-, callado	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	0,077	0,083
		Manejo de turnos conversacionales.	-0,001	-0,005
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	-0,084	-0,089
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	-0,063	-0,069
		Producción de descripciones orales.	-0,077	-0,083
		Producción de texto escrito.	-0,03	-0,035
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	-0,081	-0,086
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	-0,087	-0,094
	Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	0,006	0,001
		Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).	-0,034	-0,041
		Resolución de problemas aditivos.	-0,032	-0,036
		Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).	-0,017	-0,023
		Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).	-0,04	-0,045
		Interpretación de datos en una tabla.	-0,025	-0,032
		Registro de datos en una tabla.	-0,01	-0,018
	Ciencias	Discriminación de elementos dentro de un contexto.	-0,057	-0,067
		Observación de elementos específicos.	-0,039	-0,046
		Descripción naturalista.	-0,077	-0,084
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	-0,064	-0,07
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	-0,085	-0,09
		Planeamiento de explicaciones.	-0,085	-0,091
	Valores cívicos y ciudadanos	Sociabilidad .	-0,065	-0,074
		Respeto del derecho del otro.	0,126	0,125
		Resolución dialogada de conflictos.	-0,008	-0,043
		Recuerdo del otro.	-0,085	-0,092
		Participación en el trabajo colectivo.	0,016	0,02
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	-0,091	-0,103
		Juicio moral.	-0,048	-0,054

muestran la tendencia de los niños a estar en la polaridad *centrado en el profesor*, tal como lo explica la teoría.

En cuanto a los datos generales de la población, en todas las localidades el porcentaje de población puntuada con el estilo, *ignora al profesor*, es mínimo; en el sector oficial los profesores puntúan a los niños en mayor grado como *más o menos*, en el sector privado, puntúan más el estilo *centrado en el profesor*; en

los estratos 1, 2, 3 y 5 se puntuó a los alumnos en *más o menos* y en los estratos 4 y 6 en el estilo *centrado en el profesor*; en las jornadas de la mañana y la tarde, los profesores registran en mayor grado *más o menos*, y en la completa, el estilo *centrado en el profesor*; en ambos sexos, se puntuó más el registro *más o menos* pero las mujeres tienden a ser puntuadas como *más centradas en el profesor*.

El cuadro No. 5.12 indica la relación entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo centrado en el profesor-ignora al profesor.

Igual que en todas las otras polaridades, se encontró una correlación muy baja y también negativa entre el estilo centrado en el profesor-ignora al profesor y los desempeños de las 4 áreas evaluadas.

Cuadro N° 5.12. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo centrado en el profesor-ignora al profesor.

Estilo de trabajo	Área evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de	
			Pearson	Spearman
Centrado en el profesor, +/-, ignora al profesor.	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	-0,105	-0,122
		Manejo de turnos conversacionales.	-0,128	-0,142
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	-0,131	-0,148
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	-0,114	-0,134
		Producción de descripciones orales.	-0,12	-0,136
		Producción de texto escrito.	-0,108	-0,124
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	-0,122	-0,139
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	-0,123	-0,139
	Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	0,022	0,027
		Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).	-0,104	-0,124
		Resolución de problemas aditivos.	-0,032	-0,036
		Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).	-0,102	-0,121
		Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).	-0,102	-0,117
		Interpretación de datos en una tabla.	-0,111	-0,128
	Ciencias	Registro de datos en una tabla.	-0,094	-0,111
		Discriminación de elementos dentro de un contexto.	-0,103	-0,126
		Observación de elementos específicos.	-0,125	-0,147
		Descripción naturalista.	-0,123	-0,142
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	-0,121	-0,14
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	-0,128	-0,145
	Valores cívicos y ciudadanos	Planeamiento de explicaciones.	-0,124	-0,142
		Sociabilidad .	-0,079	-0,101
		Respeto del derecho del otro.	-0,123	-0,141
		Resolución dialogada de conflictos.	0,035	-0,051
		Recuerdo del otro.	-0,128	-0,148
		Participación en el trabajo. Colectivo.	-0,005	0,004
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	-0,105	-0,129
		Juicio moral.	-0,113	-0,134

En el área de Lenguaje, los profesores tienden a registrar a la mayoría de los niños en *más o menos* y los ubican en el nivel de desempeño 2. Lo mismo sucede con el estilo *centrado en el profesor*, los maestros los clasifican en el nivel de desempeño 2. Por el contrario, los estudiantes registrados como *ignoran al profesor* (que son muy pocos), los posicionan en el nivel 1. Con estos datos es muy poco lo que se puede inferir pues este estilo de trabajo no discrimina ya que la mayoría de niños o están en *más o menos*, o en la polaridad *centrados en el profesor*. Sin embargo, se puede deducir que la polaridad *centrado en el profesor* valorada por los maestros ya que está de alguna manera relacionada con el buen desempeño.

En el área de Matemáticas, se observa que en el registro *más o menos*, donde están ubicados la mayoría de los niños, los maestros los puntúan en los niveles de desempeño 1 y 2. En el polo *centrado en el profesor*, los maestros tienden a puntuar a los niños en el nivel 2. Por el contrario, los alumnos registrados en el polo *ignorar al profesor* (que son muy pocos), son clasificados por los profesores en el nivel 1. Igual que en el área de Lenguaje, se puede concluir que esta polaridad no discrimina y que el polo *ignora al profesor* está relacionado con el bajo desempeño en el área de Matemáticas.

En el área de Ciencias y Valores cívicos y ciudadanos, se observa lo mismo que sucede en el área de Lenguaje: en los registros *más o menos* y *centrado en el profesor*, los maestros puntúan a los niños en el nivel de desempeño 2. La única diferencia es que, en el área de Valores cívicos y ciudadanos, en el polo *ignora al profesor*, los maestros puntúan a los alumnos tanto en el nivel 1 como en el 2.

5.5.4.7. *Pone atención a los detalles—ignora los detalles*

Lo propio de los niños de 4 y 5 años es poner atención a los detalles. Esta característica ya la mencionaron expertos en el desarrollo del niño como Piaget (1924), Wallon y Vygotski. Piaget (1924). El primero afirma que en el nivel cognitivo los niños presentan tres características: la predominancia de la **transducción** (ir de las partes a las partes en contraposición de la inducción y la deducción), del **sincretismo** (que se refiere a la dificultad de aislar las partes) y de la **yuxtaposición** (mezclar las partes sin jerarquía). El niño pequeño considera los objetos desde una perspectiva inmediata y fragmentaria. Esta fragmentación

no implica realizar un proceso de análisis, sino que es una fragmentación de las partes sin que los elementos tengan una vinculación entre sí ni ninguna lógica en las relaciones.

Por lo tanto esta es otra obviedad. Los datos también lo corroboran:

- el 4,40% de la población no registra nada,
- el 38,20% de los niños registra *pone atención a los detalles*,
- el 39,30% *más o menos*,
- el 18,10% de los niños registra *ignora los detalles*.

En cuanto a los datos generales de la población, se observa que en el sector privado, los profesores registran más a los alumnos en el polo *pone atención a los detalles*; en el sector oficial, en cambio, los puntúan en *más o menos*; en los estratos socioeconómicos 3, 4, 5 y 6 los estudiantes son registrados en el polo *pone atención a los detalles* y, en los estratos 1 y 2 en *más o menos*; en cuanto a la jornada, los estudiantes son registrados en *más o menos*, sin embargo, en la jornada completa se registran más en el polo *pone atención a los detalles*. Finalmente, en referencia al sexo, en ambos, los profesores puntúan a los niños en *más o menos*, pero las mujeres registran más *pone atención a los detalles*.

El cuadro No. 5.13 muestra la relación entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo *pone atención a los detalles—ignora los detalles*.

Igual que en todas las otras polaridades, se encontró una correlación muy baja y también negativa entre el estilo *pone atención a los detalles—ignora los detalles* y los desempeños de las 4 áreas evaluadas.

