
Capítulo III

¿CÓMO SE HA MEDIDO LA MADUREZ ESCOLAR?

Sistematizar la evaluación psicológica como una medida estandarizada de conducta, ha estado siempre presente en el interés de muchos autores, aún desde antes de conocer las diferencias humanas, sus capacidades y personalidad como planteamiento científico, por lo que la psicología ha propuesto y regulado el uso de pruebas de medición, según sea el constructo que la sustenta y la utilidad que se le dé, para la práctica clínica, escolar o empresarial. Igualmente, dispone a los sujetos por rangos, edad y género, utilizando escalas dicotómicas o intervalares, pretendiendo comparar diferencias propias –intrasujetos-, o medir el mismo rasgo entre ellos –intersujetos-, variando notablemente el nivel de exactitud que se requiere, para comparar las variables psicológicas, de una situación a otra.

En la revisión documental reportamos trabajos desde el siglo XIX, con Galton (1869), dedicado al estudio metódico de las diferencias individuales, y de Cattell (1888), considerado el padre de la psicología aplicada, quienes dejan evidencia del diseño y uso de cuestionarios, escalas de estimación e inventarios de rasgos y personalidad. En el siglo XX encontramos otros trabajos, que sirvieron de base a la evaluación, con pruebas destinadas a medir, características mentales (Teoría de Factores sobre las Capacidades Mentales, 1904), inteligencia (Stanford- Binet, 1905; Escala Weschler de Inteligencia, 1949), y otras relacionadas con la personalidad (MMPI, 1942), actitud e intereses (Formulario de Intereses Vocacionales para Hombres de Strong, 1927), apoyadas en procedimientos estadísticos, a fin de diferenciar la medición psicológica de la medición física (Sattler, 1996, 2003; Aiken, 1996; Cohen y Swerdlik, 2001 y 2006).

En psicología queda demostrado que al medir estamos evaluando las características o propiedades de los sujetos, desglosados en indicadores definidos operacionalmente para estimar el constructo específico en actividades nece-

sarias, entonces la práctica psicológica infantil y escolar, no puede cimentarse únicamente en la subjetividad de la medición, ni en la validez aparente de un test, puesto que su aplicación demuestra que mide algo enteramente distinto, por ende hay que considerar la validez y confiabilidad, comprobado en las diferentes situaciones donde ha de aplicarse.

Todos los factores medidos, robustecen el nivel de exactitud requerido para atender las variables psicológicas, que varían notablemente de una situación a otra, según los parámetros de la psicología diferencial. Por ello es necesario 1) ordenar el uso de las pruebas, bien sea para la práctica clínica, escolar o empresarial, 2) utilizar escalas dicotómicas o intervalares, 3) comparar diferencias, propias del sujeto, y 4) medir el mismo rasgo entre varios sujetos. Para que este procedimiento sea seguro y eficaz, las herramientas de evaluación, deben contar con criterios psicométricos sólidos, que garanticen su sistematicidad y la autenticidad del diagnóstico y/o de los datos de la investigación, considerando la teoría del constructo a medir, cómo se va a medir y la población a la que estará dirigido, así como los detalles que certifican su aplicabilidad. De esta manera una prueba, debe estar apoyada en la claridad de instrucciones para su aplicación, calificación e interpretación.

La elaboración de una prueba de evaluación psicológica, requiere que los materiales sean apropiados para la población, estén actualizados, sean prácticos y viables para los usuarios, que su construcción esté sustentada en un marco teórico robusto que permita la definición operacional de las variables, dimensiones y sub-dimensiones que legitimen su utilidad y la identificación del grado de las potencialidades de quien se evalúa, incluyendo, tanto la experiencia personal como los conocimientos adquiridos.

Una vez contruidos estos instrumentos, deben ser sometidos a un riguroso proceso de revisión y análisis psicométrico, que demuestre su efectividad y aplicabilidad, para garantizar la medición del constructo que se desea [validez] y al volver a medir el rasgo, bajo condiciones similares, se obtengan los mismos resultados [confiabilidad] (Aiken, 1976; Kerlinger y Lee, 2002; Cohen y Swerdlick, 2003), de esta forma se tiene la información que se necesita y los resultados pueden ser aprovechados, por quien lo aplica. Esta inquietud ha motivado el desarrollo de una instrumentación adecuada, para evaluar cuantitativamente las diferencias y semejanzas entre los individuos.

De esto precisamente es de lo que se ocupa la psicometría: de la medición en psicología, incluyendo la elaboración y aplicación de procedimientos estadísticos apoyados en teorías matemáticas o estadísticas (Kerlinger y Lee, 2002), que cercioren el nivel de un instrumento, para el control de una variable o conducta psicológica previamente definida, con la seguridad de que se mide realmente lo que se pretende, si cumple el objetivo para el cual se diseñó y sus resulta-

dos sean interpretados con congruencia a contexto local. Si no se conoce las propiedades psicométricas del instrumento, se puede dudar de los resultados y conclusiones a partir de ellos (Anastasi y Urbina, 1978) y sin una medición sistemática, no se podrá mejorar la calidad de los servicios en atención a la infancia (BID, 2016).

