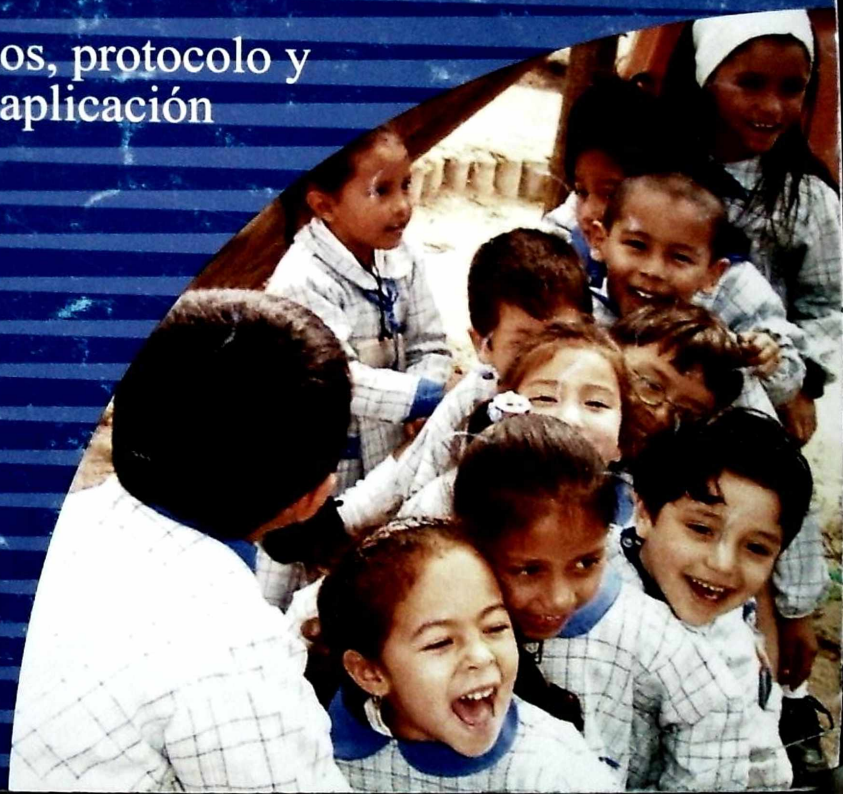


Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición

Fundamentos, protocolo y
registro de aplicación

2004



ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ D.C.

Secretaría
EDUCACION



SED 142

Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición

4669

Fundamentos, protocolo y registro de aplicación



ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ D.C.

Secretaría
EDUCACION

Bogotá, D.C., enero del 2004

Contenido

I. Antecedentes Conceptuales	7	IV. Secuencia de actividades por día	40
Descripción y análisis de los documentos de referencia	7	V. Descripción de cada actividad	48
II. Consideraciones generales	18	Saludo	48
1. ¿Para qué se evalúa?	18	Charla sobre el clima	48
2. ¿A quién se evalúa?	18	Semanario el clima	49
III. El instrumento	21	Ordenar el salón y los materiales	50
1. Caracterización global	21	Lectura en voz alta	50
Desempeños y escalas de estimación	21	Adivine el animal	51
Momentos y tiempos y contextos de observación	22	Decidamos...	52
2. Estructura	23	Actividad de elaboraciones manuales	52
Área de matemáticas	23	Juego de colecciones de animales	53
Área de lenguaje	26	Experimento de siembra de semillas	54
Área de ciencias naturales	28	Observación de la semilla	54
Área de valores cívicos y ciudadanos	30	Semanario de la semilla	55
Estilos de trabajo	34	Exploración del libro "La sorpresa de Nandi"	56
3. Procedimiento	35	Jugar a contar "Nandi y Tindi comen mandarinas"	56
Desarrollo de la prueba	35	Jugar a contar "Días con Sapo y Sepo recogen insectos para una torta"	57
Actividades	36	Jugar a contar "Los granjeros y las gallinas"	58
Registro	37	Elaboración de un cuento	59
4. Cálculo, interpretación y uso de los resultados	38	Juego de la lámina	60
Detección de los niveles inferiores en cualquier desempeño	38	Los dilemas	61
Estimación de los niveles de logro por área	38	El juego de la caja mágica	62
Estimación de los puntajes numéricos por área	39	El juego de las siluetas	63
		Objetos escondidos	64
		El juego de lo que puede ser	64
		La receta	65
		Escritura de la receta	66
		El día de comer la torta o las galletas	67
		VI. Materiales	69
		Formatos de registro	71

Presentación

En el año 1998 se inició en Bogotá el proceso de evaluación de competencias con el propósito de establecer la calidad de la educación que se estaba ofreciendo a los estudiantes de los establecimientos oficiales y privados. En seis años, la Secretaría de Educación Distrital (SED) a través del Proyecto de Evaluación de Competencias Básicas y Valores, ha realizado nueve aplicaciones censales a más de un millón de estudiantes de los grados 3º, 5º, 7º y 9º de educación básica primaria y secundaria, evaluando periódicamente las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, valores y sensibilidad ciudadana.

Este año, el proyecto de Evaluación de competencias básicas y valores, realizó estudios e inició actividades para evaluar otros grados y áreas de conocimiento. Se empezó a trabajar el tema de la evaluación del grado obligatorio Preescolar: Transición, partiendo del hecho que los niveles educativos deben estar articulados para propiciar el desarrollo armónico e integral de los estudiantes. Para tal fin, un equipo interdisciplinario e interinstitucional, inició la tarea de rastrear la información existente y elaborar una propuesta que incluyera referentes teóricos y conceptuales, y los instrumentos de evaluación. Entre el 19 y el 29 de agosto pasado, se realizó una prueba piloto a 30 instituciones educativas (oficiales, privadas y en concesión) del Distrito. Los resultados le sirvieron al equipo de trabajo para realizar los ajustes necesarios al instrumento que se aplicará en el año 2004 a los estudiantes de todas las instituciones educativas oficiales y privadas del Distrito.

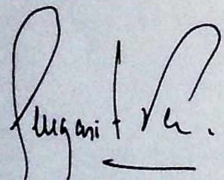
Los instrumentos de evaluación arrojarán información sobre el estado de las competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y valores cívicos, y el tipo de estilo de trabajo que presenta cada estudiante en su acercamiento al mundo. Se pretende determinar por un lado, el grado de aproximación de los niños y niñas a las diferentes actividades y a los diversos tipos de conocimiento y por otro, examinar las particularidades de su historia, y de su entorno familiar y social.

Para adelantar con éxito este propósito, entregamos a ustedes este documento que se ha denominado "Evaluación censal de Competencias en el grado obligatorio Preescolar: Transición". En él encontrarán los referentes teóricos y conceptuales que sustentan las pruebas, ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa? y el instrumento de evaluación con su estructura y protocolo de registro. Esta información será muy útil para la comprensión de la prueba y para apoyar el proceso de aplicación en el 2004.

Cabe anotar que una vez diligenciado el instrumento de evaluación, este documento con las copias de los registros, quedará en la institución para conocimiento y seguimiento del proceso.

Con los resultados de esta nueva experiencia, se entregará a todos los miembros de la comunidad educativa, información veraz y oportuna para orientar la toma de decisiones tanto a nivel institucional como Distrital, destinada a mejorar la calidad de la educación.

Cordial saludo,



Margarita Peña Borrero
Secretaría de Educación Distrital
Diciembre 2003.

Antecedentes Conceptuales

Descripción y análisis de los documentos de referencia

La prueba de evaluación de competencias al grado obligatorio de preescolar: Transición, responde a los marcos de referencia plasmados en una serie de documentos oficiales: 1] los Lineamientos Curriculares definidos por el Ministerio de Educación Nacional para el preescolar (1998); 2] los estándares curriculares, igualmente emanados del Ministerio (2001); 3] los fundamentos conceptuales del Proyecto de Evaluación de Competencias Básicas (1998-2001); 4] las "Orientaciones para promover el desarrollo de las competencias básicas en la educación inicial", publicadas por la Secretaría de Educación del Distrito (2001); y 5] el documento "Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5º grado del Distrito Capital", también publicado por la Secretaría de Educación del Distrito (2000).

En la medida en que todos estos documentos fueron producidos en tiempos diferentes y por conjuntos de expertos diferentes, los planteamientos allí consignados no son siempre fáciles de conciliar. En consecuencia, un primer esfuerzo de conceptualización consistió en hacer una lectura comprensiva de cada documento e identificar en ellos sus fortalezas, sus puntos de convergencia y divergencia.

Tal y como es concebido desde los **lineamientos curriculares** para el nivel de preescolar emanados del

Ministerio de Educación Nacional, el significado y sentido de la educación preescolar tienen como pilares fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, y a ser. La visión del niño se estructura desde sus diferentes dimensiones de desarrollo: socio-afectiva, cognitiva, corporal, estética, espiritual y ética.

Para el logro de los objetivos de desarrollo, el planteamiento pedagógico contenido en los lineamientos curriculares es de tipo activo, y debe ser realizado bajo tres principios: la integralidad, la participación y la lúdica (MEN, 1998). Según el principio de integralidad, toda acción educativa debe abarcar las diferentes dimensiones de desarrollo del niño para potenciarlas. Por su parte, el principio de la participación "reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro en el intercambio de experiencias, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece...". Finalmente, el principio de la lúdica apela al carácter lúdico, propio de la niñez, y reconoce el juego como expresión máxima de este carácter.

Así, los lineamientos curriculares hacen explícito el significado y sentido de la educación preescolar, proporcionan una imagen del niño en este nivel, y aportan las recomendaciones pedagógicas para el trabajo con los niños en el aula de clase.

Para el diseño de esta prueba de evaluación, los lineamientos curriculares aportaron importantes puntos de referencia. De acuerdo con los principios que sustentan la educación preescolar, la evaluación que se ha de diseñar debe plantearse como una actividad integrada, ampliamente participativa y que incluya espacios de juego. Esto es consistente con la propuesta pedagógica de trabajo por proyectos de conocimiento, y conlleva una evaluación que se realice en el marco de actividades integradas de conocimiento.

El segundo de los referentes es el documento de **los estándares curriculares**, emanado del Ministerio de

Educación Nacional. Contiene los criterios que especifican lo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área y grado. Así, los estándares se presentan estructurados sobre las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales, e incluyen definiciones precisas sobre los desempeños requeridos para cada una de estas áreas en el nivel de preescolar¹.

Las tablas siguientes resumen los elementos sobresalientes de los estándares curriculares para el preescolar:

Estándares para el área de matemáticas

- Señalar entre dos grupos o colecciones de objetos semejantes, el que contiene más elementos, el que contiene menos, o establecer si en ambos hay la misma cantidad.
- Comparar objetos de acuerdo con su tamaño o peso.
- Agrupar objetos de acuerdo con diferentes atributos, tales como el color, la forma, su uso, etc.
- Ubicar en el tiempo eventos mediante frases como "antes de", "después de", "ayer", "hoy", "hace mucho", etc.
- Reconocer algunas figuras y sólidos geométricos con círculos, triángulos, cuadrados, esferas y cubos.
- Usar los cardinales y ordinales para contar objetos y ordenar secuencias.
- Describir caminos y trayectorias.
- Representar gráficamente colecciones de objetos, además de nombrarlas, describirlas, contarlas y compararlas.

¹ La definición de los estándares asumidos en el presente documento corresponde a la publicación realizada por el MEN en 2002. En la actualidad (marzo de 2003), sabemos que nuevos estándares están a punto de ser emitidos.

Estándares para el área de lengua castellana

CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN:	INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre la realidad y los signos (gráficos, garabatos, sonidos, etc.) que la nombran en sus producciones textuales. • Evidencia de manera práctica que la lengua es un instrumento de comunicación y que soluciona problemas que le plantea la construcción de textos orales y escritos. 	<p>Comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende los textos que le narran. • Relaciona los textos que le narran con su entorno. <p>Producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narra con palabras y recrea en otros lenguajes las historias de los textos con los cuales se relaciona.
<p>Temáticas sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre el lenguaje icónico y la escritura como formas de representación de la realidad. • Reconocimiento de la organización interna del lenguaje icónico y de la escritura. • Construcción progresiva de la noción del sistema lingüístico, sus reglas y ordenación. 	<p>Temáticas sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de la oralidad en discusiones cotidianas. • Defensa y explicación de sus puntos de vista. • Secuencias explicativas, seguimiento y construcción de instrucciones, reglas de juego y normas de convivencia. • Creación de diálogos y participación en ellos.

Estándares para el área de ciencias		
Procedimientos básicos de las ciencias	Ejes articuladores de las ciencias	
	¿CÓMO SON LOS SERES Y LAS COSAS QUE NOS RODEAN? (PROCESOS BIOLÓGICOS Y QUÍMICOS)	¿CÓMO SE MUEVEN, CÓMO SE VEN Y CÓMO SE OYEN LAS COSAS QUE NOS RODEAN? (PROCESOS FÍSICOS)
Construcción de explicaciones y predicciones en situaciones cotidianas, novedosas y ambientales	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las partes de su cuerpo y describe las semejanzas y diferencias entre niños y niñas. Nombra y describe su entorno inmediato identificando los seres vivos que habitan en él. Describe animales y plantas Describe los objetos de su entorno en términos de forma, tamaño, color y textura. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe y compara las características del día y la noche. Describe el movimiento de las cosas como cambio de lugar. Identifica diferencias en los sonidos que escucha en su vida cotidiana. Incluye la noción de tiempo en la descripción de sus actividades cotidianas.
Trabajo experimental	<ul style="list-style-type: none"> Explora de forma lúdica su entorno y fija su atención en eventos, objetos o situaciones particulares. 	
Comunicación de las ideas científicas	<ul style="list-style-type: none"> Socializa con sus compañeros las descripciones del entorno. 	

El aporte de los estándares al instrumento de evaluación fue fundamental, en la medida en que éstos especifican con claridad los desempeños mínimos esperados al final del grado obligatorio de preescolar (transición) en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias. En esta medida, sirven como criterio orientador para la elección de temáticas de evaluación en estas áreas. Los estándares son un punto de referencia clarificador, que determinaría lo que tendría que evaluarse, si esta evaluación se realizara al final del grado de preescolar. Nuestra situación, sin embargo, difiere de la presentada, en la medida en que necesitamos identificar los desempeños de un niño que apenas entra al sistema educativo. Así,

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 inicia su vida escolar.

Por otro lado, los estándares no hacen ningún aporte sobre lo que se espera del niño en términos de su formación en valores cívicos y ciudadanos. En esta medida no centemos, para el desarrollo de valores, con el horizonte que aporten los estándares en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales.

El tercer referente es la documentación del proyecto de **Evaluación de Competencias Básicas**, proyecto desarrollado por la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Nacional de Colombia desde 1998. Hasta el momento se han realizado ocho aplicaciones de pruebas. Para cada aplicación se ha presentado una fundamentación conceptual sobre la evaluación y las competencias básicas, entre las cuales las más completas y desarrolladas son las que acompañan las últimas aplicaciones de las pruebas en tres áreas: lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

El marco conceptual de la evaluación de competencias básicas entiende la competencia como un saber-hacer en contexto. 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. Esta perspectiva implica que la competencia se

despliega, y por tanto se reconoce, en situaciones de interacción del individuo con el medio.