Con respecto a la relación entre los desempeños en el área de Lenguaje y el estilo de trabajo *pone atención a los detalles—ignora los detalles*, se encuentra que la mayoría de la población puntuada por los maestros como *más o menos* son ubicados en los niveles 1 y 2 de desempeño. En la población registrada en el polo *pone atención a los detalles*, los profesores los clasificaron en el nivel 2 y, a los estudiantes que puntuaron *ignora los detalles* en el nivel 1. Esto quiere decir que los maestros relacionan el polo *pone atención a los detalles* con el buen desempeño en Lenguaje y, a la vez, relacionan el polo *ignora los detalles* con el bajo desempeño en esta área.

Cuadro N° 5.13. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo pone atención a los detalles-ignora los detalles

Estilo de trabajo	Área evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de	
			Pearson	de Spearman
Pone atención a los detalles, +/-, ignora los detalles	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	-0,252	-0,278
		Manejo de turnos conversacionales.	-0,228	-0,247
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	-0,279	-0,3
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	-0,247	-0,27
		Producción de descripciones orales.	-0,26	-0,28
		Producción de texto escrito.	-0,238	-0,256
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	-0,267	-0,29
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	-0,277	-0,296
		Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	-0,094
	Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).		-0,244	-0,267
	Resolución de problemas aditivos.		-0,235	-0,25
	Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).		-0,214	-0,234
	Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).		-0,229	-0,248
	Interpretación de datos en una tabla.		-0,229	-0,25
	Registro de datos en una tabla.		-0,21	-0,233
	Ciencias	Discriminación de elementos dentro de un contexto.	-0,246	-0,275
		Observación de elementos específicos.	-0,253	-0,284
		Descripción naturalista.	-0,264	-0,29
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	-0,261	-0,283
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	-0,267	-0,287
		Planeamiento de explicaciones.	-0,268	-0,288
	Valores cívicos y ciudadanos	Sociabilidad .	-0,165	-0,195
		Respeto del derecho del otro.	-0,177	-0,197
		Resolución dialogada de conflictos.	0,049	-0,063
		Recuerdo del otro.	-0,243	-0,266
		Participación en el trabajo. Colectivo.	0,012	0,034
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	-0,228	-0,26
	Juicio moral.	-0,236	-0,259	

En las áreas de Matemáticas y Ciencias sucede lo mismo que en el área de Lenguaje con respecto a la puntuación más o menos los niños son ubicados tanto en el nivel de desempeño 1 como en el 2. En el área de Matemáticas, exceptuando el desempeño del Conteo (nivel 1), la mayoría de los alumnos que puntúan en el estilo *pone atención a los detalles*, son clasificados en el nivel 2. En el área de Ciencias, la mayoría de los niños que puntúan en el estilo

pone atención a los detalles, son ubicados en el nivel 2, exceptuando el primer desempeño que se refiere a la discriminación de elementos dentro de un contexto, donde los niños son ubicados en el nivel 3. En cuanto al polo *ignora los detalles*, los estudiantes de las áreas de Matemáticas y Ciencias son ubicados en el nivel de desempeño 1. Nuevamente el polo *Ignora los detalles* es relacionado por los profesores con el bajo desempeño.

Finalmente, en el área de Valores Cívicos y ciudadanos la mayoría de población que registra en el polo *más o menos* es ubicada por los maestros en el nivel de desempeño 2. Los niños que puntúan en el estilo *pone atención a los detalles*, son clasificados en el nivel 2, exceptuando el desempeño de Sociabilidad, donde los niños son ubicados en el nivel 3. Los niños que son registrados en el polo *ignora los detalles*, son posicionados en los niveles 1 y 2. Con estos resultados, que no discriminan, es muy difícil deducir algo pues lo único que muestran es que *poner atención a los detalles* es muy importante para la sociabilidad.

5.5.4.8. Tendencia estímulos visuales–auditivos–cinestésicos

Este modelo, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, cinestésico) resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Por ejemplo, cuando le presentan a alguien, ¿qué le es más fácil recordar después de estar ante la presencia de alguien: la cara (visual), el nombre (auditivo), o la impresión (cinestésica) que la persona le produjo?

La mayoría de la gente utiliza los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos y subutilizando otros. Estos sistemas se desarrollan más cuanto más los utilizamos. La persona acostumbrada a seleccionar un tipo de información fijará con mayor facilidad la información de ese tipo o, planteándolo al revés, la persona acostumbrada a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por ese canal, no porque no le interese, sino porque no está acostumbrada a prestar atención a esa fuente de información. El utilizar más un sistema, implica que hay sistemas que se utilizan menos y, por lo tanto, que distintos sistemas de representación tendrán distinto grado de desarrollo.

Existen varios autores que han desarrollado distintos tests con base al modelo PNL. Pérez Jiménez, J. (2001) cita a varios de ellos: Reinert (1976) que desarrolló el test «Edmond Learning Style»; Barbe, Swassing & Milone (1979) que desarrollaron el modelo «Swassing-Barbe Perceptual Modality Instrument» y Chevrier Jacques (2001).

Como se puede observar, estas tendencias a preferir

uno u otro estímulo sensorial requieren para su evaluación, de pruebas específicas y estandarizadas con el fin de obtener datos confiables. Es imposible obtener esta información por la simple observación y con las definiciones presentadas en el cuadernillo de la SED.

Teniendo esto presente, se analizarán los datos estadísticos obtenidos.

Los datos nos indican que en cuanto a la *tendencia estímulos visuales*:

- el 46,20% de la población no los registra,
- el 53,80% de la población si los registra.

Con respecto a la *tendencia estímulos auditivos*:

- el 74,90% de la población no los registra,
- el 25,10% de la población si los registra.

En la *tendencia estímulos cinestésicos*:

- el 66,50% de la población no los registra,
- el 33,50% de la población si los registra.

Los anteriores datos nos muestran que los maestros puntuaron a los niños en mayor grado en la *tendencia estímulos visuales*.

En cuanto a los datos generales de la población, se observa que la mayoría de alumnos en todas las localidades fueron registrados en la *no tendencia estímulos auditivos* y en la *no tendencia estímulos cinestésicos*; en cuanto al estrato socioeconómico, todos los estratos puntúan a los estudiantes en la *no tendencia estímulos auditivos* y en la *no tendencia estímulos cinestésicos*; por el contrario, todos los estratos puntúan a la mayoría de los alumnos en la *tendencia estímulos visuales*; el orden de los estratos en los que se registra a los niños en la *tendencia estímulos visuales* es el siguiente: 4, 6, 3, 5, 2, 1.

Es decir, hay un mayor número de población del estrato 4 que puntúan *tendencia estímulos visuales* y un menor número en el estrato 1; tanto en el sector oficial como en el privado los maestros puntúan más la *no tendencia estímulos auditivos* y la *no tendencia estímulos cinestésicos*; en cambio, en el sector oficial los profesores registran en mayor número a los niños con *tendencia estímulos visuales*; con respecto a la jornada, los docentes registran más a los alumnos con *no tendencia estímulos auditivos* y *cinestésicos* en todas las jornadas, y en la jornada completa, luego en la mañana y, finalmente, en la

tarde a los que registran *tendencia estímulos visuales*; en cuanto al sexo, los maestros puntúan en ambos sexos más la *no tendencia estímulos auditivos* y la *no tendencia estímulos cinestésicos*, pero los varones puntúan más la *tendencia estímulos cinestésicos* y *auditivos*; por el contrario los profesores puntúan en mayor número a las mujeres en la *tendencia estímulos visuales*.

Los cuadros N° 5.14, 5.15, 5.16 muestran la relación

entre los desempeños de las cuatro áreas evaluadas y el estilo de trabajo *tendencia estímulos visuales – auditivos – cinestésicos*.

Como se puede observar en estas tres tablas, existe una correlación muy baja entre los estilos de trabajo *tendencia estímulos visuales – auditivos – cinestésicos* y los desempeños de las 4 áreas evaluadas.