Las concepciones normativas del desarrollo, o lo que es lo mismo, lo que se espera que ocurra a determinado momento y edad, se presentan como los marcos de referencias que ubican al sujeto en su trayectoria evolutiva personal y el conocer lo regular o desviado, puede anticipar su progreso, como parámetros previamente establecidos según el área del desarrollo que interese. No obstante, la medida de estos aspectos es difícil, por no ser directamente observables, de manera que se apoya en sus propiedades, como el conjunto de atributos necesarios, para estudiar el comportamiento de una variable, en una población específica, con una serie de procesos establecidos, que reducen la influencia de variables extrañas y nos permite comparaciones directas.

Es así que toda evaluación infantil se presenta como la oportunidad de detectar tempranamente los factores de riesgo, protectores, biológicos y ambientales de las pautas madurativas realizadas por tres vías: la anamnesis o entrevista inicial; la observación procesual y la aplicación de las pruebas psicométricas o proyectivas que brindarán la información atendiendo al motivo de consulta, entonces debemos tener presente que nos podemos enfrentar a posibles alteraciones de los sistemas funcionales y mucho más cuando aún están en desarrollo, no habiendo alcanzado su madurez definitiva. Es por ello que se debe respetar justamente esa maduración, evitando patologizar ciertas situaciones, explicadas por un desarrollo madurativo tardío. Este norte guio la construcción del Instrumento MEI, dirigido a evaluar cuantitativamente el constructo MEI en el que se fundamenta, como un recurso para identificar tempranamente, las diferencias y semejanzas entre los grupos de niños que están en proceso de adquirir las habilidades para ingresar y avanzar con éxito por la educación primaria.

En este orden de idea, hemos documentado aproximadamente 81 pruebas de madurez escolar, desde 1945 hasta 1990, (Merino Honores, García y Livia, 2008) concebidos como instrumentos de despistaje o tamizaje limitados únicamente a evaluar las competencias del niño, en las áreas necesarias para aprender a leer y decidir el ingreso al primer grado, entre los cinco y seis años, focalizados en el funcionamiento cognitivo y biológico, con mayor énfasis en la predicción al éxito en la lectura, más que en otras áreas de aprendizaje escolar.

Este reporte nos confirma que la evaluación de la madurez escolar se centró en medir las funciones predictores del éxito académico: lateralidad, lenguaje, percepción visual, memoria, aprendizaje, funcionamiento ejecutivo, atención, habilidades perceptivas y motoras, discriminación auditiva, identificación de letras, reconocimiento de palabras y vocabulario, (Condemarín, 1989; Hasbrouck,

1990; Educational Test Service, 1991) caracterizadas por estar más asociadas a facilitar y expandir el dominio de las habilidades sintácticas y semánticas para el aprendizaje de la lectura inicial, dejando de lado las habilidades físicas, sociales, lingüísticas y emocionales, que también completan la madurez y el dominio de la escritura y cálculo.

A continuación en la tabla No. 1 resumimos los instrumentos de medición de la madurez escolar más utilizados en el país, que sin la adecuada adaptación psicométrica, son concebidos como excelentes predictores de adquisición del aprendizaje de las materias instrumentales: lenguaje y matemáticas.

Tabla No. 1: Pruebas de Tamizaje

TEST	AUTOR	AÑO	HABILIDADES
Test ABC	Filho	1947	Apresto de alta validez predictiva
Reversal Test	Edfeld	1955	Organización del espacio Lenguaje Orientación temporal
Test ABC	Filho	1960	Apresto de alta validez predictiva
Prueba de Aprestamiento	Jordan y Massey	1967	Apresto
Metropolitan Readines Test	Hildreth, Griffiths y Mc. Gauvarn	1969	Apresto pre-académico
Reversal Test	Edfeld	1974	Organización del espacio Lenguaje Orientación temporal
Prueba Gestáltica para niños	Bender	1976	Integración viso-motora
Prueba 5-6	Isasmendi, Slovak y Semelong	1977	Habilidades pre-académicas
Prueba de Funciones Básicas	Berdecewski y Milicic	1978	Aprestamiento
Test de Madurez Escolar	Gessell, Ilg, Haines y Gillespie	1981	Habilidades pre-académicas
Prueba de Madurez Escolar	Irasek, Cabrera, Aguilar y Betancourt	1986	Aprestamiento
Batería de Inizan	Inizan	1989	Aprestamiento
Educational test service		1991	Aprendizaje de la Lectura Inicial