Por otra parte, el marco conceptual del proyecto, entiende cada área de la evaluación (lenguaje, matemáticas y ciencias naturales) en términos del sistema simbólico que la define como área diferenciada del conocimiento. A partir de allí especifica, para cada área, el conjunto de competencias básicas que son objeto de evaluación, junto con los dominios conceptuales del área, cuando esto procede (áreas de matemáticas y ciencias). En el caso de lenguaje es imposible referirse a dominios conceptuales, en tanto se está trabajando con la dimensión significante y no con una dimensión de significado que sí resulta procedente para las otras áreas.

La siguiente tabla presenta la información de competencias y dominios conceptuales, especificados para cada área del Proyecto de Competencias Básicas (SED-UN, 2001).

Área	Competencias	Dominios conceptuales
Lenguaje	Comunicativa Textual	
Matemática	Matemática	Numérico Geométrico Medición Probabilidad y estadística Álgebra escolar
Ciencias	Teórico-explicativa Procedimental-metodológica	Ecología y seres vivos Física Química La tierra y el universo

Como corresponde a su carácter evaluativo, el documento identifica niveles globales de logro y los desempeños asociados con cada nivel. Tanto los niveles de logro, como los desempeños se presentan en indepen-

dencia de los grados en los cuales se hace la evaluación (tercero, quinto, séptimo y noveno).

La siguiente tabla especifica la definición de los niveles para cada área.

Área	Niveles de logro
Lenguaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación. 2. Uso y explicación del uso del sistema de significación. 3. Control y posicionamiento crítico.
Matemática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de elementos conceptuales y procedimentales. 2. Interpretación y uso de elementos conceptuales y procedimentales. 3. Producción y generalización.
Ciencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento y distinción del sistema de significación básico. 2. Interpretación de las reglas del sistema de significación. 3. Posicionamiento crítico, generalización y producción.

Sin duda, el marco conceptual del proyecto de competencias básicas es fundamental para la prueba de preescolar. Primero, por la definición de la noción de competencia y la determinación de las competencias específicas para cada área. Segundo, resulta clarificador la identificación de los dominios conceptuales en las áreas de matemáticas y ciencias. Tercero, resulta útil para determinar los niveles de logro en las diferentes competencias de cada área.

El cuarto documento que se toma como punto de referencia para la definición conceptual de la prueba es "**Orientaciones para Promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial**" publicado por la SED en el año 2001. En él se define la educación inicial como un espacio para "el desarrollo de las competencias personales y sociales" en donde se lleva a cabo la transición entre la vida en familia, y la vida más allá de ella. El énfasis de esta definición está en la posibilidad

que tiene la educación preescolar de iniciar la formación en competencias básicas por medio de un acercamiento consciente, sistemático y progresivo hacia las condiciones personales y sociales que garantizan el desarrollo exitoso de dichas competencias.

En consonancia con lo planteado en la introducción, el documento continúa con cuatro capítulos que corresponden al desarrollo de las competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales y a la formación en valores. Cada capítulo contiene: una fundamentación conceptual, una serie de sugerencias pedagógicas para su tratamiento en el trabajo con los niños y un listado de desempeños esperados tanto en la fase inicial como en la final del grado preescolar.

Las siguientes tablas resumen los desempeños esperados para las diferentes áreas al inicio y al final del nivel de transición.

Lenguaje		
	Al inicio	Al final
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de materiales portadores de textos, como por ejemplo: un periódico, un libro, una revista o cualquier otro material que circule en el entorno. • Identificación de avisos presentes en el entorno como portadores de información. Pueden ser: avisos comerciales, marcas de productos, señales de tránsito o señales presentes en la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por leer distintos tipos de materiales. • Iniciativa para solicitar al adulto o a otro niño lector, que le lea algún texto. • Capacidad de predecir el contenido de un texto a partir de su título. • Capacidad de predecir cómo termina una oración de un texto que le sea significativo. • Lectura de su nombre. • Conocimiento de los sonidos de algunas letras aunque le haga corresponder valores silábicos.
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencia de alguna experiencia en trazos gráficos, aunque sean muy amplios. Por ejemplo: trazar rayas en el piso, en un tablero e incluso en cuadernos. • Relación de trazos con alguna intención comunicativa, bien sea por medio de algo parecido a letras o por medio de dibujos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y experiencia en los usos comunicativos de la escritura. • Interés por comunicarse a través de la escritura. • Identificación de letras como signos utilizados para escribir. • Habilidad para realizar trazos pequeños que permitan trabajar en un renglón o en cuadrícula. • Escritura de su nombre. • Trazo de algunas letras. • Producción de mensajes sin temor porque aún no se conocen todas las letras o no sabe cómo se combinan para escribir palabras. • Interés por otras formas de comunicación gráfica.

Matemáticas

Al inicio	Al final
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunas cualidades de los objetos: colores, texturas, espesores. • Referirse a una situación que sucedió antes, una que sucede ahora y una que sucede después, teniendo muy claro cuál es el punto de referencia. Por ejemplo: antes o después de la merienda. • Reconocer cantidades como "uno", "muchos", "más", "menos". • Desplazarse en una dirección solidada. Por ejemplo: caminar hacia delante, hacia atrás, hacia un lado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Señalar entre dos grupos de objetos de la misma clase en dónde hay más. En dónde hay menos, en dónde hay la misma cantidad de objetos. • Señalar entre objetos cuál es el más grande y cuál es el más pequeño. • Agrupar objetos de acuerdo con determinadas características. Por ejemplo: las figuras verdes, los cuadrados grandes, las fichas redondas. • Reconocer características físicas de los objetos como forma, tamaño, color y textura. • Referirse a eventos o situaciones que pasan "antes de", "después de", "ahora", tomando algún punto de referencia. Por ejemplo: el momento actual o una situación como el desayuno, la hora de acostarse, etc. • Reconocer algunos sólidos geométricos como el cubo y la esfera. • Usar cardinales y ordinales para ordenar secuencias. • Hacer seriaciones. • Describir caminos y trayectorias. • Representar gráficamente colecciones y compararlas. • Reconocer simetrías sencillas en los objetos del entorno.

Ciencias Naturales

Al inicio	Al final
<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa por averiguar cómo funcionan las cosas a su alrededor. • Intenta darles explicación, aunque sea mágica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla hábitos de higiene tales como bañarse las manos antes de comer y cepillarse los dientes. • Formula preguntas sobre las razones de lo que sucede en su entorno físico. • Plantea posibles explicaciones de lo que sucede en su entorno físico. • Establece relaciones de causa-efecto, aunque no sean correctas. • Observan lo que pasa a su alrededor. • Bota la basura en la caneca. • No deja las llaves del agua abiertas. • No deja luces encendidas sin necesidad. • Reutiliza algunos materiales.

Formación en Valores

Comportamientos al inicio	Comportamientos al final
<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas y normas que trae de la familia. • Dificultades para compartir con otros. • Dificultades para conciliar en caso de conflicto (niños que se imponen o niños que no se defienden). • Pocas habilidades para el manejo de materiales y bienes del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida sus materiales y los de los demás. • Pide prestadas las cosas. • Respeta los turnos en una actividad o un juego. • Dice sin temor lo que hizo, aunque su acción haya sido incorrecta. • Respeta las normas básicas de la institución. • Trata a los demás con consideración, respetando las diferencias. • Cuida las instalaciones de la institución. • Ayuda a los otros cuando lo necesitan. • Proponen formas de resolver conflictos en situaciones de juego o en otras situaciones con sus pares.

El documento tiene aportes muy importantes para el diseño del instrumento. Primero, debe anotarse que es el único de los documentos analizados que plantea los desempeños iniciales esperados en cada área de competencia, incluida el área de formación moral y desarrollo en valores. Esta serie de precisiones constituye punto obligado de referencia directa. Segundo, debe destacarse la recomendación y conceptualización que en este documento se hace del trabajo por proyectos, lo que puede interpretarse como un apoyo a la elaboración de un instrumento de evaluación que siga este tipo de formato.

El quinto de los documentos estudiados es el titulado "Evaluación de la comprensión y la sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5º grado del Distrito Capital" publicado por la Secretaría de Educación del Distrito (2000). Como se desprende de su título, este trabajo se examina en términos de su aporte para la evalua-

ción de la formación en valores cívicos y ciudadanos. A este respecto, el trabajo identifica tres dimensiones, sobre las cuales plantea la evaluación: 1] las representaciones de los estudiantes sobre fenómenos sociales propios de la vida ciudadana, 2] las formas de razonamiento moral, y 3] la información sobre el tipo de relaciones sociales que el estudiante lleva en los entornos familiar y escolar. Dos elementos se destacan en esta prueba: el concepto de *comprensión*, que hace referencia a la capacidad de utilizar creativa y cuidadosamente la información para resolver problemas y conflictos; y el concepto de *sensibilidad*, que supone una disposición hacia el otro, que lo haría proclive, entre otras cosas al uso de la razón y la reflexión ante el conflicto o a la asignación de valores frente a formas de ser, vivir o actuar diferentes de las propias.

El trabajo contiene aportes importantes para el diseño de la prueba. Primero, aunque no aparece explícitamente definida como tal, la comprensión parece cons-

tituirse en una competencia, que podría ser directamente asumida en el contexto de nuestra prueba. Segundo, el trabajo aporta una sencilla descripción de las etapas de desarrollo del razonamiento moral según la perspectiva de Kohlberg, que nos recuerda que, entre los 4 y los 10 años, el niño se mantiene en un nivel preconvencional (nivel I) pasando de una etapa de moralidad heterónoma (etapa 1), característica en el nivel de preescolar, a una etapa individualista (etapa 2), más frecuente en grados más avanzados de la educación primaria. Es también potencialmente valiosa la enumeración de cuatro competencias de razonamiento y sensibilidad que operarían sobre situaciones de convivencia: la descentración, la autonomía, la sensibilidad empática y el pensamiento sistémico.

II. Consideraciones generales

¿Para qué se evalúa?

La evaluación tiene diferentes objetivos para las distintas instancias de actuación en el sistema educativo.

- Para los docentes, la evaluación es una herramienta que permite conocer a todos y a cada uno de sus niños y niñas y, con base en ese conocimiento, 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.
- Para las instituciones educativas la evaluación y sus resultados permitirán orientar la labor específica de los docentes de transición y lograr una articulación más efectiva entre el preescolar y la educación básica. Con ello, será posible obtener la continuidad en el trabajo escolar hacia el desarrollo de competencias básicas de todos los estudiantes, al igual que de los valores y actitudes que contribuyan a la convivencia pacífica, la tolerancia, el respeto por los demás y por las normas, sobre la base de un conocimiento crítico de las mismas.
- Para la Secretaría de Educación del Distrito Capital, pues los resultados que se obtengan serán de gran utilidad para el diseño, ejecución y evaluación del impacto de sus políticas y programas de mejoramiento.

Aunque la información obtenida debe permitir su uso en estas tres instancias, debe anotarse que la presente evaluación ha intentado privilegiar el uso de la información por parte del maestro, como su objetivo fundamental.

¿A quién se evalúa?

Sin lugar a dudas, la característica común de los niños que ingresan al grado de transición es la de ser sujetos en desarrollo.

Visto de forma general, se entiende por desarrollo un cambio perdurable en el modo como una persona percibe su ambiente y se relaciona con él (Bonfenbrenner, 1979). Esta perspectiva es recogida en los lineamientos curriculares para el preescolar, cuando, explícitamente, se define el desarrollo en esta edad como "...la integración de conocimientos, de maneras de ser, de sentir, de actuar, que se suscitan al interactuar consigo mismo, con sus padres, con sus pares, docentes, con los objetos del medio como producto de su experiencia vivida" (MEN, 1998).

Esta aproximación al niño que ingresa al grado de transición conlleva importantes implicaciones que deben ser tenidas en cuenta para la evaluación.

En relación con la edad, en general, el niño ingresa al grado de transición a los 5 años, si bien es posible encontrar niños de 4 o 6 años que inician este grado. En estas

edades, tal y como lo señalan los lineamientos curriculares, el niño presenta una fuerte primacía de los factores emocionales en su comportamiento, y un carácter siempre cambiante en su emocionalidad. Estados de alegría y tristeza se suceden sin aparente solución de continuidad.

Desde una dimensión cognitiva, y desde una perspectiva estructural-genética, el niño se ubica en un estadio preoperacional de desarrollo cognoscitivo; en una transición entre lo figurativo y lo simbólico. Su desarrollo moral avanza hacia el logro de una mayor autonomía, transitando por los campos de la moralidad heterónoma, en el que "...las normas se asumen por el respeto que el individuo siente por las personas que las dictan" (Piaget, s.f.; cit. en MEN, 1998).

En estos términos, el conocimiento del niño, así como su desempeño en tareas específicas, presenta un carácter siempre cambiante y relativamente inestable. El niño llega a la educación preescolar con amplios conocimientos acerca del mundo, de los sujetos que lo habitan, del espacio y de los objetos que en él se encuentran. Se sabe que parte de este conocimiento es, incluso, anterior a su nacimiento y se ha desarrollado incesantemente desde el mismo en una progresión no lineal. En esta medida, los desempeños aparentemente avanzados que se presentan un día pueden ser seguidos de ciertas regresiones en las que, aquello que parecía haberse logrado, desaparece por un tiempo, sólo para reaparecer más adelante de formas más complejas e integradas. Este fenómeno, a veces llamado de "curvas en U", ha sido repetidamente documentado en la literatura y se concibe como un proceso normal y necesario para el logro de niveles más complejos de desarrollo (Kamiloff-Smith, 1992).

Desde el punto de la psicología cognitiva postpiagetiana, el niño en esta edad muestra una disposición permanente a la atención exploratoria y una limitada capacidad de atención selectiva, que conlleva a los maestros la necesidad de una importante variedad en las actividades. Se muestra especialmente receptivo a los elementos perceptualmente más sobresalientes de la información. Su capacidad de memoria funcional es limitada, lo cual restringe de forma importante la cantidad de información que puede ser puesta en juego para el procesamiento cognitivo (Pascual-Leone, 1996).

De forma consistente con su desarrollo cognitivo, y con la diversidad y la limitación de sistemas simbólicos que maneja, el niño en estas edades es dinámico y presenta una fuerte urgencia de la actividad física como medio de expresión. Su lenguaje es básicamente oral, si bien ya presenta una importante aproximación a la lengua escrita, que depende de forma directa de sus oportunidades de contacto con el texto escrito en el entorno familiar y social.

Una acotación final que tiene importantes repercusiones: Al presentar al niño como un ser en desarrollo, se está suponiendo un único camino para este desarrollo. En este sentido, se adopta la concepción de Wallon, acerca del niño (cualquier niño) "...en sus edades sucesivas, él es un ser único, en proceso de metamorfosis" (Wallon, 1945; cit. por Pascual-Leone, 1996).

Concebir al niño como un ser único tiene importantes implicaciones para la evaluación que nos compete. Por un lado, nos implica el examen de sus actitudes, de sus motivaciones y de sus intereses particulares. En este sentido se propone para el instrumento de evaluación el examen de los estilos de aproximación que tiene

el niño a las diferentes actividades y a los diversos tipos de conocimiento. Para el maestro de preescolar, distinguir aquellas actividades en que el niño procede de forma analítica o global, arriesgada o cautelosa, de forma seria o alegre, puede resultar de importancia fundamental en la comprensión de sus características particulares, y por tanto de la direccionalidad de su desarrollo (Hederich y Camargo, 2000a; 2000b).