Cuadro N° 5.14. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo *tendencia estímulos visuales*

Estilo de trabajo	Área evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Tendencia estímulos visuales	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	0,027	0,026
		Manejo de turnos conversacionales.	0,047	0,046
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	0,03	0,028
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	0,026	0,025
		Producción de descripciones orales.	0,035	0,032
		Producción de texto escrito.	0,04	0,04
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	0,03	0,029
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	0,023	0,021
	Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	0,019	0,021
		Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).	0,045	0,043
		Resolución de problemas aditivos.	0,042	0,041
		Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).	0,043	0,043
		Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).	0,038	0,036
		Interpretación de datos en una tabla.	0,047	0,044
	Ciencias	Registro de datos en una tabla.	0,045	0,043
		Discriminación de elementos dentro de un contexto.	0,035	0,031
		Observación de elementos específicos.	0,049	0,047
		Descripción naturalista.	0,034	0,033
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	0,035	0,034
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	0,021	0,02
	Valores cívicos y ciudadanos	Planeamiento de explicaciones.	0,024	0,023
		Sociabilidad.	0,041	0,039
		Respeto del derecho del otro.	0,097	0,096
		Resolución dialogada de conflictos.	0,018	0,002
		Recuerdo del otro.	0,027	0,027
		Participación en el trabajo colectivo.	0,034	0,026
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	0,032	0,03
Juicio moral.		0,05	0,05	

Cuadro N° 5.15. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo tendencia estímulos auditivos

Estilo de trabajo	Area evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Tendencia estímulos auditivos	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	0,012	0,011
		Manejo de turnos conversacionales.	0,015	0,016
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	0,023	0,022
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	0,013	0,012
		Producción de descripciones orales.	0,011	0,01
		Producción de texto escrito.	0,01	0,009
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	0,014	0,012
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	0,018	0,019
		Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	0,004
	Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).		0,007	0,006
	Resolución de problemas aditivos.		0,011	0,012
	Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).		0,026	0,026
	Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).		0,011	0,011
	Interpretación de datos en una tabla.			
	Registro de datos en una tabla.		0,002	-0,001
	Ciencias	Discriminación de elementos dentro de un contexto.	0,009	0,007
		Observación de elementos específicos.	0,013	0,012
		Descripción naturalista.	0,022	0,02
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	0,019	0,019
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	0,025	0,023
		Planeamiento de explicaciones.	0,025	0,026
	Valores cívicos y ciudadanos	Sociabilidad .	0,007	0,004
		Respeto del derecho del otro.	0,005	0,004
		Resolución dialogada de conflictos.	0,034	0,034
		Recuerdo del otro.	0,035	0,034
		Participación en el trabajo. Colectivo.	0,047	0,047
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	0,023	0,022
		Juicio moral.	0,016	0,015

Cuadro N° 5.16. Relación entre los desempeños de las áreas evaluadas y el estilo de trabajo tendencia estímulos cinestésicos

Estilo de trabajo	Área evaluada	Desempeño	Nivel de correlación de Pearson	Nivel de correlación de Spearman
Tendencia estímulos cinestésicos	Lenguaje	Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.	0,022	0,021
		Manejo de turnos conversacionales.	0	0
		Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro.	0,033	0,033
		Identificación de dos siluetas de texto escrito.	0,028	0,027
		Producción de descripciones orales.	0,025	0,024
		Producción de texto escrito.	0,02	0,019
		Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título.	0,038	0,036
		Producción de textos orales de tipo explicativo - argumentativo.	0,037	0,036
		Matemáticas	Conteo (hasta 10 elementos).	0,029
	Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos).		0,029	0,027
	Resolución de problemas aditivos.		0,018	0,018
	Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo).		0,029	0,028
	Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles).		0,037	0,035
	Interpretación de datos en una tabla.		0,032	0,03
	Registro de datos en una tabla.		0,051	0,049
	Ciencias	Discriminación de elementos dentro de un contexto.	0,042	0,041
		Observación de elementos específicos.	0,016	0,015
		Descripción naturalista.	0,017	0,015
		Establecimiento de semejanzas y diferencias.	0,016	0,015
		Búsqueda de información - formulación de preguntas.	0,039	0,036
		Planeamiento de explicaciones.	0,042	0,041
	Valores cívicos y ciudadanos	Sociabilidad .	0,02	0,019
		Respeto del derecho del otro.	-0,048	-0,047
		Resolución dialogada de conflictos.	0,009	0,022
		Recuerdo del otro.	0,039	0,039
		Participación en el trabajo. Colectivo.	-0,036	-0,034
		Participación en la toma de decisiones colectivas.	0,045	0,046
Juicio moral.		0,016	0,015	

5.5.5. Confiabilidad y validez

Es importante anotar que la inclusión de esta área conlleva una ruptura total con la estructura general de la prueba, ya que no incluye unas actividades que orienten la observación. Además, la forma de puntuar es poco rigurosa al utilizar una polaridad con un nivel intermedio (más o menos) donde son registrados posiblemente los niños que los maestros consideran que no tienen una preferencia determinada por un estilo, o los alumnos que los profesores no pudieron observar, o aquellos que presentan las dos polaridades al tiempo y que están referidas más al contexto que a una tendencia fija. Si lo que esta prueba trataba de realizar era diferenciar en polaridades, logra lo contrario al incluir este nivel intermedio o «colchón».

En cuanto a confiabilidad de la observación realizada por los maestros, éstos la realizaron únicamente con base en la definición presentada en la cartilla, la cual, como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, presenta dificultades por la ambigüedad y falta de precisión teórica de los conceptos correspondientes a dichas polaridades. Además, al no operacionalizar las polaridades de los estilos de trabajo en un listado de comportamientos observables, la confiabilidad de la observación en la evaluación de esta área, se ve seriamente afectada por la apreciación subjetiva de los profesores.

Otro problema que presenta esta prueba de estilos de trabajo, es lo que Anastasi (1974) ha llamado la «contaminación del criterio». Esta autora dice que «como precaución esencial para determinar la validez de una prueba hay que asegurarse de que sus puntuaciones no influyen por sí mismas en el criterio que se tenga del individuo». Resulta que en la que llevó a cabo la SED, se realizaron dos tipos de pruebas. En la primera, se evaluaron a los niños, sus competencias, con respecto a las 4 áreas tradicionales y en la segunda, los estilos de trabajo. Al saber el maestro que un determinado niño tuvo una puntuación muy baja, por ejemplo, en matemáticas, este conocimiento pudo influir en la puntuación otorgada al estudiante en la prueba de estilos de trabajo. Igualmente, una connotación negativa de un estilo de trabajo y por consiguiente su puntuación en el

mismo, pudo haber influido en la baja puntuación en los desempeños de algunas áreas.

Por otra parte, tanto los datos estadísticos como los planteamientos teóricos expuestos en el presente trabajo, han mostrado que no existe ninguna relación entre las 8 polaridades que se dice conforman el «estilo de trabajo» (validez estructural). La selección de estas polaridades no responde a un criterio teórico sólido sobre lo que constituye el «estilo de trabajo» sino a la reproducción de las polaridades de un instrumento que utilizaron los investigadores del Proyecto Spectrum elaborado como complemento para lo que a ellos les interesaba realmente evaluar: las múltiples inteligencias de Gardner, enfoque muy distinto al de los estilos cognitivos.

Tanto la validez como la fiabilidad de cualquier prueba dependen, en última instancia, de las características de los elementos que lo componen. Por lo tanto, no existe una consistencia interna que muestre que las 8 polaridades miden el mismo constructo «estilos de trabajo».

Es claro que el tema de la correlación entre unos datos descriptivos y otros, es normalmente un primer paso en la orientación científica. Pero vale la pena recordar que, en contra de un criterio vulgar muy extendido, las cifras no son sinónimas de explicación científica. La cuantificación en la observación tiene como fin conseguir un criterio estable y unívoco para describir, pero no significa ni justifica que esté dentro de un ámbito u otro de la ciencia. Los datos deben apoyar a la teoría y no lo contrario, es decir, construir teoría a partir de correlaciones estadísticas.

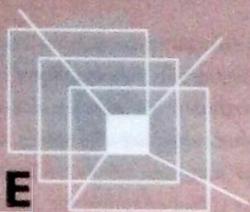
Decimos esto porque el ámbito de la psicología diferencial es el ámbito que más ha exigido un tratamiento estadístico de los datos y una gran complejidad metodológica, a la hora de hacer la validación y medir la fiabilidad de las pruebas.