BADICBALE	Molina	1992	Aptitudes generales
Test de la escuela Meeting Street	Woodburn y Boschini	1995	Habilidades específicas vinculadas con el éxito en el aprendizaje escolar
BENHALE	Mora	1999	Habilidades generales
Prueba de Integración Viso-motora	Beery	2000	Desarrollo biológico Integración viso-motora
Bracken School Readiness Assessment	Bracken	2002	Conocimientos básicos como parte esencial del aprestamiento
Test del desarrollo Psicomotor	Hoeussler y Marchant	2003	Lenguaje y motricidad
Prueba de Funciones Básicas	Berdecewski y Milicic	2004	Aprestamiento
MPSI-R Inventario de despistaje preescolar de Mineapolis	Mineapolis Public School	2005	Tareas genéricas sobre el desarrollo general
Screening for Reading Success	Flynn	2006	Habilidades generales

La mayoría de estas pruebas presentan rangos psicométricos muy variables con respecto a su consistencia interna y estabilidad en el tiempo, por la amplitud de los conceptos evaluados y heterogeneidad de las tareas, realizadas con muestras muy pequeñas, lo que las hace inestable (Emmos y Alfonso, 2005; Bracken, 1987;) y poco confiables para ser utilizadas en otros países (Ardila, 1995; Roselli, Ardila, Bateman y Guzmán, 2001) pues es copiosamente aceptado que los factores culturales y lingüísticos, desempeñan un papel central en el desarrollo de las capacidades generales de los sujetos, para enfrentar la vida académica y éstas están determinadas por las culturas y las tradiciones.

Muchos de estos tests han sido utilizados en el país, sin la debida validación nacional, lo que deja ver resultados cercanos a la realidad del niño que se evalúa, pero no definitivos, porque carecen de la objetividad y contextualización psicométrica que requiere la aplicación de los mismos. Algunos se siguen empleando, aun cuando han perdido vigencia, por los años de creados y sin las actualizaciones pertinentes. Igualmente, al medir un solo aspecto de las múltiples variables que intervienen en el constructo o área del desarrollo, se requiere del auxilio de otros tests, lo que hace más laboriosa la aplicación y la posterior integración de los resultados, para dar respuesta al objetivo de la evaluación, que tiende a ser descriptor de algunas habilidades específicas relacionadas con la madurez escolar.

El reto que nos deja, sería la re-evaluación de las propiedades psicométricas (Granatta, 2013; Bracho y Delel, 2013; Bravo y Casanova, 2013) de cada una de las pruebas empleadas en el país, para estudiar su comportamiento en función

de las manifestaciones culturales propias y darle contexto válido, más sensible y específico que soporte su descripción cualitativa y de esta manera poder contar con una herramienta de diagnóstico madurativo, desde el preescolar hasta la culminación de la primera etapa de educación básica, que nos permita realizar una apreciación oportuna y proponga la intervención en aquellas áreas que se encuentren más débiles en pro de nivelarlas.

Ninguna de ellas abarca la complejidad del constructo ni adopta la postura acumulativa que pretendemos en el Instrumento MEI, inspirado en la metodología MOIDI al referirnos al constructo desarrollo infantil integral (León, 2012) con el uso de indicadores de desarrollo integral validado en cinco estados venezolanos (León, 2007), con participación de una muestra zuliana. Adoptar esta perspectiva en madurez escolar es crítico en el abordaje del tema, dada la importancia de monitorear el logro acumulativo de las múltiples habilidades que debe lograr el niño para enfrentar la escolaridad primaria con posibilidades de éxito, minimizando la frecuencia de dificultades de aprendizaje, desempeño en habilidades ejecutivas, que a la larga pueden tornarse trastornos de mayor atención clínica.

Ante este esbozo sabemos que en Venezuela, existe una gran preocupación por lograr una práctica profesional de excelente calidad, lo que conlleva al uso de herramientas para la evaluación psicológica que orienten el diagnóstico, la intervención y el seguimiento, con criterios sólidos conceptuales e instrumentales en cuanto a desarrollo infantil integral (León, 2003, 2007, 2012) y a MEI, reto con el cual aspiramos contribuir en nuestra línea de investigación, ante la ausencia de un modelo teórico e instrumentos de evaluación, que direccionen los lineamientos de intervención en la práctica psicoeducativa clínica y escolar.

En la actualidad se ofrece la conceptualización e instrumentación del constructo MEI que caracteriza la integralidad del sujeto y específicamente reúne diferentes elementos, relacionados entre sí, cuya validación dará soporte a un modelo multidimensional, secuenciado, acumulativo e integrador (León, 2012) que puede servir de predictor del éxito académico, reunidos en tres procesos del desarrollo infantil: biológicos, cognitivos-académicos y socio-afectivos; operacionalizados en seis dimensiones específicas: físico-motor; senso-perceptivo; cognitivo; académico; lenguaje y socio-afectivo, como elementos que en su estudio, darán respuesta a un vacío metodológico y sistemático en la evaluación psicológica venezolana, referente al constructo que proponemos. Cada una de estas dimensiones las describiremos en detalle, en el siguiente capítulo.