Por otro lado, concebir al niño en su especificidad nos señala la importancia de examinar las particularidades de su historia y de su entorno familiar y social, no sólo por sus posibilidades de comprensión y explicación a la situación encontrada, sino también por su importancia en la planeación de la actividad pedagógica. En este sentido, debe señalarse que la experiencia de escolarización que tienen los niños al ingresar al grado de transición puede ser muy diversa, lo cual con seguridad afectará los resultados, por los niveles diferenciales de familiaridad que presentarán los niños frente a la actividad escolar.

III. El Instrumento

1. Caracterización global

El instrumento de evaluación del estado de las competencias de lenguaje, matemáticas, ciencias y valores cívicos y ciudadanos examina dos tipos de información con diferencias claras entre sí: **1] el estado de las competencias en cada una de estas áreas, y 2] el tipo de estilo de trabajo** que presenta cada alumno en su aproximación mundo, y en particular al conocimiento.

Primero, el instrumento determina el estado de las competencias del alumno en cada una de las áreas a evaluar. Para hacerlo, se centra en **la determinación del nivel de desempeño de los niños en situaciones en las que se despliegan estas competencias**. Las competencias sólo son visibles cuando el niño actúa para resolver ciertas situaciones problemáticas que las involucran. Estas actuaciones pueden variar dependiendo de muchos factores, pero, en términos generales, pueden ser valoradas en una escala ordenada que describe los desempeños típicos, desde aquellos que podrían considerarse previos o inferiores, hasta aquellos posteriores o superiores. Esto significa que el desempeño del niño frente a la tarea puede ubicarse en una escala que identifica y valora el nivel alcanzado en esa actuación.

En segundo lugar, el instrumento intenta aproximarse al **tipo de estilo de trabajo que presenta cada alumno**. Este tipo de información, intenta describir las formas (ya no los niveles) en las que el niño se aproxima al cono-

cimiento. Algunos niños, por ejemplo, pueden mostrarse cautelosos o reflexivos, mientras que otros tienden a mostrarse "arriesgados" o impulsivos. Ninguno de estos dos estilos es mejor que el otro: son simplemente formas particulares de aproximarse al mundo, con ventajas y desventajas que dependerían de la situación particular (ser impulsivo puede ser deseable cuando se requiere una respuesta rápida, mientras que ser reflexivo es más apropiado cuando se requiere una respuesta precisa).

Desempeños y escalas de estimación

Iniciando con la valoración de las competencias, cada una de las áreas incluidas en la evaluación (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y valores cívicos) se expresada en términos de un inventario de desempeños que se juzga como fundamentales dentro del área, de acuerdo con consideraciones disciplinares ajustadas a la edad y los niveles de desarrollo esperados. Debe anotarse que este **inventario de desempeños**, intenta recoger aquellos considerados como verdaderamente críticos en cada área.

Ahora, cada uno de éstos se desglosa en lo que se conoce como una **escala de estimación del desempeño**. Este tipo de escalas intenta cualificar la valoración en términos de un número variable de niveles de logro. Así, se pretende superar la clásica pregunta con respuesta correcta o incorrecta, para aportar una visión más cualitativa y precisa de una ejecución dada.

La definición de los niveles de logro cumple con la condición de ser estrictamente ordinal y acumulativa. Esto significa que para que un niño pueda ser ubicado en un nivel de logro dado, debe poder superar todas las condiciones que definen los niveles de logro precedentes.

Las escalas de estimación se han establecido de forma que definen cuatro niveles de logro, iniciando con un nivel "0" (cero). Este nivel se reserva para las ejecuciones que no permiten vislumbrar ningún comportamiento asociado con la tarea. Por ejemplo, el primero de los desempeños de matemáticas (M1), definido por el conteo de hasta 10 elementos, los niños que se ubican en el nivel "0" son aquellos que no enuncian ninguna palabra numérica (palabra-número), ni pasa los dedos por los objetos a contar, de forma que no es posible saber qué tanto es capaz de hacer el niño.

La totalidad de las escalas de estimación puede ser interpretada de la siguiente forma:

- Nivel 0: **inobservable**. Los niños ubicados en este nivel no exhiben ningún comportamiento asociado con la competencia que se pretende evaluar. Los niños en este nivel son muy pocos, y requieren de atención y seguimiento muy cercano a fin de determinar las causas que motivan este comportamiento.
- Nivel 1: **insuficiente**. Los alumnos ubicados en este nivel muestran un desarrollo escaso de la competencia que se pretende evaluar. Como en el caso anterior, requieren de especial atención y seguimiento.
- Nivel 2: **adecuado**. Los niños ubicados en este nivel muestran logros adecuados para lo que se espera de su edad.

- Nivel 3: **superior**. Estos alumnos muestran logros altos, superiores incluso a los aceptados como mínimos para la edad.

Más adelante se resumen los desempeños elegidos y los niveles de logro para cada área.

Momentos y tiempos y contextos de observación

En la presente evaluación, se obtiene información de la actuación del niño en dos tipos de contextos: estructurados y naturales. Los contextos estructurados son dados por una serie de actividades pedagógicas específicamente diseñadas para movilizar las competencias que resultan objeto de evaluación. Por su parte, los contextos naturales involucran la observación del niño en situaciones informales, de recreo o de juego libre, por ejemplo. En esta medida, podría decirse que el instrumento se ubica en un lugar intermedio entre la evaluación naturalista y otras técnicas de evaluación más estructuradas (Anastasi y Urbina, 1998).

Por la naturaleza de los objetos de evaluación y de las técnicas utilizadas, el instrumento se desarrolla durante un tiempo considerable (de longitud variable entre dos y tres semanas) y debe ser aplicado por el maestro regular del alumno, en el espacio normal del aula de clase, como mínimo un mes después de que los niños ingresen al grado de transición. Durante la aplicación, los maestros evaluadores seguirán una secuencia general de actividades e irán progresivamente registrando los niveles de desempeño de sus alumnos en una serie de formatos diseñados para tal efecto.

Para facilitar la labor de observación y registro, se propone que el maestro centre su atención, durante cada

semana en un subgrupo de máximo 10 alumnos, cuyos desempeños serán registrados. A fin de que este procedimiento sea viable, las actividades programadas para cada semana son similares (si bien las temáticas varían a fin de mantener el interés de los chicos) y de forma que, para cada desempeño, existe un mínimo de tres ocasiones en que este desempeño puede ser registrado.

2. Estructura

Como ya se ha mencionado, el instrumento difiere en dos partes. En la primera, se valoran los desempeños de los niños frente a tareas que requieren el despliegue de sus competencias en cada área. En la segunda, se determina el tipo de aproximación que hace cada niño frente al área en general.

Área de matemáticas

Fundamentación

La propuesta de desempeños del área de matemáticas se fundamenta, en primer lugar, en el cambio en los fines de la educación matemática, anteriormente centrados en el desarrollo del pensamiento racional y las capacidades de razonamiento lógico y la abstracción, necesarios para formar personas que aporten al desarrollo de la ciencia y la tecnología, hacia una educación matemática corresponsable con los demás componentes curriculares y con la formación de ciudadanos competentes para el desempeño laboral en cualquiera de los espacios sociales en los que se desempeñe, capaces de usar herramientas matemáticas para resolver y formular problemas.

Esto significa para la educación matemática escolar un nuevo enfoque orientado a la caracterización de la matemática como una actividad cultural motivada por necesidades relacionadas con el entorno y, al mismo tiempo, agente de motivación de nuevas necesidades. En ese sentido, se considera que en todos los grupos humanos es posible reconocer una serie de acciones que están en la base de las ideas matemáticas y que estimulan, bien sea en forma independiente o en interacción, diversos procesos cognitivos, lenguajes, conceptos, procesos y representaciones, que contribuyen en la construcción del universo matemático. Bishop (2000) considera que las más comunes a todos los grupos culturales son: contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar.

En esta medida, los objetivos curriculares generales que la comunidad se ha trazado frente a lo que deben alcanzar los estudiantes en matemáticas son: aprender a valorar el potencial de las matemáticas en el desarrollo social y cultural, tener confianza en la capacidad de hacer matemáticas tanto individual como colectivamente, tener acceso y hacer uso de ideas potentes en matemáticas, resolver problemas aprovechando el potencial matemático de la modelación y la simulación, desarrollar un espíritu de indagación genuina en matemáticas, razonar matemáticamente, comunicar ideas y trabajar en equipo reconociendo las bondades de la responsabilidad compartida y el crecimiento mutuo.

En segundo lugar, la propuesta de desempeños atiende a la estructura curricular presentada en los Lineamientos y Estándares Curriculares para el área de matemáticas formulados por el Ministerio de Educación en los que se sugiere incluir:

- Unos conocimientos básicos en cinco sistemas matemáticos: numérico, geométrico, métrico, algebraico, analítico y estadístico.
- Unos procesos de pensamiento generales: la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, las conexiones matemáticas y la representación.
- Procesos cognitivos particulares de cada dominio matemático: sentido numérico, pensamiento espacial, pensamiento variacional, pensamiento métrico, pensamiento estocástico y aleatorio.
- El contexto de resolución de problemas como metodología que se ha de privilegiar.

En tercer lugar, la propuesta de desempeños del área de matemáticas se fundamenta en los resultados de algunas investigaciones en educación matemática que han hecho aportes acerca de la formación previa al preescolar, y en particular los trabajos de Schaeffer (1974) sobre el desarrollo del concepto de número, Grossnickle (1959) sobre la construcción de la noción de operación, Del Grande (1987) sobre el desarrollo de la percepción espacial, y Galperin y Georgiev (1969) sobre el desarrollo del pensamiento métrico.

A continuación se presentan los desempeños que se evalúan en el área de matemáticas, así como la descripción de cada nivel de desempeño.

Desempeños

M1. Conteo (hasta 10 elementos)

0. El niño no exhibe ningún comportamiento de contar (no enuncia palabras numéricas ni pasa los dedos por los objetos).

1. El niño muestra una secuencia de palabras numéricas no convencional (uno, ocho, cinco,...) o bien no tiene control de los objetos contados (salta o repite objetos).
2. El niño logra el conteo, con posibles errores aislados, pero no identifica la última palabra numérica dicha con la cantidad de objetos de la colección (si se le pregunta cuantos objetos hay, el niño vuelve a contar).
3. El niño logra el conteo e identifica la última palabra numérica dicha con la cantidad de objetos de la colección (si se le pregunta cuántos objetos hay, el niño dice inmediatamente la última palabra numérica).

M2. Orden usual entre dos colecciones (hasta 10 objetos)

0. En dos colecciones con diferencias amplias (de dos o más objetos), el niño no logra decir cuál es mayor.
1. En dos colecciones con diferencias amplias (de dos o más objetos), el niño logra decir cuál es mayor pero cuando las diferencias son de un objeto, el niño no lo logra.
2. En dos colecciones con diferencias de un objeto (5-6) el niño logra decir cuál es la mayor, pero su respuesta es inestable (si se le pregunta, duda o cambia su respuesta).
3. En dos colecciones con diferencias de un objeto (5-6) el niño logra decir cuál es la mayor, y su respuesta es segura y estable (si se le pregunta, se mantiene firmemente en su respuesta e intenta algún tipo de explicación).

M3. Resolución de problemas aditivos

- 0. El niño no logra resolver problemas aditivos con dos sumandos independientes y visibles.
- 1. El niño logra resolver problemas aditivos con dos sumandos independientes y visibles (problemas de juntar).
- 2. El niño logra resolver problemas que implican una transformación de un estado inicial (problemas de agregar).
- 3. El niño logra resolver problemas aditivos con una transformación explícita, pero no visible (comparar).

M4. Reconocimiento de sólidos (esfera, cono, cilindro, cubo)

- 0. El niño no reconoce, a través del tacto, ninguno de los sólidos examinados.
- 1. El niño reconoce uno o dos de los sólidos presentados, pero no puede describirlos por sus características geométricas (utiliza objetos cotidianos para su descripción).
- 2. El niño reconoce tres o cuatro de sólidos presentados, pero no puede describirlos por sus características geométricas (utiliza objetos cotidianos para su descripción).
- 3. El niño reconoce todos los sólidos presentados y los describe por características geométricas (borde redondo, punta,...).

M5. Estimación de la probabilidad (eventos seguros, posibles e imposibles)

- 0. El niño no logra acertar con ninguno de los eventos seguros, posibles o imposibles.

- 1. El niño logra acertar con algunos eventos, pero no todos.
- 2. El niño acierta con eventos seguros, posibles e imposibles, pero no logra explicar su respuesta.
- 3. El niño acierta con eventos seguros, posibles e imposibles, e intenta explicar su respuesta.

M6. Interpretación de datos en una tabla

- 0. El niño no responde a la pregunta ni muestra ningún comportamiento de observación de la tabla.
- 1. El niño explora la tabla, y no aporta ningún tipo de respuesta, o bien su respuesta parece ser aleatoria.
- 2. El niño explora la tabla y aporta una respuesta incorrecta, pero relacionable con un examen por filas o columnas.
- 3. El niño identifica correctamente el dato solicitado en la tabla.

M7. Registro de datos en una tabla

- 0. El niño no responde a la solicitud ni muestra ningún comportamiento de observación de la tabla.
- 1. El niño explora la tabla y registra el dato en cualquier espacio disponible sin ninguna secuencia reconocible que lo relacione con datos previamente consignados.
- 2. El niño explora la tabla y registra el dato en una localización incorrecta, pero relacionable en fila o columna con los datos previamente registrados.
- 3. El niño registra correctamente el dato en la tabla.

Área de lenguaje

Fundamentación

En el marco de los fines de la educación, y en el entendido de que el lenguaje se desarrolla en los niños antes de su ingreso a la escuela, permitiendo que construyan un sentido y unas formas de ejercer la lectura y la escritura, la prueba de lenguaje está relacionada con la competencia comunicativa de los niños y se centra en el análisis de la forma como ellos hacen uso del lenguaje para acceder a la comprensión y a la producción de diferentes tipos de textos, en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados (Hymes, 1972). En general, se busca explorar la manera como un niño logra manejar un repertorio de actos de habla, tomar parte en eventos comunicativos y evaluar la participación de otros.

En otras palabras, en esta valoración se considera que el niño evidencia su competencia comunicativa no sólo al demostrar qué tanto sabe sobre el lenguaje, sino también cuando consigue utilizar el lenguaje en interacciones exitosas. Esto es, se atenderá a la capacidad que tiene el niño para hacer uso del lenguaje, para interpretar o producir textos, atendiendo no sólo a las reglas del sistema gramatical, sino a las condiciones pragmáticas de la enunciación o a contextos enunciativos particulares. Así, las unidades de análisis, más que referirse a enunciados lingüísticos, serán actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales.

A sabiendas de que la competencia comunicativa es un campo muy amplio de análisis y evaluación, para los fines de este instrumento y en el marco del desarro-

llo del niño, se dará prioridad al uso del lenguaje verbal en sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario y de los primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector.