En este orden de ideas, es necesario decir que la estadística es un método cuantificado de tratamiento y decisión respecto de los datos, sus diferencias y sus tendencias. Pero ni la descripción ni el cálculo son, por ellos mismos, explicativos, aunque sean muy complejos.

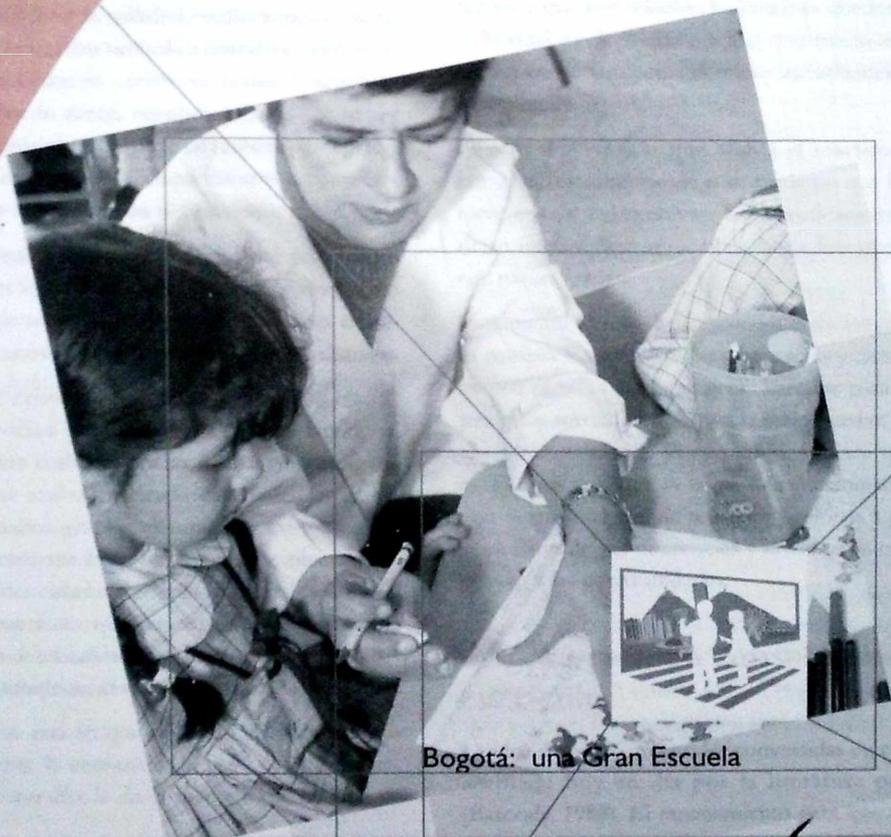


ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

SERIE
Estudios



6. Implicaciones pedagógicas de la prueba



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá (in) indiferencia

En este apartado precisaremos algunas de las consecuencias o implicaciones que pueden resultar negativas para la escuela, los maestros y fundamentalmente los niños, por ello haremos énfasis en primer lugar en la clasificación de los alumnos que ocasiona este tipo de pruebas, en segundo lugar, en cómo lo que se evalúa se termina convirtiendo en currículo y en tercer lugar en las consecuencias para la profesionalidad de los docentes.

6.1. La clasificación de los niños en la prueba

La utilización tanto de niveles de desempeño como de polaridades de estilos de trabajo, produce, de hecho, una clasificación de los niños que asumieron la prueba. Se produce así un proceso de «etiquetaje» que, en muchas ocasiones, termina siendo más importante que lo etiquetado.

La acción de nombrar la realidad conlleva procesos de interpretación y creación simbólica cuando se abstrae o cuando se generaliza; se construye realidad, según la nombremos. Por lo tanto, nombrar es una construcción social e histórica que influye en nuestra percepción de la realidad, es decir, condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo.

Nombrar no es una operación neutral en las prácticas y en los discursos sociales legítimos, pues determina la vinculación intersubjetiva que se establece y, por ende, conlleva consecuencias en la construcción de la subjetividad de los alumnos.

El peligro que existe con nombrar, etiquetar o clasificar, es la tendencia a estigmatizar o a crear estereotipos, entendidos éstos como creencias o imágenes simplificadas, donde se atribuyen ciertas características o rasgos a determinados grupos; ejemplos de estos estereotipos, específicamente los referidos a los estilos de trabajo, son «los niños callados son tímidos», «los habladores son necios» y los que tienen que ver con los desempeños son como «los niños de la localidad tal no saben contar» y «los niños de estrato tal no identifican siluetas de texto escrito», entre otros.

El problema no está en que se hagan clasificaciones o que no se acepte la existencia de personas diferentes, sino todo lo contrario: la diversidad enriquece. El pro-

blema está en la valoración que se hace de la diferencia, tratándola a un nivel desigual. Y en la prueba de estilos de trabajo, esto ocurre, no hay una valoración equitativa de los estilos y una de las dos polaridades se ve favorecida por el sistema escolar o por los estereotipos a los que nos hemos referido.

Ahora bien, la igualdad es un peldaño a partir del cual todas las personas pueden ser reconocidas como iguales y tratadas como iguales, no en el sentido de identidad, sino en el sentido axiológico (valorativo): cada persona vale lo mismo que cualquier otra. Sin embargo, acceder a ese peldaño común requiere reconocer la desigualdad real y simbólica de algunos grupos de personas. Por ello, no se está desestimando que los profesores conozcan a sus alumnos, de hecho el docente construye representaciones de sus estudiantes respecto a sus características de aprender. Las representaciones son un tipo de conocimiento social que se caracteriza por su forma implícita. Se realizan distinciones que aparecen como naturales, evidentes y que son relativas a esquemas que los maestros, individual y colectivamente han construido en su historia, así como también, interviene su subjetividad en esa representación.

El acto de clasificar que realiza el maestro es por lo tanto un instrumento de conocimiento que implica valoraciones y expectativas. Las clasificaciones marcan, dejan huellas. Son eficaces en la medida que permanecen naturalizadas.

Finalmente, el reto de la escuela y el de toda la sociedad es romper los estereotipos y prejuicios y demostrar que somos capaces de derribar las barreras para tolear las personas con diferencias y que éstas puedan desarrollar sus potencialidades. Por lo tanto, se hace necesaria la acción positiva, que es la medida encaminada a conseguir la igualdad real de todas las personas a partir de la valoración de sus diferencias y la asimetría existente en cuanto a las oportunidades.

6.2. La prueba censal se vuelve currículo

La idea de pruebas censales convertidas en currículo es aceptada hoy en día por la literatura pedagógica (Baroody, 1988). El razonamiento para que ello sea así

es muy obvio, «si esto es lo que se evalúa, pues es lo que hay que enseñar».

Pero además, la Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de preescolar: Transición, parecería, por lo menos en algunos de los desempeños, tener explícitamente esta intención. Es así, como en el área de Matemáticas y Ciencias hay desempeños que se deben «enseñar» durante la prueba.

Para el desempeño M6 y M7 -Interpretación de datos en una tabla y registro de datos en una tabla- debe realizarse la actividad «Semana de clima»; el maestro deberá preparar en un pliego de cartulina un cuadro con los 7 días de la semana e ir pintando el estado del tiempo atmosférico del día (No sobra decir que el clima no cambia, cambia el estado del tiempo, el cuadro debería llamarse «El semanario del estado del tiempo»). Luego de que los niños se hayan familiarizado con la tabla puede empezar a pedirles que dibujen en ella y que respondan las preguntas.

La actividad mencionada deja la idea de que hay que hacerla en el aula permanentemente, convirtiendo este contenido en parte de la educación preescolar sin una previa discusión y una adecuada capacitación. Como si fuera poco, la prueba no abre la posibilidad de pensar en tablas más cercanas a los intereses y vida de los niños (al fin y al cabo el estado del tiempo puede variar mucho en una sola mañana), como registrar los gustos del grupo por las comidas, animales, colores, los meses de los cumpleaños, el color de pelo, la estatura y el peso, el número de hermanos, etc. Incluso podría haberse sugerido iniciar con representaciones físicas, para lo cual hay materiales ensamblables.