Es importante señalar que la concepción de lenguaje que se plantea aquí tiene una orientación hacia la construcción de significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. Esto no excluye los componentes técnico, lingüístico y comunicativo ya que, como se señala en los lineamientos del área, todas las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido (MEN, 1998).

Sobre la anterior base teórica y recuperando la estructura planteada en los estándares de lenguaje, se definieron las dimensiones y ejes a los que hace referencia cada uno de los desempeños elegidos para la prueba. En la dimensión comunicativa se pretende mirar, para cada eje, el manejo que el niño tiene de la intención comunicativa mientras que en la dimensión formal-textual se valoran el conocimiento y utilización de las estructuras de lo escrito.

Atendiendo a las obvias limitaciones en relación con el número de desempeños a evaluar en el presente contexto, el instrumento incluye desempeños en el ámbito de la interacción comunicativa (2) observada contextos informales, y en el de la comprensión (3) y producción (3) textuales. En una segunda dimensión se incluyeron desempeños en el manejo de la oralidad (4) y de la escritura (4). En una tercera dimensión se ha pretendido atender a tres tipos de textos: narrativos (2), descriptivos (1) y explicativos (1).

Desempeños

- L1. Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales (observado en contextos naturales)
0. El niño no identifica ninguna intención en el mensaje, aunque se le induzca a hacerlo.
 1. El niño identifica una intención en el mensaje, pero ésta no es muy apropiada al mismo.
 2. El niño identifica la intención en el mensaje, y ésta es apropiada al mismo.
 3. El niño identifica varias posibles intenciones comunicativas en mensajes ambiguos y pide mayor precisión.
- L2. Manejo de turnos conversacionales (observado en contextos naturales)
0. El niño no respeta los turnos conversacionales en la mayoría de las situaciones comunicativas (no responde cuando toca e interrumpe permanentemente).
 1. El niño sólo conversa frente a preguntas directas.
 2. El niño respeta los turnos, da respuestas amplias pero aún no inicia la conversación, ni induce al otro a continuarla.
 3. El niño respeta los turnos, da respuestas amplias, es capaz de iniciar la conversación e induce al otro a continuarla.
- L3. Comprensión de textos narrativos leídos por el maestro
0. El niño no muestra, en absoluto, haber comprendido la narración.
 1. El niño comprende la narración a nivel temático (respondiendo sólo a preguntas relacionadas con el escenario y los personajes).
 2. El niño comprende la narración a nivel local (respondiendo también a preguntas relacionadas con eventos particulares explícitamente mencionados).
 3. El niño comprende la narración a un nivel inferencial (responde a preguntas que requieren inferencia).
- L4. Identificación de dos siluetas de texto escrito
0. El niño no identifica ninguna de las siluetas.
 1. El niño identifica una de las siluetas, sin dar explicación de su juicio.
 2. El niño identifica las dos siluetas, sin dar explicación de su juicio.
 3. El niño identifica las siluetas de los dos textos. Establece diferencias y semejanzas entre ellas.
- L5. Producción de descripciones orales
0. El niño no realiza ninguna descripción, aunque se le induzca a hacerlo.
 1. El niño realiza una descripción simple utilizando una de las características del objeto cuando se le induce a hacerlo (se le hacen preguntas al respecto).
 2. El niño describe el objeto o situación utilizando dos características del objeto.
 3. El niño describe el objeto o situación utilizando tres o más características del objeto.
- L6. Producción de texto escrito
0. (Indiferenciación entre escritura y dibujo) El niño realiza dibujos o rayones.
 1. El niño usa grafías polisémicas o representaciones no icónicas (garabatos).

- 2. El niño usa grafías con algún significado fijo.
 - 3. El niño produce texto valiéndose de elementos del sistema convencional.
- L7. Anticipación del contenido de un cuento a partir de dibujos y título
- 0. El niño no hace ningún tipo de predicción, aunque se le induzca a hacerlo.
 - 1. El niño hace una predicción, pero no es coherente con la información que tiene.
 - 2. El niño hace una predicción en general coherente con la información que tiene, si bien puede no considerar todos los elementos informativos del título o los dibujos.
 - 3. El niño hace una predicción coherente con la información que tiene, considerando todos los elementos informativos del título y los dibujos.
- L8. Producción de textos orales de tipo explicativo-argumentativo
- 0. El niño no explica ni argumenta sus afirmaciones.
 - 1. El niño argumenta sus afirmaciones sólo cuando se le induce a hacerlo.
 - 2. El niño argumenta sus afirmaciones espontáneamente, pero sus argumentos son escuetos y egocéntricos (porque sí).
 - 3. El niño argumenta sus afirmaciones y sus argumentos son amplios y considera el punto de vista del otro, aunque no necesariamente son plausibles.

Área de ciencias naturales

Fundamentación

Para la selección de los desempeños del área de ciencias asumimos que en el proceso de construcción de la ciencia 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 (SED-UN, 2001).

De igual forma, asumimos las competencias propuestas para el área de ciencias naturales en el Proyecto de Competencias Básicas desarrollado por la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Nacional de Colombia desde 1998, y retomado en los estándares curriculares para el área de ciencias publicados en 2002 por el Ministerio de Educación Nacional. Específicamente, en estos documentos se distinguen dos grandes competencias para el área de ciencias naturales: la competencia teórico-explicativa y la competencia procedimental y metodológica. La primera hace referencia al reconocimiento de las entidades básicas utilizadas en la construcción de una ciencia como la simbolización de conceptos y su uso en la construcción de explicaciones y modelos. La segunda, por su parte, se relaciona con la observación, la recolección y la organización de la información sobre hechos experimentales o de la vida cotidiana.

Además de lo anterior, al aprender la ciencia, los estudiantes tienen que usar procedimientos que se hallan próximos a los que utiliza un científico en sus investigaciones (formular y comprobar hipótesis, medir, contrastar modelos, etc.), pero también deben utilizar otros

procedimientos específicos no de la ciencia, sino del aprendizaje escolar, para leer y comprender los textos científicos, decodificar las gráficas, comunicar sus ideas y conocimientos, etc. (Juandó y cols., 1.997).

Para el caso que nos ocupa, esto es, el de la evaluación de las competencias del área de ciencias en niños que apenas inician su grado obligatorio de preescolar, el estado de estas competencias puede ser un tanto desigual, en tanto "...es preciso ayudarles a construir nuevas estructuras mentales que no forman parte del repertorio cognitivo natural del ser humano, sino que son producto histórico y cultural" (Pozo y Gómez Crespo, 2001). En este sentido, no se justifica en este nivel el examen de las teorías mismas del niño sobre el mundo natural en sus diferentes dimensiones, sino que se propone el examen de estas competencias en relativa ausencia de contenido científico concreto. Esto significa enfocar inicialmente la mirada en el desarrollo de la competencia procedimental y metodológica, examinando sus posibilidades de observación, discriminación, descripción, establecimiento de semejanzas y diferencias y búsqueda de información. Este proceso estará guiado y será fuente para el planteamiento de explicaciones y modelos.

La justificación de esta propuesta radica en la importancia de que el trabajo de estos primeros años se centre en experiencias de tipo procedimental y vivencial. La observación y manipulación directa de los materiales suscitarán en el niño procesos teórico explicativos (teorías implícitas) que poco a poco irá contrastando con las teorías científicas, de tal forma que logre construir sus propios modelos y teorías de la realidad (Pozo y Gómez Crespo, 2001).

Desempeños

- C1. Discriminación de elementos dentro de un contexto
 - 0. El niño no identifica objetos o elementos particulares en un contexto complejo.
 - 1. El niño identifica uno o dos elementos sólo cuando se le induce a hacerlo.
 - 2. El niño identifica espontáneamente uno o dos elementos en el contexto.
 - 3. El niño identifica espontáneamente la mayoría de los elementos particulares dentro del contexto.

- C2. Observación de elementos específicos
 - 0. El niño no muestra comportamientos de observación ni fija su atención en el objeto, aun cuando se le induzca a hacerlo.
 - 1. El niño observa el elemento sólo cuando se le induce a hacerlo y sólo mantiene su atención en éste por un periodo muy breve.
 - 2. El niño observa espontáneamente el objeto durante un tiempo moderado y utilizando uno o dos sentidos.
 - 3. El niño centra espontáneamente su atención en el objeto durante un tiempo significativo y utiliza varios sentidos (vista, oído...) durante ese tiempo.

- C3. Descripción naturalista
 - 0. El niño no realiza descripciones del objeto, aun cuando se le induzca a hacerlo.
 - 1. El niño describe el elemento sólo cuando se le induce a hacerlo y sus descripciones son simples, recurriendo a analogías con objetos cotidianos.
 - 2. El niño describe espontáneamente el objeto; sus descripciones son más elaboradas y prima la utilización de objetos cotidianos en su descripción.

3. El niño describe espontáneamente el objeto; sus descripciones son más complejas e incluye las características físicas (color, tamaño, textura, olor...).
- C4. Establecimiento de semejanzas y diferencias
0. El niño no establece categorías para el objeto, aun cuando se le induzca a hacerlo.
 1. El niño establece categorías para el objeto sólo cuando se le induce a hacerlo y sus categorías son pobres y de tipo funcional.
 2. El niño establece categorías para el objeto espontáneamente y sus categorías son de tipo funcional.
 3. El niño establece categorías para el objeto espontáneamente y sus categorías son de tipo estructural.
- C5. Búsqueda de información-formulación de preguntas
0. El niño no muestra ningún interés en los fenómenos y no formula preguntas sobre los mismos, aun cuando se le induzca a hacerlo.
 1. El niño no muestra gran interés en los fenómenos y sólo formula preguntas sobre los mismos cuando se le induce a ello y sólo con intención social (no parece interesado en las respuestas).
 2. El niño muestra algún interés en el fenómeno, y formula alguna pregunta sobre el mismo, aunque no muestra mayor interés en la respuesta.
 3. El niño formula espontáneamente preguntas sobre el fenómeno o muestra algún interés en recabar información sobre éste (pide un libro,...).
- C6. Planteamiento de explicaciones
0. El niño no plantea ningún tipo de explicación al fenómeno, aún cuando se le induzca a hacerlo.

1. El niño plantea alguna explicación sólo después de inducirse a ello repetidamente.
2. El niño plantea espontáneamente alguna explicación al fenómeno.
3. El niño plantea una explicación al fenómeno y ofrece alguna argumentación.

Área de valores cívicos y ciudadanos

Fundamentación

Hablar en la actualidad de formación moral per se sin referirse al constructo ético no resulta en sí mismo legítimo. Ello por cuanto la moral en gran medida se presupondría desarraigada de una validez puramente tradicional con visos costumbristas y religiosos y, por el contrario, en la actualidad debería estar anclada de manera coherente, lógica y, sobre todo, legítimamente fundamentada en la ética como reflexión y como discurso dialógico.

En este sentido, se ha considerado fundamental que el niño establezca desde muy joven ciertos lazos con algunos principios programáticos que en la modernidad se han constituido en pilares de la convivencia, y específicamente el ejercicio de la libertad y de los derechos y deberes fundamentales de la democracia.

Tal y como lo anotan Bermúdez y Jaramillo (2000), la convivencia crea tensiones fuertes que hacen difícil y conflictiva la vida en comunidad. Tales tensiones surgen cuando lo que queremos como sujetos individuales no coincide con aquello que los otros desean. En esta medida la moral tiene la función primordial de dar solución a los conflictos de la vida en comunidad, con el único objetivo de estar al servicio del interés y los propósitos

sociales. Así, el desarrollo moral surge como una dimensión del desarrollo social, hecha posible por el avance en el plano de lo cognitivo.

De acuerdo con las etapas del desarrollo del juicio moral formuladas por Kohlberg (1985) para las edades que nos ocupan el desarrollo moral del niño avanza hacia el logro de una mayor autonomía transitando por los campos de la moralidad heterónoma. Específicamente, los niños mostrarán una moralidad de tipo preconvencional, caracterizada por estar centrada en sus propios intereses, maximizando las recompensas y minimizando los castigos. Dos etapas son identificadas en este nivel. La etapa 1 el énfasis está en la obediencia literal de las reglas y de la autoridad y en evitar hacer daño a las personas o a la propiedad. En la etapa 2 los niños se concentran en satisfacer las necesidades propias y permitir a los otros hacer lo mismo, y cuando surge el conflicto enfatizarán la equidad (que en este nivel será más bien la igualdad: todos por igual) y posteriormente la reciprocidad (si me ayudas te ayudo).

Desde el punto de vista de la perspectiva social, las diferencias entre estas etapas se dan por el paso de un punto de vista egocéntrico, con poco interés por los puntos de vista de los demás en la etapa 1, al reconocimiento de los mismos en la etapa 2, lo que permite el intercambio instrumental individual.

Si bien los aportes de Kohlberg resultan fundamentales para el contexto de la evaluación, no se pueden considerar suficientes. Al respecto, la investigación ha señalado relaciones muy modestas entre los niveles de razonamiento moral, la calidad e intensidad del afecto moral (sentimientos de satisfacción o culpa después de

las acciones), y la conducta moral (conducta prosocial-cooperativa vs. conducta antisocial u objetable). Esto impone, para la selección de los desempeños a evaluar, la consideración de estas dimensiones adicionales.

Así, para la selección de los desempeños a evaluar, se ha tomado como puntos de referencia los planteamientos de Kohlberg sobre el desarrollo moral, tanto en la dimensión estrictamente cognitiva como social, complementándolos.

En tanto el desarrollo moral es extensión natural del desarrollo social del niño, se impone un examen inicial de los procesos de socialización en el infante. En este sentido se plantea como un primer grupo de desempeños a evaluar el reconocimiento de sí mismo y del otro, inicialmente en términos de simple presencia, y finalmente como sujeto de deberes y derechos.

Ahora, los imperativos de la convivencia en el contexto democrático sugieren el examen de un segundo grupo de desempeños de carácter social, que caracterizan el nivel de participación del niño en actividades que atañen a su grupo. Así, se examina el nivel de participación del niño en el trabajo colectivo y en la toma de decisiones.

Por otro lado, en la medida en que los conflictos de la vida en comunidad surgen inicialmente como un conflicto de intereses contrapuestos, resulta fundamental el examen de una competencia social específica de resolución de conflictos. Es esperable que partiendo de niveles iniciales en los que el conflicto se soluciona directamente por las vías de hecho, los niños avancen hacia una resolución dialogada del conflicto, pasando por la aceptación de un código común.

Por último, debe recordarse que un prerrequisito, necesario pero no suficiente, para el desarrollo moral del niño es el de su desarrollo cognitivo. En la dimensión estrictamente moral, tal desarrollo se evidenciará como desarrollo del juicio moral. Así, un último desempeño examinará de forma muy general el estado del juicio moral en los niños frente a dilemas morales.