Algo similar podría plantearse con la observación de la semilla y el semanario sobre ella, (ver las críticas que se le hicieron) sólo que ésta es una actividad más usual aunque más difícil de llevar a cabo, como ya lo vimos, en instituciones oficiales en donde se comparte el salón entre dos jornadas. Así mismo, pedirles a los niños de 5 años que dibujen los cambios diarios de la planta es partir del supuesto de que ellos poseen un dibujo tan «realista» que puede dar cuenta de esos cambios.

Estas evidencias nos llevan a afirmar que la prueba tiene en sus intenciones convertirse en currículo, pero ade-

más nuestras observaciones en aulas de transición nos confirman que en las escuelas se están trabajando los contenidos planteados en ella. Además, ya empezamos a encontrar textos y planeadores de aula comerciales que trabajan con la prueba. Si a esto le agregamos el hecho de que para el grado de Transición no hay una política educativa consistente que le brinde orientaciones al maestro, posiblemente la prueba correría el riesgo de llenar este «vacío».

Esto es altamente preocupante, pues reducir el currículo de preescolar a las áreas de la prueba con el enfoque que ellas presentan, dejando de lado otras áreas y dimensiones que en el niño preescolar son fundamentales, incluso para que esas mismas áreas puedan desarrollarse, es propender por una educación preescolar que estaría lejos de trabajar con los principios de integralidad, participación, lúdica, que se planteaban en los Lineamientos Curriculares de Preescolar de 1996 (MEN, 1996).

Ahora bien, esta curricularización no se da por culpa de los maestros como en algunos casos se afirma («esa no era la intención de la prueba»), sobre el hecho de que las pruebas se convierten en currículo es algo intrínseco a las pruebas mismas, ya que como decíamos, se supone que se evalúa sobre lo que se ha enseñado.

6.3. Las pruebas, los especialistas y los maestros

La anterior situación se puede homologar a la relación pruebas-cualificación de docentes. Así como estas se han convertido en currículo, parece que en los últimos años están cumpliendo, además, la función de actualización de los maestros.

La idea es que cuando los maestros se dan cuenta que los niños no pueden responder a las nuevas exigencias, deben actualizarse en estos conocimientos y llevárselos a los alumnos. El supuesto es que ellos estudian las pruebas y buscan los fundamentos teóricos y pedagógicos, etc. de cada ítem, en este caso el desempeño y luego los enseñan a sus alumnos. Esta idea lleva implícita la concepción del profesor como un simple reproductor de los currículos que los expertos deciden, su papel de docente se reduce a estar a la «caza» de las nuevas orien-

raciones que dan los especialistas para poder actualizarse. El currículo entonces deja de ser un problema cultural y social que pasa por unos debates de los que los mismos maestros forman parte, sino que se convierten en prescripciones realizadas, en muchos casos, por un grupo de expertos con posiciones particulares, sobre los que no existe un control social adecuado.

Es decir, en las pruebas es común que se evalúe a los niños no sobre orientaciones curriculares conocidas, sino sobre lo que «los expertos» contratados para la prueba deciden, guiados desde luego por sus conocimientos disciplinares y sus buenas intenciones, pero, la mayoría de las veces, sin un debate amplio, (si algo se logró en la formulación de los Lineamientos Curriculares elaborados a finales de la década del 90 fueron, para la mayoría de las áreas, los debates amplios en los que participaron un gran número de especialistas, profesores y formadores de maestros interesados en el tema de la educación).

Esta situación trae problemas como los que analizábamos en el área de lenguaje. Según la prueba, la literatura infantil no debe leerse para acercar a los niños al placer de ella, para permitir la explicitación de lo emocional. Luego de leerle a un niño un cuento, lo que interesa es que él de cuenta de los personajes, del escenario, de los eventos particulares explícitamente mencionados, que pueda incluso decir cuál es la idea principal, hacer inferencias sobre el texto.

Lo más grave es que si un maestro, como se sabe que hay muchos, están trabajando en la primera perspectiva deberá dejar de hacerlo pues según los «expertos de la prueba», esto no es lo importante, y además el profesor será evaluado por los resultados que el niño logre. Algo similar podríamos decir en matemáticas, los niños deben aprenderse el nombre de los sólidos geométricos y sus características, esto es lo que será evaluado. En ciencias, lo importante no es que el niño trate de darle sentido a la realidad y haga preguntas, sino que cuando se formule una pregunta, solicite un libro para poder encontrar la respuesta. Hace pocos días observábamos a una maestra que les preguntaba a los niños ¿qué es la luna?, los niños no sabían qué decir y la profesora les recordaba que debían pedirles a los padres que les ayudarían a buscar las respuestas en los libros. Nos quedamos pensando en los efectos de la prueba.

Algo similar podemos decir en cuanto a la prueba en general, ya planteamos que una de sus implicaciones pedagógicas es la clasificación de los niños. Se convierte en un instrumento elaborado por especialistas y avalado por la Secretaría de Educación para clasificar a los niños según sus «saberes» en las áreas y según sus «estilos de trabajo». Si bien, como ya lo decíamos, los maestros clasificamos a los alumnos de una manera intuitiva, ahora se entrega una herramienta «técnica» para hacerlo. Clasificaciones que como sabemos son difíciles de movilizar.

Si analizamos lo anterior en términos de la profesionalidad docente, es claro que para las pruebas no importa lo que el maestro sepa y esté trabajando, incluso no importa si está en una línea teórica y pedagógicamente más acertada que la de los especialistas que la realizaron; la prueba es la que tiene legitimidad, ya que fue elaborada por expertos y son ellos los que tienen el aval de las autoridades educativas. Feldman (1999, p.89), discute sobre la profesionalidad de los especialistas para el caso argentino y afirma: «... en el caso de la Argentina, el campo especializado en educación está desarticulado, los individuos circulan de manera bastante arbitraria por distintas especializaciones y diferentes tareas de la actividad, existe escaso control sobre los productos de la actividad, en muchas oportunidades falta discusión sólida y consistente entre grupos diversos y la actividad teórica es dispersa y muy dispersa». ¿No será que en Colombia estamos en una situación muy similar?

6.4. Algunas desorientaciones pedagógicas que presenta la prueba

Es muy importante cuestionar la idea de que la prueba trabaja con un formato de proyecto, pues esta afirmación confunde a los maestros. Si tomamos la definición de proyecto pedagógico realizada en el documento sobre el grado 0 (MEN, 1996a) encontramos que éste 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 de la cual el grupo y la maestra hacen parte»²³. En esa búsqueda de soluciones el grupo escolar, se constituye en un equipo que investiga, explora

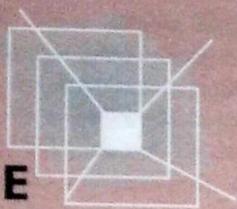
²³ El subrayado es nuestro

y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo, a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras», nos damos cuenta que esta idea de proyectos está muy lejos de lo planteado por la prueba ya que en ella no se vislumbra una pregunta o problema que haya surgido del entorno de los niños, mucho menos se puede afirmar que en ella el grupo escolar investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas. A la prueba le falta contexto y su mirada dista de propiciar, a través de la indagación, diferentes alternativas. Solo deja una vía de respuesta, la del nivel de los desempeños.

Lo que la prueba sí intenta hacer es relacionar actividades, ejemplo de ello la utilización de los cuentos para plantear problemas en matemáticas, los dilemas morales para la evaluación de los desempeños argumentativos; sin embargo aunque se afirma para el caso de las mate-

máticas, que esas contextualizaciones no son obligatorias, se proponen como interesantes, (no olvidemos que tienen la legitimidad de ser realizadas por expertos que cuentan con el aval de la Secretaría de Educación). Es importante profundizar en lo que se llama «actividades integradas», o lo que en anteriormente se llamaba «temas correlacionados», la idea es que un tema pueda ser mirado desde distintas áreas o disciplinas, pero es el tema el que llama las distintas áreas no al revés.