Desempeños

- V1. Sociabilidad (observado en contextos naturales)
0. El niño muestra un centramiento de toda su atención en sí mismo, ignorando totalmente a sus compañeros, salvo cuando hacen parte de sus intereses más inmediatos (p.e., le interesan los juguetes que uno de sus compañeros tiene en la mano) (Observación cotidiana).
 1. El niño muestra un interés o una preferencia por alguno o algunos de sus compañeros y cuando juega con él (o ellos) no admite a otros niños. (Observación cotidiana).
 2. El niño muestra un interés o una preferencia por alguno o algunos de sus compañeros y cuando juega con él (o ellos) admite a otros niños. (Observación cotidiana).
 3. Además de lo anterior, al niño se le ve jugando con los compañeros de su preferencia o con cualquier niño que lo invite.
- V2. Respeto del derecho del otro (observado en contextos naturales)
0. El niño no parece identificar acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros. (p.e., consistentemente no respeta el turno en la fila para recibir el material).
 1. El niño identifica acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros y, ocasionalmente, se abstiene de realizarlas.
 2. El niño identifica acciones realizadas por él que afectan a sus compañeros y, usualmente, se abstiene de realizarlas.
 3. 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.
- V3. Resolución dialogada de conflictos (observado en contextos naturales)
0. Al presentarse un conflicto con un compañero, el niño habitualmente busca solucionarlo por las vías de hecho, agrediendo a su antagonista.
 1. Al presentarse un conflicto con un compañero, el niño intenta evitar el conflicto o apela inmediatamente a la intermediación de una figura de autoridad (el maestro), si bien la decisión no es aceptada cuando no le favorece.
 2. Al presentarse un conflicto con un compañero, el niño apela inmediatamente a la intermediación de una figura de autoridad (el maestro), aceptando la decisión de esa tercera persona como punto final del conflicto, aun cuando ésta no le favorece.
 3. Al presentarse 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 esta no le favorece.

V4. Recuerdo del otro

0. El niño no se interesa por aquellos que no fueron ese día.
 1. El niño parece interesarse por aquellos que no asistieron ese día, pero no logra identificarlos.
 2. El niño parece interesarse por aquellos que no asistieron ese día y logra identificarlos, pero no hace algún comentario adicional al respecto.
 3. Cuando uno de los compañeros no aparece, el niño identifica que no vino y pregunta por él, o hace algún comentario adicional al respecto.

V5. Participación en el trabajo colectivo

0. El niño no muestra indicio alguno de querer o poder trabajar en grupo por un objetivo común. Cuando se le presiona para hacerlo, permanece inactivo.
 1. El niño participa con dificultad en el trabajo colectivo. Su participación es muy escasa.
 2. El niño participa espontáneamente con las actividades colectivas. Su nivel de participación es balanceado (no acapara todo el trabajo). Responde activamente cuando un compañero lo invita a trabajar en alguna parte de la actividad.
 3. Además de lo anterior, el niño solicita la ayuda de algunos de sus compañeros para el trabajo, los motiva y los exhorta a que cumplan su parte.

V6. Participación en la toma de decisiones colectivas

0. Frente a una decisión colectiva (p.e. ¿Qué vamos a hacer,...un castillo o una selva?), el niño no muestra ningún nivel de participación ni da señales de aceptación de la decisión tomada.

1. Frente a una decisión colectiva, el niño se muestra renuente a participar en la decisión, si bien acepta la decisión tomada.
2. Frente a una decisión colectiva el niño participa activamente en la decisión, si bien no argumenta por su preferencia.
3. 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.

V7. Juicio moral

0. Al efectuarse un relato con visos de dilemas morales, el niño no manifiesta señales de jerarquizar moralmente los actos narrados.
 1. Al efectuarse un relato con visos de dilemas morales, el niño manifiesta señales de jerarquizar moralmente los actos narrados, si bien su juicio no es consistente ni constante (a veces dice una cosa, a veces la contraria).
 2. Al efectuarse un relato con visos de dilemas morales, el niño manifiesta señales de jerarquizar moralmente los actos narrados; su juicio es consistente, si bien no aporta alguna explicación del mismo.
 3. Al efectuarse un relato con visos de dilemas morales, el niño manifiesta señales de jerarquizar moralmente los actos narrados, su juicio es consistente y aporta alguna explicación del mismo.

Estilos de trabajo

Fundamentación

Como se ha mencionado, la determinación de los estilos de trabajo intenta aportar información cualitativa acerca de la modalidad de aproximación del niño frente a cada área. En términos teóricos, este tipo de información se identifica con los llamados "estilos cognitivos" - modalidades de procesamiento de la información de carácter individual, permanente y estable, asociados con rasgos de personalidad de los niños².

La idea de examinar los estilos de trabajo de los niños se fundamenta en el hecho de que estas características particulares están asociadas preferencias individuales sobre las formas en que se lleva a cabo el aprendizaje que, si son tenidas en cuenta, facilitarán de forma significativa el proceso. Así, si el maestro puede identificar que un niño tiene una preferencia marcada hacia la información de tipo visual, por ejemplo, intentará presentar la información de esta forma, a fin de facilitar el proceso. De igual manera, si se identifica que el niño muestra una tendencia a ser impulsivo en sus respuestas, el maestro podrá señalarle la importancia de tomar más tiempo antes de aventurarse a dar una respuesta apresurada. Como se comprende, la identificación de los estilos es particularmente importante en niños que muestran rendimientos particularmente bajos.

En general, los estilos cognitivos se presentan en términos de dimensiones, que presentan polaridades contrastadas. Para la presente evaluación se proponen, ocho dimensiones³.

Dimensiones estilísticas

- E1. Confiado-Dubitativo
Confiado: el niño da respuestas y opiniones con rapidez y seguridad (lo cual no significa que tales respuestas sean correctas).
Dubitativo: el niño duda y se muestra temeroso a dar respuestas equivocadas.
- E2. Divertido-Serio
Divertido: el niño se muestra alegre, hace chistes e incluso puede hacer "payasadas".
Serio: el niño se dedica a la tarea "profesionalmente", sin mostrar ningún rasgo humorístico (lo cual no significa que no encuentre placer en la actividad).
- E3. Concentrado-distraído
Concentrado: el niño mantiene su atención en el trabajo a pesar de distractores exteriores.
Distraído: el niño tiende a desviar su atención del trabajo con extrema facilidad.
- E4. Reflexivo-Impulsivo
Reflexivo: el niño se toma su tiempo en responder, e intenta que su respuesta sea más precisa.
Impulsivo: el niño tiende a responder muy rápidamente, haciendo una estimación más bien global de la situación.
- E5. Hablador-Callado
Hablador: durante las actividades el niño tiende a mantener una conversación con el adulto o sus compañeros.
Callado: el niño no habla mientras trabaja, a menos que la actividad lo exija.

2 Para una revisión rápida de los estilos cognitivos y sus implicaciones en el contexto escolar puede consultarse: Hedench, C., Camargo A. (2002). "Estilos cognitivos en el contexto escolar". Bogotá: UPN-CIUP-IDEP.

3 Algunas de estas dimensiones han sido extraídas de los resultados publicados por el Proyecto Spectrum (cfr. Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998). Véase referencias.

- E6. Centrado en el profesor-Ignoora al profesor
Centrado en el adulto: el niño se mantiene pendiente del profesor e intenta mantener su atención sobre él, ignorando los materiales de la tarea.
Ignoora al adulto: aunque ningún niño ignorará totalmente al profesor, estos niños se mantienen particularmente distantes de él, comparados con el resto de sus compañeros.
- E7. Pone atención a los detalles-Ignoora los detalles
Pone atención a los detalles: el niño permanentemente se centra en los detalles del material y sus particularidades.
Ignoora los detalles: el niño ignora los detalles del material.
- E8. Tendencia a cierto tipo de estímulos sensoriales (sensotipo)
Tendencia estímulos visuales: el niño inicia la actividad observando con atención los materiales.
Tendencia estímulos auditivos: el niño intenta persistentemente "sacarle sonido" a todos los materiales.
Tendencia estímulos cinestésicos: el niño inicia su actividad tocando los materiales, moviéndolos de diferentes formas, ...

3. Procedimiento

Desarrollo de la prueba

- Llenado inicial del registro: Ficha "Características personales".** Registre el nombre y las características personales de los alumnos del curso que serán evaluados. El registro está diseñado de forma que sólo debe escribir el nombre de cada alumno una sola vez. Hágalo de forma clara y fácilmente visible. Inicie por el nombre y escriba a continuación los dos apellidos. En el numeral "registro", más adelante, encontrará la explicación de los diferentes campos incluidos.
- Llenado inicial de desempeños ya conocidos.** En la medida en que usted puede ya tener un juicio fundamentado sobre algunos de sus alumnos en los desempeños evaluados en contextos naturales, usted puede registrar su juicio de forma previa a la aplicación. No es necesario que lo haga con todos los alumnos ni en todos los desempeños evaluados en contextos naturales; se trata sólo de anticipar el trabajo.
- Seleccione el grupo de alumnos que observará durante la primera semana.** Los alumnos seleccionados serán los primeros registrados. En términos generales, deben ser la tercera parte del grupo. Trace una línea debajo del nombre del último alumno que observará durante la primera semana en todas las hojas de registro.
- Dé inicio a la aplicación.** El día anterior, repase las actividades propuestas, los desempeños implicados y los niveles de logro en cada desempeño. Las actividades se presentan en el siguiente numeral en el orden en que son aplicadas. En el Anexo 4.3 se presentan las actividades descritas de manera más detallada. El mismo día tenga a mano el listado de desempeños y repase los niveles de logro de forma previa a la actividad. Realice la actividad haciendo todas las adecuaciones que considere necesarias para hacer observable el desempeño. Si siente que ha comprendido plenamente la actividad y el desempeño, siéntase libre de hacer las modificaciones que considere pertinentes.

5. **Registre permanentemente.** Cualquier desempeño que usted considere claro, regístrelo inmediatamente. No importa que el niño no sea centro de su observación durante esa semana. Si en el curso de la actividad ve un desempeño superior, regístrelo. Sólo será tenido en cuenta el desempeño más alto alcanzado.
6. **Continúe la secuencia de actividades de la semana.** Las recomendaciones de los dos puntos anteriores le ayudarán cada día a facilitar el trabajo.
7. **Evalúe los resultados de la primera semana.** Al finalizar la semana mire los resultados de cada niño, identificando los resultados más bajos (niveles 0). Señale con un resaltador amarillo los desempeños de estos niños, e incluya estos niños, en esos desempeños, en las observaciones de la siguiente semana.
8. **Registre los estilos de trabajo de los niños observados.** Para llenar esos registros, inicialmente registre aquellos niños que usted identifique claramente como con un estilo de trabajo extremo (p. e. claramente reflexivo o claramente impulsivo). Después de haberlo hecho, llene los otros niños en los campos intermedios entre los dos polos (campos marcados con "+/-").
9. **Seleccione los niños que observará la segunda semana.** Esta es la segunda de las tres partes en que dividió el curso. Recuerde incluir a los niños de la primera semana que mostraron desempeños de nivel "0". Puede resaltar en amarillo todos los campos de los desempeños de los niños que serán observados durante la segunda semana.
10. **Aplique la secuencia de actividades de la segunda semana.** Como notará, las actividades de la segunda semana replican, en su mayoría, las de la primera con algunas variaciones.
11. **Evalúe la aplicación de la segunda semana.**
12. **Registre los estilos de trabajo de los niños observados.**
13. **Continúe de igual forma la tercera semana.**
14. **Copie los resultados.** En la medida en que los resultados son útiles para orientar su práctica pedagógica, vale la pena que fotocopie los resultados para su archivo personal. Por favor, entregue los formatos originales a la Secretaría de Educación de Bogotá.

Actividades

Como se ha expresado antes, se puede obtener la información relativa al nivel de desempeño del niño en dos tipos de contextos: 1] formales o estructurados, y 2] naturales, informales, cotidianos o naturales.

En relación con los **contextos estructurados**, la prueba propone una secuencia de actividades para cada uno de los 15 días que toma su aplicación. En términos generales, cada día puede ser dividido en tres partes: inicio, cuerpo y finalización.

Las actividades de inicio comienzan siempre con una actividad específica que llamamos de "saludo", en la que constatamos quiénes estamos presentes ese día, y sigue con actividades de observación y registro del clima, y de un experimento que se desarrollará durante la prueba, consistente en la siembra de unas semillas. Du-

rante estas actividades se hacen visibles varios desempeños de tipo matemático y científico. Las actividades de inicio son comunes a todos los días de la prueba.

Completadas las actividades de inicio se da paso a una serie de actividades específicas del día, usualmente tres, aunque a veces son cuatro, que examinarán diferentes desempeños en una secuencia relativamente coherente desde el punto de vista temático. Estas actividades deben permitir el registro de cuatro a cinco desempeños de diferentes áreas.

Por su parte, las actividades de cierre consisten usualmente en actividades de ordenamiento del salón, del mobiliario y de los materiales. Permiten mirar la participación de los niños en trabajos colectivos, así como ofrecer un contexto privilegiado para la observación de desempeños, especialmente en el orden comunicativo y valoral, que sólo pueden ser observados en situaciones espontáneas.

En el Capítulo III se presenta la secuencia de actividades, día por día, especificando los desempeños observables en cada actividad así como comentarios y observaciones relacionados con algún énfasis específico en cada actividad en ese día. En el anexo 4.3 se presenta la descripción de cada una de estas actividades, especificando días de aplicación, desempeños evaluados, materiales necesarios y procedimiento.

En relación con los contextos naturales, o informales, debe mencionarse que, en términos ideales, toda competencia debe ser evaluada en este tipo de contextos. Si bien tal ideal es imposible en términos prácticos, razón por la cual estructuramos situaciones específicas, hay una serie de competencias que se resisten a ser evaluadas en

contextos formales sin perder su potencia y sin atentar contra los principios de validez de la evaluación. Por esta razón hemos mantenido una serie de desempeños que sólo pueden ser registrados en ambientes de juego, de recreo o de interacción social y comunicativa informal. En la presente evaluación tales desempeños son cinco: dos de competencias de lenguaje y tres de competencias en valores cívicos y ciudadanos, a saber:

- L1. Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales.
- L2. Manejo de turnos conversacionales.
- V1. Sociabilidad.
- V2. Respeto del derecho del otro.
- V3. Resolución dialogada de conflictos.

Para el registro de estos desempeños, algunas evaluaciones de tipo naturalista proponen llevar diarios de campo en situaciones tales como el tiempo de recreo. En nuestro caso, por la naturaleza de la presente evaluación en la que el maestro, en estrecho contacto con sus alumnos, es al tiempo el evaluador, la estrategia de diario de campo podría no ser estrictamente necesaria.

Registro

En cuanto al registro de los niveles de logro por cada desempeño se proponen dos principios fundamentales: 1] el registro será sistemático y permanente, 2] el registro se realizará en una secuencia descendente de niveles de logro.

En relación con el primer principio, el maestro contará permanentemente con una rejilla en la que las filas están definidas por los alumnos y las columnas por sus desempeños desagregados por niveles. Cada vez que se

identifique con claridad un nivel de logro en la actuación de un niño concreto, este nivel será registrado anotando una marca (x) en el desempeño y nivel correspondiente.

El segundo principio que proponemos es el del registro del máximo logro durante la aplicación del instrumento. Este principio se hace efectivo en la medida en que, una vez registrado un desempeño de nivel inferior (nivel 0), este niño entra a ser observado durante la siguiente semana, de forma que si muestra un desempeño superior, este nuevo desempeño será registrado y sólo se tendrá en cuenta el máximo desempeño alcanzado. Este principio presenta grandes ventajas para el evaluado, en tanto asegura el registro del máximo logro alcanzado, y le da más oportunidades para demostrar su actuación.