Cuando se trabaja sobre los conejos, por ejemplo, contar conejos no aporta nada al conocimiento de estos, medir la diferencia de tamaño entre el conejo al nacer y el conejo adulto, si podría ayudar a comprender el crecimiento de estos animales y además permite el uso y la comprensión de la medición. Estas serían cuestiones que los «especialistas» deberíamos tener claro, para no ayudar en la «simplificación» de esas estrategias de trabajo.



SERIE
Estudios



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

7. Consideraciones finales



Bogotá: un año en escuela

Bogotá sin indiferencia

Durante las últimas décadas, los procesos de evaluación han sufrido un descentramiento, es decir, han desplazado su lugar de indagación de la planeación educativa a los resultados de la educación, obedeciendo a una serie de transformaciones relacionadas con la implementación de un nuevo sistema económico, un cambio en el modelo de Estado y, en general, con la aparición de un nuevo orden mundial en el cual la educación se convierte en un servicio/mercancía susceptible de ser comprado y vendido de acuerdo a su calidad intrínseca e independientemente de quien la ofrezca (Estrada, 2002).

En esta dirección, podemos indicar que si en las décadas del 70 y 80 resultaba importante evaluar la manera como se planeaba la educación y el desarrollo de la actividad docente, para los 90 el énfasis ha sido la evaluación de los resultados de la educación, es decir, el lugar que ocupan los estudiantes, los maestros y las instituciones, tomando como referentes los estándares de calidad y eficiencia sugeridos por organismos internacionales.

Nos parece importante exponer nuestra posición acerca de esta evaluación. Ante todo, nuestra primera premisa es: no estamos en desacuerdo con todas las evaluaciones censales. En situaciones particulares pueden perfectamente ser pertinentes. Pero tenemos varios reparos a la Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de preescolar: Transición.

7.1. Sobre el sentido del preescolar

Existen posiciones encontradas frente a la atención a este nivel, que van desde la escolarización de orientación académica, entendiendo este nivel educativo como una preparación para la primaria (es el caso de Bélgica, Francia e Italia), pasando por la escolarización de carácter lúdico, orientada a la socialización de los pequeños y que es más de tipo asistencial que propiamente educativa (es el caso de Grecia, Alemania, los Países Escandinavos o Suiza), hasta la no escolarización infantil donde se confía la educación infantil a familias (es el caso hasta hace poco del Reino Unido o de los Países Bajos). Así pues no existe unanimidad en torno a la

finalidad, estructura y características de la educación infantil. (Cano, 1999).

Dentro de este contexto no parece que el país tenga una política clara, si bien en los documentos que sobre la educación infantil se han producido, se observan combinaciones de estas tendencias, es así como en los lineamientos curriculares de 1996 podría verse como una clara expresión de combinación de estas tendencias, así como en el realizado por la Secretaría de Educación en el año 2001 se observa más una tendencia hacia la consideración de las disciplinas en el preescolar. Lo anterior nos lleva a plantear que no ha habido un debate amplio con la participación de variados actores donde se discuta la conveniencia de un determinado modelo de educación infantil para el país. Entonces nos preguntamos, ¿por qué una prueba censal opta por una mirada académica sin hacer un análisis juicioso de las condiciones de la educación infantil en Colombia?.

7.2. Sobre las disciplinas

Si la prueba busca brindar una herramienta para que los maestros conozcan a los niños, ¿cómo se justifica que la ofrezca sólo para las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y valores ciudadanos, dejando por fuera otras áreas o dimensiones que son fundamentales en el desarrollo del alumno tales como lo corporal, lo socio-afectivo, lo estético, entre otros?.

Así mismo, nuestra posición no es restarle importancia a las áreas trabajadas, por supuesto que la tienen. Tampoco discutimos que la mirada se haga desde las disciplinas en general. Pero una cosa es mirar las disciplinas y otra es pensarlas para el preescolar. Desde luego, sabemos que las disciplinas han comenzado a trabajarse en el nivel de preescolar, pero la propuesta seleccionada por la prueba es muy polémica pues no parece pensada para este nivel, específicamente para la edad de los niños y sus características.

Hemos demostrado el traslado mecánico que se hace de la mirada disciplinar que se tiene para los grados superiores de la básica (en las pruebas de competencias) al nivel de preescolar, lo que a nuestro parecer resulta enormemente criticable.

7.3. Rendición de cuentas

Si aceptamos que las evaluaciones censales se inscriben dentro de la concepción de la evaluación como rendición de cuentas (Pedró, Puig, 1999), la prueba de Transición y sus resultados a quién o a quiénes le está pidiendo rendición de cuentas: ¿a los maestros de Transición, con niños que apenas llevan un mes a su cargo? ¿a los maestros de los años anteriores (madres comunitarias)? ¿a los niños que no han estudiado antes?, ¿a los padres de familia?, ¿a la sociedad?

7.4. Sobre los Estilos de trabajo

La prueba sobre los estilos de trabajo no debería incluirse en ningún tipo de evaluación escolar porque, en primer lugar, adolece de referentes teóricos y metodológicos claros y sólidos que permitan al maestro conocer mejor a los niños, y en segundo lugar, conlleva a clasificaciones y valoraciones excluyentes.

Lo anterior no quiere decir que no se deban buscar otras estrategias, instrumentos o mecanismos para orientar al maestro sobre las características de los niños. Pero estas se deben diseñar y construir sobre el conocimiento previo de los procesos del desarrollo infantil, de la historia familiar y del contexto en el que se desenvuelve el niño para, de esta manera, obtener una mirada más completa y desprejuiciada.

7.5. Comprender o evaluar

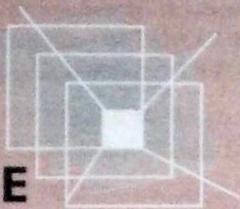
Dadas las características de los niños (edad) y el momento de aplicación de la prueba, nos preguntamos hasta dónde no resulta mucho más pertinente en lugar de evaluar (sobre desempeños que no se han enseñado), conocer las características, necesidades, intereses, de los niños que llegan a la escolaridad.

Tal tarea, urgente y necesaria no tendría que pasar por una prueba censal sino por una muestra que además fuese trabajada en una perspectiva comprensiva, donde se investigara a los niños en contextos naturales y de una manera integral sobre sus capacidades, saberes, explicaciones y concepciones sobre el mundo en que vive así como sobre las competencias que han desarrollado.

7.6. Sobre la aplicación de la prueba

Las distorsiones encontradas en la interpretación y los registros de la prueba, como se ha presentado, son de tal magnitud que ponen en alto grado de fragilidad los resultados finales.

La causa de muchas de ellas se encuentra en los marcos referenciales y conceptuales, en la formulación de los desempeños, en las escalas que se establecieron, en las actividades que se propusieron, pero existen otra serie de variables que fueron desatendidas como por ejemplo los errores en la capacitación (tiempos, no capacitación directa de todos los maestros involucrados, insuficiente material...) que con una mayor organización se hubieran podido minimizar. Igualmente, el papel confuso que se les asignó a los maestros: por una parte, la prueba se reviste de una apariencia de rigurosidad en la aplicación cuando las instrucciones de las actividades se dan de una manera tan detallada que le asignan al profesor un papel de aplicador extraño que desconoce este tipo de actividades; de otra parte las definiciones conceptuales de los desempeños y sus niveles son tan ambiguas que se deja en manos de cada profesor la interpretación de ellas y por ende su calificación y registro.

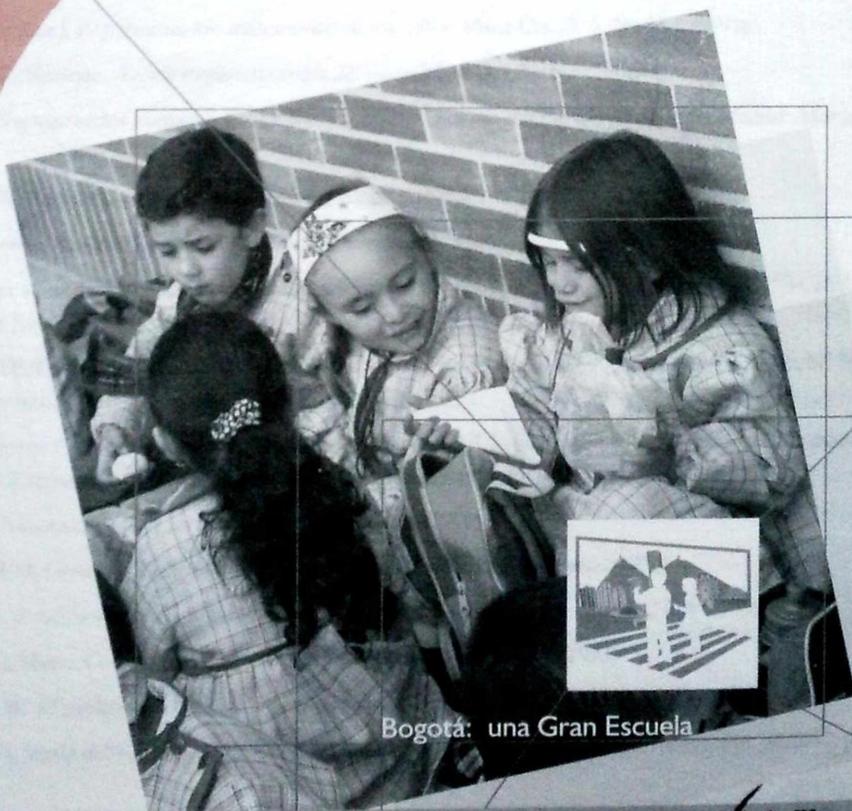


SERIE
Estudios



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

Bibliografía



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

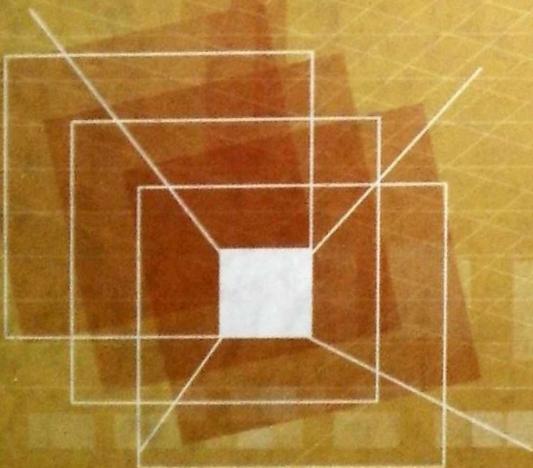
1. AEBLI, Hans. *12 formas básicas de enseñar*, Narcea, Madrid.(1988)
2. AGUILAR, Juan Francisco y BETANCOURT, José Javier. *Construcción de Cultura Democrática: en instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá, IDEP-INNOVE. (2000)
3. AINSWORT, M. D Y BELL, S. M. *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de un año en una situación extraña*. En Delval, J. (comp). *Lecturas del Psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial. (1982)
4. ALFIERI y OTROS, *Profesión maestro, las bases, reforma de la escuela*, Barcelona. 1981
5. ALLPORT, G. *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.(1986)
6. ALMEDA, Manuel. *Sociolingüística*. Universidad de la laguna. La laguna. Santa Cruz de Tenerife.(1999)
7. ALONSO, C et al. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.(1994)
8. ANASTASI, A. *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar.(1974)
9. ARGOS, J. *El pensamiento del profesor de educación infantil: Estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio*. Tesis Doctoral. Oviedo, Universidad de Oviedo. (1997)
10. BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1983)
11. _____ *El materialismo racional*. México: FCE. (1953)
12. BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (1982)
13. BARNES, Barry y BLOOR, David «*Relativismo, racionalismo y la sociología de la ciencia*». En: *Fin de Siglo* N° 3 Cali: Universidad del Valle. May-Jun. (1992)
14. BAROODY, Arthur J. *El pensamiento matemático de los niños*. Visor Dis., S. A. Madrid. (1997)
15. BERNÁRDEZ, Enrique. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra. (1995)
16. BOLWBY, J. *El apego en los humanos*. En Delval, J. (comp). *Lecturas del Psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial. (1982)
17. BRASLAVSKY, Berta. *La escuela puede*. Buenos Aires: AIQUE. (1992)
18. BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. (1994)
19. BUNGE, Mario. «*Una caricatura de la ciencia: la novísima sociología de la ciencia*». En: *Fin de Siglo* N° 3 Cali: Universidad del Valle. May-Jun. (1992)
20. BUSTAMANTE, Guillermo. «*Las competencias: vino viejo en odres nuevos*», En: *Educación y Cultura*, N° 56, Bogotá, FECODE, marzo. (2001)
21. CAJIAO, Francisco y PARRA SANDOVAL, Rodrigo. *Proyecto Atlántida adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*, Bogotá, Fundación FES, octubre.(1995)
22. CANDELA, Antonia. *Ciencia en el aula*. México: Paidós. (1999)
23. CANGUILHEM, Goerges. *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Anagrama. (1976)
24. CANO, G, E. *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A. (1999)
25. CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique. (1993)
26. CATTELL, R. B. *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide. (1982)
27. CHAMORRO, María del Carmen y otros. *Didáctica de las Matemáticas*. Pearson Educación. Madrid. (2003)

28. CHOMSKY, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (1975).
29. CLARK, M. C. y PETERSON, P. «Procesos de pensamiento de los docentes». En: WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza III*. Cap. 6, Barcelona, Paidós. (1990).
30. DICKSON, L.; BROWN, M. Y GIBSON. *El aprendizaje de las matemáticas*, Editorial Labor, S.A. Barcelona. (1991)
31. DUHALDE, M. ELENA; GONZALEZ C., M. TERESA., *Encuentros cercanos con la matemática*, Aique Grupo Editor. S.A. Buenos Aires. (1996).
32. EISENBERG, A. «*Learning to argue with parents and peers*». En: *Argumentation*, I. Reider. (1987)
33. ELKANA, Yehuda. «*La ciencia como sistema cultural. Una aproximación antropológica*». En: *Boletín de la sociedad colombiana de antropología*. Vol. III. N° 10-11. Bogotá, ene-dic. (1983)
34. ESCOBAR, Arturo. *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma. (1998)
35. ESPERET, E., P. COIRIER, D. Coquin y PASSERAULT J.M. «*L'implication du locuteur dans son discours : discours argumentatif formel et naturel*». En: *Argumentation*, I. Reider. (1987).
36. ESTRADA Álvarez, Jairo. *Viejo y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, Bogotá, Universidad Nacional. (2002)
37. EYSENCK, H. J. Y EYSENCK, M. W. *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide. (1987)
38. FANDIÑO Graciela. *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso Tesis Doctoral*. Oviedo, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, MADRID. (2004).
39. FELDMAN, D. *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique. (1999)
40. FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (compilación)*. México: Siglo XXI Editores. (1982)
41. FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores. México. (1979)
42. FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta. (1984)
43. _____. *Vigilar y Castigar*, México: Siglo XXI. (1990).
44. FOUREZ, Gerard. *La construcción de conocimiento científico*. Madrid: Narcea. (1994).
45. FUMAGALLI, Laura y KAUFMAN, Miriam (comps.). *Enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Piados. (1999).
46. GARCÍA-RAMOS, J.M. *Los estilos cognitivos y su medida. Estudios sobre la dimensión de independencia-dependencia de campo*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E. (1989).
47. GLASERSFELD, Ernst von. «*Introducción al constructivismo radical*». En: WATZLAWICK, P (Compr). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa. (1994).
48. GOLDER, C. y COIRIER, P. «*The production and recognition of typological argumentative text markers*». En *Argumentation*. Vol. 10. N.2. P. Amsterdam: Houtlosser, Instituut voor Neerlandistiek. (1996)
49. GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*. México: Vergara. (2000).
50. GÓMEZ, Jairo H. «*La construcción de ciudadanía: ¿más allá del aprendizaje cívico?*». En: *Aula Urbana*, N° 40, Bogotá, IDEP, abril – mayo. (2003)
51. GÓMEZ, Víctor Manuel «*Gerencialismo y 'testing'*. *Dos nuevas modalidades de política educativa en Colombia*», en