En el Capítulo V se presentan los formatos de registro de la presente prueba. Éstos consisten en seis (6) rejillas en las que cada niño representa una fila, y las dimensiones evaluadas se presentan en columnas. Los formularios fueron diseñados de forma que el maestro sólo debe registrar la identificación del niño en uno de ellos, y los otros se superponen a éste, dejando visible la identificación.

Los formularios son los siguientes:

1. Desempeños y niveles de logro en matemáticas.
2. Desempeños y niveles de logro en lenguaje.
3. Desempeños y niveles de logro en ciencias.
4. Desempeños y niveles de logro en valores cívicos y ciudadanos.
5. Estilos de trabajo.
6. Identificación y características personales.

4. Cálculo, interpretación y uso de los resultados

Una vez concluido el registro, los datos pueden ser totalizados e interpretados para su uso por las diferentes instancias.

Detección de los niveles inferiores en cualquier desempeño

En primera instancia, interesa al maestro la identificación de los niños que presenten, en cualquier desempeño de cualquier área, niveles inferiores de la escala (Cero o 1). La identificación de estos niños puede hacerse mediante la simple inspección visual de los formatos de registro. Identificados los niños, debe procederse a una caracterización más profunda de las condiciones que explican este estado, dentro de las cuales puede tener especial importancia la caracterización de los estilos de trabajo del niño.

Estimación de los niveles de logro por área

A fin de obtener una caracterización general de estado de las competencias por área, se propone el cálculo de un nivel general de logro, caracterizado por **el nivel de logro más frecuente, considerados todos los desempeños del área**. Para la determinación de este nivel, deben contarse, para cada niño, el número de desempeños en los que obtuvo un nivel 0, 1, 2 y 3. El nivel que tenga una ocurrencia más frecuente podrá ser considerado como el nivel de desarrollo de la competencia del área. En el caso de que existan dos o más niveles de logro que alcancen la misma ocurrencia, se tomará el más alto entre ellos.

Este tipo de nivel de logro permitirá caracterizar, en términos generales, el estado de las competencias en el área. Debe señalarse que, necesariamente, implica una pérdida de información frente a los datos obtenidos sobre cada desempeño particular, por lo que este nivel de logro debe ser utilizado, preferentemente, para caracterizar al grupo escolar en su conjunto.

Estimación de los puntajes numéricos por área

Por último, puede señalarse que si un proceso particular exige puntuaciones numéricas generales por área, es posible obtener esta puntuación simplemente **sumando los números correspondientes a los niveles obtenidos en los desempeños del área**. Este procedimiento tiene la ventaja de que permite establecer discriminaciones mucho más finas entre los niños, pero, al tiempo implica, como en el caso anterior, una pérdida de información frente a los datos obtenidos sobre cada desempeño particular. El uso de estos puntajes sólo se recomienda para el análisis estadístico en procesos que requieran variables numéricas.

IV. Secuencia de actividades por día

DÍA 1

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo	Introducción a la actividad. En esta primera actividad no piense en registrar; reciba a los niños y presénteles los carteles con sus nombres	(V4. Recuerdo del otro)
Charla sobre el clima	Charla de introducción a la actividad. En esta actividad no piense aún en registrar (a menos que algún niño haga preguntas o plantee explicaciones al máximo nivel).	(C5. Búsqueda de información) (C6. Planteamiento de explicaciones)
Semanario del clima	Introducción a la actividad. No se registrará ningún logro (a menos que algún niño pueda usar tablas en el máximo nivel).	(M6 Interpretación de datos en una tabla) (M7 Registro de datos en una tabla)
Lectura en voz alta	"La Selva Loca"	L3. Comprensión de textos narrativos leídos
Adivine el animal		L5. Producción de descripciones orales
Decidamos ...	"La selva o la granja"	V6. Participación en la toma de decisiones colectivas
Ordenar el salón y los materiales	Esta será otra actividad de rutina al finalizar el día.	V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 2

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla sobre el clima		C5. Búsqueda de información C6. Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima	Comienzan a manejar el cuadro. No registre aún, a menos que alguno muestre el mayor logro.	M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Experimento de siembra	Introducción a la actividad. No se preocupe por registrar (a menos que algún niño haga preguntas o plantee explicaciones al máximo nivel).	(C5. Búsqueda de información) (C6. Planteamiento de explicaciones)
Juego de colecciones de animales		M2. Establecimiento de la relación de orden usual entre dos colecciones
Actividad de elaboraciones manuales	Este tiempo le servirá para que elaboren lo que han decidido hacer sobre el tema escogido (figuras con material de desecho, máscaras, figuras para un mural, etc.).	V5. Participación en el trabajo colectivo
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 3

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo	Comience a evaluar. No es necesario que los niños conozcan ya su cartel.	V4. Recuerdo del otro
Charla sobre el clima		C5. Búsqueda de información C6. Planteamiento de preguntas
Semanario del clima		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla	En este primer día no se deben notar cambios en las semillas.	
Semanario de la semilla	Después de observar los vasos con las semillas los niños van a pintar el estado en que está su semilla.	M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Exploración del libro "La sorpresa de N'indi"		L9. Producción de textos orales de tipo explicativo argumentativo
Jugar a contar	"Nandi y Tindi comen mandarinas".	M1. Cuento M3. Resolución de problemas aditivos
Elaboración de un cuento		L6. Producción de texto escrito
Ordenar el salón y los materiales	Todos los días	V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 4

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla sobre el clima		C5. Búsqueda de información C6. Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla	Este segundo día puede haber cambiado levemente el color o el tamaño.	
Semanario de la semilla	Después de observar los vasos con las semillas los niños van a pintar en el día que están si observan algún cambio.	M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
El juego de la lámina		C1. Discriminación de elementos en un contexto
Los dilemas	"El dilema de la selva"	V7. Juicio moral
El juego de la caja mágica		M4. Reconocimiento de sólidos
El juego de las siluetas		L4. Identificación de la silueta del texto escrito
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 5

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla sobre el clima		C5. Búsqueda de información C6. Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla	En este día seguramente comienzan a notar que la semillas germinan.	C5. Búsqueda de información C6. Planteamiento de explicaciones
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Juego de carátulas		L7. Anticipar el contenido de un cuento a partir de los dibujos y las ilustraciones
Juego de objetos escondidos		C4. Establecimiento de semejanzas y diferencias
El juego de lo que puede ser		M5. Estimación de la probabilidad
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 6

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo	Comienza una nueva semana. Aproveche para preguntar a los niños ¿Cómo les fue en el fin de semana? ¿Qué hicieron? ¿Con quiénes estuvieron?	V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5. Búsqueda de información C6. Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		C5. Búsqueda de información C6. Planteamiento de explicaciones
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Juego de la lámina		C1. Identificación de elementos en un contexto
Descripción de animales		L5. Producción de descripciones orales C3. Descripción
Juego de colecciones de animales		M2. Establecimiento de la relación de orden usual entre dos colecciones
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 7

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Lectura en voz alta	"Días con Sapo y Sepo"	L4. Identificación de la silueta L7. Anticipar el contenido de un cuento L3. Comprensión de textos narrativos
Juego dramático "Días con Sapo y Sepo"		
Elaboración de un cuento		L6. Producción de texto escrito
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 8

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Jugar a contar	"Sapo y Sepo recogen insectos para una torta"	M1. Conteo M3. Resolución de problemas aditivos
Actividad de elaboraciones manuales	Este tiempo le servirá para que elaboren lo que han decidido hacer sobre el tema escogido (figuras con material de desecho, máscaras, figuras para un mural, etc.)	V5. Participación en el trabajo colectivo
Objetos escondidos		C4. Establecimiento de semejanzas y diferencias
Ordenar el salón y los materiales		

DÍA 9

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
El juego de la caja mágica		M4. Reconocimiento de sólidos
Los dilemas	"El dilema de las dos ranas"	V7. Juicio moral
Actividad de elaboraciones manuales	Este tiempo le servirá para que elaboren lo que han decidido hacer sobre el tema escogido (figuras con material de desecho, máscaras, figuras para un mural, etc.)	V5. Participación en el trabajo colectivo
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 10

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Lectura en voz alta	* Simón el bobito*	L3. Comprensión de textos narrativos leídos
El juego de lo que puede ser		M5. Estimación de la probabilidad
El juego de las siluetas	En una caja la maestra ha metido los textos: hoja de periódico con una noticia, una propaganda de revista, una carátula de un cuento, una receta. Los niños deben sacar de la caja uno a uno un texto y la maestra pregunta. ¿Qué sacaste?	L4. Identificación de la silueta de un texto
Decidamos ...	Podemos hacer galletas o torta.	V6. Participación en la toma de decisiones
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 11

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo	Recordar la tarea sobre la receta de la torta y las galletas. Planear con los niños una fecha para la elaboración de la receta y otra en la que comerán lo que hicieron. Para ese día pueden hacer una limonada.	V4 Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario de la semilla		M6 Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Objetos escondidos		C4. Establecimiento de semejanzas y diferencias
Lectura en voz alta	"La vaca estudiosa"	L3. Comprensión de textos narrativos leídos
Los dilemas	"El dilema de los dos perros"	V7. Juicio moral L8. Producción de textos orales de tipo explicativo argumentativo
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 12

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
Adivine el animal		L5 Producción de descripciones orales
Juego colecciones de animales		M2 Establecimiento de la relación de orden usual entre dos colecciones
El juego de la caja mágica		M4. Reconocimiento de sólidos
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 13

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Jugar a contar		M1. Conteo M3. Resolución de problemas aditivos
Lectura en voz alta	* Tarta de cumpleaños	L7. Anticipar el contenido de un cuento a partir de dibujos y título
El juego de lo que puede ser		M5 Estimación de la probabilidad
Actividad de elaboraciones manuales	Este tiempo le servirá para que elaboren lo que han decidido hacer sobre el tema escogido (Figuras con material de desecho, máscaras, figuras para un mural, etc.).	V5. Participación en el trabajo colectivo
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 14

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
El juego de la lámina		C1. Discriminación de elementos en un contexto
Receta		C1. Discriminación de elementos en un contexto C2. Observación de elementos específicos C3. Descripción. C4. Establecimiento de semejanzas y diferencias
Escritura de la receta		L6. Producción de textos escritos
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

DÍA 15

ACTIVIDADES	OBSERVACIONES	DESEMPEÑOS
Saludo		V4. Recuerdo del otro
Charla del clima		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones
Semanario del clima		M6 Interpretación de datos en una tabla M7 Registro de datos en una tabla
Observación de la semilla		C5 Búsqueda de información C6 Planteamiento de explicaciones.
Semanario de la semilla		M6. Interpretación de datos en una tabla M7. Registro de datos en una tabla
El juego de las siluetas		L4. Identificación de la silueta del texto
El día de comer la torta o las galletas		V4 Participación en el trabajo colectivo
Elaboración de una carta		L6. Producción de textos escritos
Ordenar el salón y los materiales		V5. Participación en el trabajo colectivo

V. Descripción de cada actividad

Actividad 1

Saludo

Aplicación

Todos los días

Materiales

1. Carteles, uno para cada niño, con su nombre y apellido escrito.

Desempeños evaluados

- V4. Recuerdo del otro.

Procedimiento

1. El primer día entregue a cada niño el cartel con su nombre y luego pegue todos los carteles alrededor del salón, a la altura del niño.
2. En esta charla, que será todos los días, al comienzo de la jornada, servirá para que al llegar los niños busquen su cartel y así se den cuenta de quiénes vinieron y quiénes no. Pregunte a los niños observados cada día ¿quién faltó hoy?
3. Cuente a los niños las actividades que harán durante la jornada.

Actividad 2

Charla sobre el clima

Aplicación

Todos los días

Desempeños evaluados

- C5. Búsqueda de información - planteamiento de preguntas
- C6. Planteamiento de explicaciones

Materiales:

No requieren materiales

Procedimiento

1. Observe con los niños el estado del clima en ese momento. Puede hacerse a través de una ventana, o idealmente afuera. Pregunte: ¿Cómo está el clima hoy? ¿Está haciendo frío o calor? ¿Cómo está el cielo? ¿De qué color? ¿Qué se ve en el cielo? ¿Hay viento? ¿Creen que va a llover?
2. Una vez realizada la observación, disponga a los niños para la charla. La charla consiste en establecer algunas preguntas y éste será el momento de obser-

Actividad 4

Ordenar el salón y los materiales

Aplicación
Todos los días.

Desempeños evaluados

- V4. Participación en el trabajo colectivo

Materiales
No se requieren materiales

Procedimiento

1. Todos los días, después de terminar una actividad que requiera usar materiales que hacen basura o cambiar de lugar sillas y mesas, o al terminar la jornada, recuerde a los niños que entre todos van a dejar organizado el lugar.
2. Observe a los niños. Algunos no se interesarán en colaborar. Otros podrían intentar ordenar todo el salón solos. Los más avanzados piden a los otros su colaboración.

Actividad 5

Lectura en voz alta

Aplicación:
Días 1, 7, 10, 11 y 13

Desempeños:

- L7. Anticipar el contenido de un cuento a partir de dibujos y título.
- L3. Comprensión de textos narrativos leídos.

Materiales

Textos:

• La selva loca.	Día 1
• Días con Sapo y Sepo.	Día 7
• Simón el bobito.	Día 10
• Las dos ranas.	Día 11
• La vaca estudiosa.	Día 11
• Torta de cumpleaños.	Día 13

Procedimiento

1. Lea el texto con anterioridad.
2. Pida a los niños que formen un semicírculo de manera que usted vea a todos.
3. Antes de comenzar a leer muestre a los niños el texto, la carátula y pregúnteles qué les va a leer. Observe las respuestas. (L4)

Actividad 7

Decidamos...

Aplicación

Días 1 y 10

Desempeños evaluados

- V5. Participación en la toma de decisiones.

Materiales

- Tablero y tiza

Procedimiento

Decisiones:

Día 1: ¿Una selva o una finca?

Día 10: ¿Torta o galletas?

1. Ponga a consideración de los niños la pregunta correspondiente al día. Trate de que los niños sean quienes digan qué cosas quisieran hacer. Intente formar una discusión y estimule la participación de los niños observados. Registre su participación.
2. En la medida en que vayan llegando a consensos, continúe planteando nuevas decisiones. Por ejemplo, en el día 1, pregunte: ¿Con qué materiales podríamos hacer cada cosa? (cajas de cartón, envases, retazos, material de desecho). Continúe la misma dinámica. Pregunte: ¿Una maqueta, un mural, figuras de

animales grandes y ambiente de selva que transforme el salón? ¿Muñecos y títeres? ¿Máscaras y disfraces? Tenga en cuenta que las decisiones tomadas deberán ser ejecutadas.

3. Utilice el tablero para ir consignando las decisiones que toma con los niños y planear qué hará cada quien.

Durante estas tres semanas tendrá los días 2, 8, 9 y 13 para que elaboren lo que han escogido.

Actividad 8

Actividad de elaboraciones manuales

Aplicación

Días 2, 8, 9 y 13

Desempeños evaluados

- V4. Participación en el trabajo colectivo

Materiales

- Material de desecho
- Todo el material del que disponga para manualidades: cartones, cartulinas, pinturas,...

Procedimiento

1. Una vez elegido lo que se va a hacer, recoja los materiales y planee el trabajo con los niños de forma que pueda completarse en los días disponibles.

Actividad 10

Experimento de siembra de semillas.

Aplicación:

Día 2

Materiales:

- Frascos de vidrio de mermelada, conservas y/o vasos de plástico. La cantidad suficiente para que puedan hacer el experimento 3 niños por vaso.
- Semillas (lentejas y/o arvejas). Si usan lentejas, por lo menos 4 por vaso. Si usan arvejas, 2 por vaso.
- Algodón (suficiente para tapar la boca de los frascos).
- Agua.

Procedimiento:

1. Forme grupos de tres niños.
2. Indique paso a paso:
 - 1- Llenar de agua el vaso o frasco.
 - 2- Tapar la boca del frasco con algodón humedecido que sobre a los lados.
 - 3- Ponga encima del algodón las semillas, de manera que queden húmedas pero no entre agua.
3. Busque lugares seguros del tránsito de gente para dejar los vasos o frascos (unos deben quedar cerca a la luz del sol y otros pueden quedar mas lejos).
4. Diga a los niños que de ahora en adelante van a cuidar sus semillas y a observar todos los días los cambios que ocurran. El nivel del agua deberá ser revisado todos días para mantenerlo muy alto (tocando el algodón).

Actividad 11

Observación de la semilla

Aplicación

Días 5, 6, 9, 10, 11, 13 y 15

Desempeños:

- C5. Búsqueda de información - planteamiento de preguntas
- C6. Planteamiento de explicaciones

Materiales:

- Semillas en los vasos

Procedimiento

1. Observe con los niños el estado de las semillas.
2. Una vez realizada la observación, disponga a los niños para la charla. La charla consiste en establecer algunas preguntas y éste será el momento de observar las reacciones. ¿Qué pasó? ¿Cuáles crecieron más? ¿Por qué? ¿Hacia dónde crecen? ¿Crecen más las que están cerca de la luz o las que están lejos? ¿Crecen más las lentejas o las arvejas? ¿Todas germinaron? ¿Por qué? ¿Qué es estar vivo? ¿Cuando las cosas están vivas crecen?
3. En términos generales, plantee preguntas y deje que los niños den sus explicaciones. No dé respuestas concretas e intente incentivar su curiosidad. Observe cuidadosamente las preguntas que hacen los niños. Con el transcurso de los días, algunos niños pueden

Actividad 13

Exploración del libro “La sorpresa de Nandi”

Aplicación

Día 3

Desempeños evaluados

- L7. Anticipar el contenido de un cuento a partir de dibujos y título

Materiales

- Libro: “La sorpresa de Nandi”

Procedimiento

1. Mire el libro con anterioridad.
2. Pida a los niños que formen un semicírculo de manera que usted vea a todos.
3. Muestre a los niños el texto, la carátula y diga el título.
4. ¿Qué creen se tratará el cuento? Observe sus respuestas.

Actividad 14

Jugar a contar “Nandi y Tindi comen mandarinas”

Aplicación

Día 3

Desempeños evaluados

- M1. Conteo
- M3. Resolución de problemas aditivos

Materiales:

- Piedritas, tapas de gaseosa, fichas o pepas. 7 para cada niño.

Procedimiento

1. Recolecte con anterioridad tapas de gaseosa, piedritas, pepas o fichas que tenga a la mano, mínimo 7 por niño.
2. Ubique a los niños en sus espacios de trabajo por parejas. Dé 5 fichas (mandarinas) a un niño y 4 al otro.
3. Identifique a los niños que observará. Repase los niveles del desempeño de conteo. Téngalos a mano durante el juego.
4. Inicie el juego con la pregunta **¿Cuántos “mandarinas” tiene cada uno?** (Conteo). Registre el desempeño de conteo, para lo cual debe observar

Actividad 15

Jugar a contar “Días con Sapo y Sepo recogen insectos para una torta”

Aplicación

Día 8

Desempeños evaluados

- M1. Conteo
- M3. Resolución de problemas aditivos

Materiales:

Piedritas, tapas de gaseosa, fichas o pepas. 7 para cada niño. Idealmente deben ser diferentes de los utilizados en “Nandi y Tindi comen mandarinas”.

Procedimiento

Como notará, este juego es exactamente igual al del “Nandi y Tindi comen mandarinas”, salvo por la contextualización de la situación. Por supuesto, tal contextualización no es obligatoria. Si usted puede crear una situación interesante, puede cambiarla, conservando las transformaciones y las preguntas.

1. Recolecte con anterioridad, tapas de gaseosa, piedritas, pepas o fichas que tenga a la mano, mínimo 7 por niño.
2. Ubique a los niños en sus espacios de trabajo por parejas. Dé 5 fichas (insectos) a un niño y 4 al otro. Uno de los niños será Sapo y el otro será Sepo.

atentamente cómo lo hace el niño. Haga las preguntas directamente al niño que quiera observar. Esté segura de que comprende su pregunta.

5. Ahora Tindi le va a regalar sus mandarinas a Nandi. Asegúrese de que físicamente esto ocurra.
6. Pregunte: **¿Cuántos mandarinas tiene ahora Nandi?** (Problemas de juntar). Registre el éxito con una marca bajo el nivel 1 de “Resolución de problemas aditivos” (M3)
7. Nandi le da 3 mandarinas a Tindi (queda con 6) y bota 2 (queda con 4). Ayúdela a efectuar estas transformaciones. Nandi tiene 4 mandarinas y Tindi 3.
8. Pregunte **¿Cuántos mandarinas tienen entre los dos?** Asegúrese de que físicamente no se junten. (Problemas de agregar)-. Registre el éxito con una marca bajo el nivel 2 de “Resolución de problemas aditivos” (M3)
9. Nandi y Tindi juntan sus mandarinas (7) y ahora síguen caminando por la selva... Al pasar debajo de una planta les caen dos nuevas mandarinas (muéstrelas en su mano, pero no las entregue).
10. Pregunte: **¿Cuántos mandarinas tienen ahora?** (Problemas de comparar). Registre el éxito con una marca bajo el nivel 3 de “Resolución de problemas aditivos” (M3)

Durante la actividad, los niños estarán contando las mandarinas todo el tiempo. Aproveche esto para completar el registro del desempeño de conteo (M1).

- Identifique a los niños que observará. Repase los niveles del desempeño de conteo. Téngalos a mano durante el juego.
- Inicio el juego con la pregunta **¿Cuántos "insectos" tiene cada uno?** (Conteo). Registre el desempeño de conteo, para lo cual debe observar atentamente cómo lo hace el niño. Haga las preguntas directamente al niño que quiera observar. Está segura de que comprende su pregunta.
- Ahora Sepo le va a regalar sus insectos a Sapo. Asegúrese de que físicamente esto ocurra.
- Pregunte: **¿Cuántos insectos tiene ahora Sapo?** (Problemas de juntar). Registre el éxito con una marca bajo el nivel 1 de "Resolución de problemas aditivos" (M3).
- Sapo le da 3 insectos a Sepo (queda con 6) y bota 2 (queda con 4). Ayúdelos a efectuar estas transformaciones. Sapo tiene 4 insectos y Sepo 3.
- Pregunte **¿Cuántos insectos tienen entre los dos?** Asegúrese de que físicamente no se junten. (Problemas de agregar). Registre el éxito con una marca bajo el nivel 2 de "Resolución de problemas aditivos" (M3).
- Días con Sapo y Sepo juntan sus insectos (7) y ahora siguen caminando por el bosque... Al pasar al lado de un tronco encuentran dos nuevos insectos (muéstrelos en su mano, pero no los entregue).
- Pregunte: **¿Cuántos insectos tienen ahora?** (Problemas de comparar). Registre el éxito con una marca bajo el nivel 3 de "Resolución de problemas aditivos" (M3).

Durante la actividad, los niños estarán contando los insectos todo el tiempo. Aproveche esto para completar el registro del desempeño de conteo (M1).

Actividad 16

Jugar a contar "Los granjeros y las gallinas"

Aplicación

Día 13

Desempeños evaluados

- M1. Conteo
- M3. Resolución de problemas aditivos

Materiales:

Piedritas, tapas de gaseosa, fichas o pepas. 7 para cada niño. Idealmente deben ser diferentes de los utilizados en "Nandi y Tindi comen mandarinas" y "Días con Sapo y Sepo recogen insectos para una torta".

Procedimiento

Como notará, este juego es exactamente igual a los dos anteriores: "Nandi y Tindi comen mandarinas", y "Días con Sapo y Sepo recogen insectos para una torta", salvo por la contextualización de la situación. Como ya se ha mencionado, tal contextualización no es obligatoria. Si usted puede crear una situación interesante, puede cambiarla, conservando las transformaciones y las preguntas.

2. Prepare con anterioridad un cuento escrito y dibujado por usted (textos breves).
3. Muestre su cuento a los niños. Invite a los niños para que cada uno invente su propio cuento dibujando y muéstreles el formato.
4. Pase por las mesas observando y preguntando a cada uno qué ha hecho: ¿de qué se trata su cuento? ¿Qué título le vas a poner? Escriba usted el título y el nombre del niño. Después dígame que él también puede escribir en su cuento. Incentívalo a tratar de escribir, aunque no sepa hacerlo.
5. Al finalizar haga que cada quien marque con su nombre su cuento. Al niño que contesta: "pero yo no se escribir", dígame que sí sabe, que a su manera lo puede hacer.
6. Recoja los cuentos. En un momento posterior podrá registrar el desempeño del niño con calma.

Actividad 18

Juego de la lámina

Aplicación

Días 4, 6 y 14

Desempeños evaluados

- C1. Discriminación de elementos dentro de un contexto.

Materiales

- Lámina de la selva.

Procedimiento

1. Con anterioridad haga estrellas de colores de papel o cartulina pequeñas. Escriba detrás preguntas o instrucciones como estas: "¿Qué ves en la lámina?" "¿Qué animales ves en la lámina?" "Busca 5 animales". "Busca animales peludos". "Busca animales con plumas". "Busca animales pequeños". "Busca los animales grandes". "Además de animales, ¿que hay en la lámina?" "¿Qué ves en la parte de arriba?" "¿Qué ves en la parte de abajo?" "Busca animales que puedan volar".
2. Ubique a los niños de manera que puedan ver todos al mismo tiempo la lámina de la selva, pegada en alguna pared del salón. Pida a un niño, de los que está observando, que alcance una estrella y se la de a usted para leer la pregunta. Registre el nivel de las respuestas.

Actividad 19

Los dilemas

Aplicación

Días 4, 9 y 11

Desempeños evaluados

- V7. Juicio Moral

Materiales

Texto del dilema de los animales de la selva.

El dilema del león

Un día un león quedó atrapado en una red. Unos micos lo encontraron pero no se atrevían a liberarlo mordiendo la red por temor de que una vez liberado, el león los comiera. Después de mucho hablar el león accedió a hacer un trato con los micos: Si lo liberaban, no se los comería nunca más. Los micos liberaron al león y se fueron de allí.

Ocurrió que hubo una gran sequía en la selva. No había agua y no había qué cazar. La situación era muy difícil y el león se estaba muriendo de hambre, así como sus cachorros. Debía encontrar algo de comer muy rápido.

Ocurrió entonces que, buscando comida, se encontró a uno de los micos que lo habían liberado. Estaba gordo y parecía que había comido bien. El león estaba con mucha hambre. ¿Debe cazar a ese mico y comérselo?

Los dos perros

En la granja de Don Pedro vivían muchos animales: vacas, conejos, patos, caballos y dos perros, uno de ellos ciego y travieso, y el otro era un dormilón empedernido. Todas las mañanas la mujer del granjero traía la comida a cada uno de los animales. En el corral de las vacas dejaba la melaza y el pasto, en la orilla del lago dejaba algunos granos, a los conejos les dejaba algunas hojas y zanahorias y a los caballos les dejaba el heno en su lugar.

A los perros les dejaba en sus vasijas su comida, pero el perro ciego y travieso siempre se comía la suya y le quitaba a su compañero parte de la él, sin que éste, que era un dormilón, se diera cuenta. Un día el perro dormilón se despertó más temprano que su compañero, el perro ciego y travieso. Observó con cuidado los platos de comida llenos, despertó al otro y le dijo: mira hoy nos han dejado más comida que todos los días. El perro ciego soltó la risa y le dijo: "mejor vas a dar una vuelta que yo tengo sueño aún". El perro se fue a saludar a los demás animales, y mientras tanto el perro ciego se comió su comida y, como todos los días, se comió parte de la del otro. Al volver el perro dormilón notó su plato menos lleno de lo que lo había dejado y se enfureció con su compañero. Pero ocurrió que en ese momento se incendió el granero y los otros animales de la granja comenzaron a gritar y a huir, llamándose unos a otros. El perro ciego sintió mucho miedo. El perro dormilón, que estaba muy furioso le dijo: "¿Y ahora qué haré contigo, perro ciego y travieso?" "¿Te ayudo a salir o me salvo a mi mismo?". ¿Qué creen que hizo el perro con su compañero ciego?

Las ranas y las carreras

Las dos ranas de nuestra fábula seguían de paseo y llegaron a un lugar en el que parecía estaban de fiesta otros animales. Unos cantaban, otros bebían, otros bailaban y brincaban y otros competían en las carreras. El premio para el ganador era un inmenso barril de la bebida que más le gustara y como las ranas estaban rendidas de buscar agua y con mucha sed, una de las ranas decidió ir a competir en el juego de las carreras. Había un sólo problema: los participantes eran más grandes y veloces que ella. La otra rana le dijo: "¡Ni lo sueñes! ¡No podrás ganarle al avestruz!". La rana se quedó callada y dijo: "de todas maneras, iré a la competencia".

Llegó el momento de la salida. Todos los animales corrían para alcanzar la meta y la rana dio un brinco, quedando escondida en el plumaje de un avestruz que iba de primero. Antes de que el avestruz pudiera pasar la meta, la rana volvió a brincar y pasó primero que ella, ganando así la carrera. Todos los animales quedaron aterrados. El conejo, que entregaba el premio, todavía no entendía cómo la rana les había ganado a todos. La rana recibió su premio y se fue a mostrárselo a su amiga. Al llegar junto a la otra rana que había visto lo que sucedió, ésta le dijo: "¿por qué has hecho eso de brincar sobre el avestruz y saltar para ganar la carrera?" "¿Te parece bien?"

Procedimiento

1. Pida a los niños que se sienten en semicírculo de manera que todos la vean a usted. Luego proponga a los niños el juego de los dilemas. Lea el texto del dilema a los niños. Llame a los niños que les gustaría representar alguno de los personajes, animales, granjeros, etc. Dramaticen la historia.

2. Reúna de nuevo a todos en el semicírculo.
3. Pregunte a todos, con énfasis en aquellos niños que observará. Formule la pregunta del dilema. Intente establecer una discusión.
4. Registre las respuestas de los niños observados.

Actividad 20

El juego de la caja mágica

Aplicación

Día 4, 8 y 12

Desempeños evaluados

- M4. Reconocimiento de sólidos.

Materiales

- Una caja de cartón mediana
- Sólidos: cubos, conos, esferas y cilindros

Procedimiento

1. Prepare la caja con anterioridad, tapada por todos lados excepto un orificio tan grande como la mano de un niño. Meta los sólidos adentro.
2. Pida a los niños que se organicen en semicírculo de tal manera que usted vea a todos. En frente coloque la caja. Invítelos a jugar a la caja mágica.

Actividad 22

Objetos escondidos

Aplicación

Días 5, 8 y 11

Desempeños evaluados

- C4. Establecimiento de semejanzas y diferencias

Materiales

- Objetos como: Lápices, lápices de colores, palos pequeños, reglas, cordones, pita, lana, dulces, colombinas, vaso, taza.
- Una tela para cubrir los objetos o una caja para meterlos sin que los niños los vean.

Procedimiento

1. Ubique las sillas en semicírculo y ponga una mesa en frente a todos. Sobre la mesa, escondidos, están los objetos, debajo de una tela o dentro de una caja.
2. Comienza el juego: invite a los niños, uno a uno, a pasar al frente y sacar sin mirar dos objetos únicamente. El niño debe hablar de los objetos y decir: *Pregunta: ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes? ¿Cómo son esas cosas que sacaste? ¿Se parecen en algo? ¿En qué? Si el niño sacó dos cosas completamente diferentes, (una lana y un vaso plástico) dígame ahora que busque algo semejante a alguna de ellas. Registre el nivel de las categorías que usa el niño.*

Actividad 23

El juego de lo que puede ser

Aplicación

Días 5, 10 y 13

Desempeños evaluados

- M5. Estimación de la probabilidad

Materiales

- Figuras de animales de forma que armen al menos tres categorías diferentes con, al menos seis ejemplares cada una.

Procedimiento

1. Prepare la caja con anterioridad, tapada por todos lados excepto un orificio tan grande como la mano de un niño. Meta las figuras de los animales.
2. Pida a los niños que se organicen en semicírculo de tal manera que usted los vea a todos. Enfrente coloque la caja. Invítelos a jugar al "juego de lo que puede ser" o, si quiere, "que será, que será".
3. Explique a los niños: "Voy a meter en esta caja sólo animales de la selva".
4. Pase a los niños que va a observar, uno por uno.
5. Pregunte: "¿Será que si sacas un animal, éste es del desierto?" (evento imposible). ¿Por qué? Deje que el

Actividad 24

niño saque un animal, constate la respuesta, y lo vuelva a meter.

6. Pregunte **¿Será que si sacas un animal, éste es de la selva? (evento seguro). ¿Por qué?** Deje que el niño saque un animal, constate la respuesta y vuelva a meterlo.
7. Hecho lo anterior añada a la caja animales del desierto. Recuerde a los niños que hay allí sólo animales de la selva.
8. Pregunte: **¿Será que si sacas un animal, éste es de la selva? (evento posible). ¿Por qué?** Deje que el niño saque un animal, constate la respuesta, y vuelva a meterlo.
9. Pregunte: **¿Será que si sacas un animal, éste es del desierto? (evento posible). ¿Por qué?** Deje que el niño saque un animal, constate la respuesta, y vuelva a meterlo.
10. Pregunte: **¿Será si sacas un animal, éste es del polo? (evento imposible). ¿Por qué?** Deje que el niño saque un animal, constate la respuesta, y vuelva a meterlo.
11. Registre el nivel alcanzado por el niño.

Nota: La secuencia de preguntas está diseñada para hacer el mínimo de movimientos posibles. Sin embargo, si usted tiene dudas sobre la respuesta, puede variar la situación.

La receta

Aplicación

Día 14

Desempeños evaluados

- C2. Observación de elementos
- C3. Descripción naturalista

Materiales

- Ingredientes necesarios para hacer unas galletas: 1 libra de harina de trigo, 1/2 libra de margarina, 3/4 de libra de azúcar, 1 cucharadita de polvo de hornear, una vasija para mezclar, un molde para hornear, una cuchara de palo.
- Ingredientes para hacer una torta: 1 libra de harina de trigo, 1 libra de azúcar, 12 huevos, 1 cucharadita de polvo de hornear, 1 libra de margarina, una vasija para mezclar, un molde de libra para hornear, una cuchara de palo.
- Ingredientes para hacer una limonada: limones, azúcar y agua. Jarra, cuchillo, una cuchara, vasos plásticos.

Procedimiento

1. Aliste con tiempo todos los ingredientes y los elementos que necesite.
2. Junte todas las mesas del salón y diga a los niños que se sienten alrededor.

3. Ubique todos los ingredientes en el centro de la mesa. Muestre uno a uno. Pregunte: ¿Qué tenemos encima de la mesa? Coja elemento por elemento y pregunte, ¿qué es esto? ¿cómo es? ¿de qué color? y vaya echando en la vasija los ingredientes. En el caso de la torta o las galletas comience por mezclar la margarina y el azúcar. Haga usted esta mezcla. Luego eche los demás ingredientes uno a uno y pase la vasija con la cuchara uno por uno para que los niños revuelvan y puedan observar los cambios físicos de los ingredientes.
4. Cuando la mezcla esté lista (homogénea), si está haciendo una torta, vierta el contenido en el molde y pida el favor en la cocina para que lo horneen a 350° C., por 45 minutos, aproximadamente.
5. Cuando la mezcla de las galletas se vuelve una masa homogénea, déle a cada niño un pedazo pequeño de masa y deje que los niños hagan sus propias galletas. Engrase y ponga harina al molde y ponga las galletas, de manera que no queden pegadas unas con otras. Lleve el molde a la cocina y pida el favor de que le horneen las galletas a 350° C., por 30 minutos aproximadamente.

Actividad 25

Escritura de la receta

Aplicación

Día 15

Desempeños evaluados

1- L6. Producción de texto escrito.

Materiales

Hojas de papel, lápices de color o crayolas.

Procedimiento

1. Ubique a los niños sentados en sus mesas de trabajo.
2. Haga una charla con los niños acerca de la receta. Trate de que los niños en el recuento organicen la secuencia paso a paso que siguieron para elaborar la receta.
3. Reparta las hojas e invítelos a que dibujen lo que recuerden en una hoja y a que escriban la receta.
4. Al terminar recuerde a los niños que marquen su dibujo con su nombre.
5. Recoja las hojas para que pueda registrar luego las producciones escritas de cada uno.

LAS DOS RANAS

(Esopo)

Era un día de verano, muy intenso:
Los campos estaban amarillentos,
Los charcos y los pantanos tenían yerbas secas
Y escasas aguas descompuestas.

Dos ranas que tenían mucha sed
Y con la piel arrugada por el sol,
Caminaban juntas en busca de agua.

Después de mucho caminar
Llegaron a la orilla de un pozo profundo
Y sentándose en sus bordes
Se pusieron a discutir
Si debían saltar o no a él.

Una de las ranas decía, con razón,
Que siendo el agua tan abundante,
en el fondo del pozo podrían vivir tranquilamente.
La otra, más inteligente que su compañera
Después de pensar seriamente le contestó:
- Todo está muy bien y no tengo ningún
Problema en saltar. Pero si el pozo se seca
¿Cómo saldremos de él?

Antes de tomar una decisión
Es necesario reflexionar.

VI. Materiales

1- Libros de cuento

"La selva loca". Tracey y Andrew Rogers. Grupo Editorial Norma Infantil y Juvenil.

"Torta de cumpleaños". Ivar Da Coll (autor y editor).
"La sorpresa de Nandi". Eileen Browne. Ediciones Ekaré – Colección Ponte Poronte.

"Días con Sapo y Sepo". Arnold Lobel. Alfaguara Infantil.

Textos de las fábulas:

Las dos ranas. Esopo.

La vaca estudiosa. María Elena Walsh.

Textos de los dilemas:

"El dilema del león". Camila Mallarino y Christian Hederich.

"Las ranas y las carreras". Camila Mallarino.

"Los dos perros". Camila Mallarino.

- 2- **Lámina de la selva.** Una lámina de e cartulina en la cual hay una selva con muchos animales; algunos bien visibles, otros a los cuales se les asoman partes como una trompa de cocodrilo, unas orejas de elefante. Los dibujos deben ser realistas y proporcionados.

- 3- **Láminas de animales** del tamaño de una carta de naipe. Los dibujos deben ser realistas y proporcionados.
Polo: pingüino, foca, morsa ballena: 4
Desierto: camello, dromedario, cobra, alacrán: 4
Finca: vaca, gato, pato, perro, conejo, ratón: 5

Selva: chigüiro, papagayo, loro, mico, serpiente, araña, pájaro, sapo, búho, avestruz, tortuga, tigre, cocodrilo, danta, león, elefante, jirafa: 16

- 4- **Figuras de animales** pequeñas de 10 a 15 cm. En la medida de lo posible, los mismos de las láminas.

- 5- **Sólidos:** cubos, esferas, cilindros, conos. Mínimo 2 de cada uno.

- 6- **Una caja de cartón mediana** (30x20x20 aprox.) con tapas que se pueda cerrar.

- 7- **Frascos de vidrio y /o vasos plásticos,** algodón y lentejas, fríjoles, o alguna semilla similar.

- 8- **Hojas de papel blanco tamaño carta,** 2 cartulinas de un pliego, lápices de colores, crayolas o marcadores, lana, pita, cordón y cabuya de 30cm de largo.

- 9- **Ingredientes para una torta,** galletas o limonada.

- 10- **Textos de revista o periódico.** Hojas que tengan noticias, propaganda, una receta.

- 11- **Tapas de gaseosa, piedritas y/o pepas.** Mínimo 5 por niño.

- 12- **Material de desecho** y todo el material de que pueda disponer en la institución para elaborar objetos y figuras con sus niños.



Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición

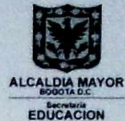
Formatos de registro



ALCALDIA MAYOR
BOGOTÁ D.C.

Secretaría
EDUCACION

Evaluación de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Valores
en Niños del Grado Obligatorio de Educación Preescolar: Transición
Bogotá D.C.- 2004



Localidad No.:	
----------------	--

Consecutivo:				
--------------	--	--	--	--

Número que identifica la cartilla

Institución:	
--------------	--

Sede No.	
----------	--

Dirección:	
------------	--

Teléfono:	
-----------	--

Fax:	
------	--

Jornada:	
----------	--

Correo electrónico:	
---------------------	--

Aula o Grupo:	
---------------	--

No. de alumnos	
----------------	--

Docente:	
----------	--

Rector:	
---------	--

Evaluación de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Valores
en Niños del Grado Obligatorio de Educación Preescolar: Transición
Bogotá D.C. - 2004



ALCALDÍA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
Secretaría
EDUCACIÓN

Localidad No.:	
----------------	--

Consecutivo:				
--------------	--	--	--	--

Número que identifica la cartilla

Institución:	
--------------	--

Sede No.	
----------	--

Dirección:	
------------	--

Teléfono:	
-----------	--

Fax:	
------	--

Jornada:	
----------	--

Correo electrónico:	
---------------------	--

Aula o Grupo:	
---------------	--

No. de alumnos	
----------------	--

Docente:	
----------	--

Rector:	
---------	--

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Consecutivo:

--	--	--	--

Número que identifica la cédula

Apellidos y Nombres <small>(Letra Imprenta)</small>	Número	Sexo		Fecha de nacimiento			Talla	Peso	Nivel socio económico						Experiencia escolar previa	Limitaciones			Observaciones	
		Masculino	Femenino	Dia	Mes	Año	cm	Kg	0	1	2	3	4	5	6	Nº de Años	Visuales	Auditivas		Otras
	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
	6																			
	7																			
	8																			
	9																			
	10																			
	11																			
	12																			
	13																			
	14																			
	15																			
	16																			
	17																			
	18																			
	19																			
	20																			
	21																			
	22																			
	23																			
	24																			
	25																			
	26																			
	27																			
	28																			
	29																			
	30																			
	31																			
	32																			
	33																			
	34																			
	35																			

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Consecutivo:

--	--	--	--

Número que identifica la cartilla

Apellidos y Nombres (Letra Imprenta)	Número	Sexo		Fecha de nacimiento			Talla	Peso	Nivel socio económico						Experiencia escolar previa	Limitaciones			Observaciones	
		Masculino	Femenino	Día	Mes	Año	cm	Kg	0	1	2	3	4	5	6	Nº de Años	Visuales	Auditivas		Otras
	1																			
	2																			
	3																			
	4																			
	5																			
	6																			
	7																			
	8																			
	9																			
	10																			
	11																			
	12																			
	13																			
	14																			
	15																			
	16																			
	17																			
	18																			
	19																			
	20																			
	21																			
	22																			
	23																			
	24																			
	25																			
	26																			
	27																			
	28																			
	29																			
	30																			
	31																			
	32																			
	33																			
	34																			
	35																			

VALORES

Consecutivo:

--	--	--	--

Número que identifica la cédula

Apellidos y Nombres (Letra Imprenta)	Número	Scrubabilidad			Respeto del derecho del otro			Resolución diligencia de conductas			Reconocimiento del otro			Participación en el trabajo colectivo			Participación en la toma de decisiones colectivas			Juicio moral					
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
	1																								
	2																								
	3																								
	4																								
	5																								
	6																								
	7																								
	8																								
	9																								
	10																								
	11																								
	12																								
	13																								
	14																								
	15																								
	16																								
	17																								
	18																								
	19																								
	20																								
	21																								
	22																								
	23																								
	24																								
	25																								
	26																								
	27																								
	28																								
	29																								
	30																								
	31																								
	32																								
	33																								
	34																								
	35																								

Referencias

- ANASTASI, A.; URBINA, S. (1998). Tests psicológicos. México: Prentice Hall.
- BERMÚDEZ, A.; JARAMILLO, R (2000). El análisis de dilemas morales –Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral-. Bogotá: SED.
- BISHOP, A. J. (2000). Enculturación matemática. Barcelona: Paidós.
- BONFENBRENNER, U. (1979). The Ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press.
- GALPERIN, P. Y.; GEORGIEV, L. S. (1969). The formation of elementary mathematical notions. In Soviet studies in the psychology of learning and teaching mathematics, ed. J. Kilpatrick and I. Wirszup, Chicago: The University of Chicago.
- HEDERICH, C.; CAMARGO, A. (2000a). Estilo cognitivo y logro educativo en Bogotá. Bogotá: UPN-IDEP.
- HEDERICH, C.; CAMARGO, A. (2000b). Estilos cognitivos en la educación. Bogotá: UPN-IDEP.
- HYMES, D.H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En PRIDE; HOLMES (eds.) (1972) Sociolinguistics.
- KAMILOFF-SMITH, A. (1992). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.
- KOHLBERG, L. (1985) The psychology of moral development. Cambridge: Harvard University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). Lineamientos curriculares. Bogotá: MEN.
- PASCUAL-LEONE, J. (1996). Aprendizaje y desarrollo como factores dialécticos en el crecimiento cognitivo. En: OSPINA, H; LOPEZ, L (1996) Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano. Manizales: CINDE.
- POZO, JI, GÓMEZ CRESPO, M. (2001). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata.
- SCHAEFFER, B. (1974). Number Development in Young Children.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO – UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2001). Guía – Evaluación de competencias básicas en matemática, lenguaje y ciencias.