- Evaluación y Política Educativa*, Bogotá: Universidad Nacional. (2003).
52. GRANÉS, José. «Hacia una política de evaluación de la práctica pedagógica en Colombia», En: *Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, N° 52, noviembre. (1999).
 53. GUILFORD, J. P. y FRUCHTER, B. *Estadística aplicada a la Psicología y la Educación*. México: McGraw-Hill, Traducción de Jesús María Castaño. (1984).
 54. HALLIDAY, M.A.K. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica. (1975).
 55. HARRE, Richard. *Introducción a la lógica de las ciencias*. Barcelona: labor. (1973)
 56. HEDERICH, C. y CAMARGO, A. *Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. (2001).
 57. HEDERICH, C., CAMARGO, A., GUZMÁN, L. y PACHECO, J.C. *Regiones Cognitivas en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional Centro de Investigaciones CIUP, Bogotá. (1995).
 58. HEIDEGGER, Martín. *El ser y el tiempo*. México: FCE. (1967).
 59. HERNANDEZ, F. Y VENTURA, M. «Para comprender mejor la realidad». En: *Cuadernos de pedagogía*, No. 243. Enero. (1996).
 60. HUTEAU, M. *Concepciones cognitivas de la personalidad*. Editorial Fundamentos (1989).
 61. HYMES, D. *Acerca de la competencia comunicativa*. En: *Revista forma y función* No.9, Bogotá: Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia. (1996).
 62. JACOB, Francois. *La lógica de lo viviente* Barcelona: Salvat. (1988).
 63. JEAN, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Bogotá: FCE. (2000).
 64. JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de texto*. Chile: Dolmen. (1995)
 65. JUNG, CARL G. *Tipos psicológicos*. Buenos Aires: Sudamericana. (1943)
 66. KAGAN, J et al. *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas. Traducción José M. Salazar Palacios. (1984).
 67. KAGAN, J. Y LANG, C. *Psychology and education: An introduction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. (1978).
 68. KAMII, C. *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: *Revista Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32. (1982).
 69. KELLY, G. *La Psicología de los Constructos Personales en KELLY, G. (2002). Terapia de aceptación y compromiso*. Madrid: Editorial Pirámide. (1955).
 70. KRETSCHMER, E. *Constitución y carácter: investigaciones acerca del problema de la constitución y de la doctrina de los temperamentos*. Barcelona: Labor. 3a ed. (1961).
 71. KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E. (1978).
 72. _____. *La tensión esencial*. México: F.C.E. (1987).
 73. LATORRE, A y otros, *Bases metodológicas en la investigación educativa*, Barcelona, GR92. (1996).
 74. LATOUR, Bruno. «Joliot: punto de encuentro de la historia y de la física». En: SERRES, Michel. *Historia de las ciencias*. Barcelona: Cátedra. (1991).
 75. MARCELO, G. C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC. (1987)

76. MARGALEF, Ramón. *Ecología*. Barcelona: Omega. (1982).
77. MARLAND, P.W. «A Study of Teachers' Interactive Information Processing». En: ROWLEY, G. (Ed.). *Proceeding of the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Melbourne, A.A.R.E. (1979).
78. MEN. *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*, Bogotá: MEN. (1998).
79. _____. *El conocimiento matemático en el Grado Cero*. Bogotá. (1996b).
80. _____. *Propuesta Curricular para el Grado Cero: Marcos político, Conceptual y pedagógico*. Bogotá. (1996a).
81. _____. *La construcción de la Lengua Escrita en el Grado Cero*, Bogotá. (1996c).
82. _____. *Matemáticas Lineamientos Curriculares*, Creamos alternativas Soc. Ltda. Bogotá. (1998).
83. _____. *Preescolar, Lineamientos Pedagógicos*. Bogotá, (1998).
84. MILLER, M. «Argumentation and cognition». En: *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press. 1987.
85. MONTOYA, E., RODRÍGUEZ, D. A. GUZMÁN, L., LÓPEZ, S. A. Y RUIZ, J. N. *Jóvenes colombianos opinan sobre la importancia del pensamiento escéptico*. Bogotá: Sin Dioses. (2004).
86. MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. (1996).
87. MOULINES, Ulises. *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel. (1997).
88. NAGEL, Ernest (1981). *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*. Barcelona: Paidós.
89. PIAGET, J. *Rasgos principales de la lógica del niño*. En GONDRA, J. M. (1990). *La Psicología Moderna*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. (1924).
90. PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. [trad. por Nuria Vidal]. Barcelona: Fontanella. 357 p.; 19 cm. (Educación; 13). (1971).
91. PIAGET, J E INHELDER; B. *Psicología del niño*. [versión española de Luis Hernández Alfonso]. Madrid: Morata. 158 p.; 22 cm. (1969).
92. PIERAUT-LE BONNIEC, G. y M. Valette. «*Developpement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent*». En: *Connaitre et le dire*. Bruselas: Pierre Madarga. (1987).
93. POPPER, Karl. *El cuerpo y la mente*. Barcelona: Paidós. (1994).
94. PORLÁN, Rafael, GARCÍA, J. y CAÑAL, P. (comps.). *Construivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada-Editora. (1988).
95. *Psicológicos*. Córdoba: Brujas.
96. QI CHEN, J., KRECHEVSKY, M., VIEN, J. e ISBERG, E. (2000). *Construir sobre las capacidades infantiles en GARDNER, H., FELDMAN, D. H. y KRECHEVSKY, M. (comp.). El Proyecto Spectrum. Tomo I*. Madrid: Morata.
97. RIDING, R. Y CHEEMA, I. (1991). *Cognitive styles; An overview and integration*. *Educational Psychology*. 11, 193-215.
98. RODRÍGUEZ, Carmen. *De alumna a maestra: un estudio sobre la socialización docente y prácticas de enseñanza*, Granada: Universidad de Granada. (2002).
99. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición: Fundamentos, protocolo y registro de aplicación de la prueba*. SED: 2004

100. _____ (2004). *Serie Guías 7 Formar en ciencias: ¡El desafío!* SED: 2004
101. SEGURA, Dino. et. al. *Vivencias de conocimiento y cambio cultural*. Bogotá: EPE. (1995).
102. SERRES, Michel. *Atlas*. Barcelona: Cátedra.(1995).
103. SHELDON, W. H. *Psiquiatría constitucional en MILLON, T. Psicopatología y personalidad*. México: Nueva editorial interamericana, S.A. de C. V. (1974).
104. SILVESTRI, Adriana. *Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje*. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. (1995).
105. TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos. (1993).
106. TORNIMBENI, S., PÉREZ, E. & BALDO, M. (eds). *Introducción a los tests* (2000)
107. UNESCO. *La educación especial: situación actual y tendencias en la investigación, cuatro estudios*. Paris: Unesco, 387 p. (1977).
108. VALDERRAMA, Carlos Eduardo «Nociones del conflicto en actores escolares», en *Nómadas*, N° 15, Bogotá, DIUC, octubre. (2001)
109. VAN DIJK, Teun A. (Comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.(2000)
110. VIGNAUX, G. *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette. (1986)
111. VYGOTSKI . *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. (1963)
112. _____ *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (1979)
113. _____ *Pensamiento y lenguaje.*, Buenos Aires: Editorial La Pléyade. (1981)
114. _____ *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.(1995)
115. _____ «Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil». En: *Obras completas. Tomo II*. Madrid: Visor. (1993)
116. WERTSCH, J. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor. (1993)
117. WITKIN, H.A. y GOODENOUGH, D. R. *Estilos Cognitivos. Naturaleza y Orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A. (1981)
118. ZABALZA, M.A. «Continuidad en la organización de la educación infantil» En: *Especialización del profesorado en Educación Infantil. Módulo 2.2*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. (1993)



Bogotá una Gran Escuela



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación