



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2019

Investigación de base

El profesorado universitario en carreras de Educación Preescolar: Información sobre su perfil académico, concepciones sobre desarrollo infantil, autoeficacia y percepción de recursos en las universidades que laboran

Investigador:

Luis Diego Conejo Bolaños

Ana María Carmiol Barboza

San José | 2018



“Esta Investigación se realizó para el CAPÍTULO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, del SÉPTIMO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN.

Las cifras de esta investigación pueden no coincidir con las consignadas en el SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido

Resultados	5
Perfil Sociodemográfico y Formación Académica	5
Perfil Académico	8
Actitudes hacia el programa vigente	11
Autoeficacia en la práctica docente	12
Percepción de disponibilidad de recursos académicos en sus universidades	12
Percepción sobre la calidad de la formación que ofrecen en sus universidades	13
Conclusiones	16
Referencias	19

La calidad de la educación que reciben las docentes de educación preescolar está en gran medida determinada por la calidad de las profesoras universitarias que participaron en su formación (Mateo, 2000). Para evaluar la calidad de la educación ofrecida por las universidades, resulta entonces fundamental conocer el perfil profesional y la producción académica de las profesoras universitarias en las carreras de educación preescolar.

El objetivo de este estudio fue investigar las características sociodemográficas y profesionales, pero también las concepciones y los conocimientos de las formadoras de las carreras universitarias de educación preescolar en Costa Rica. Las preguntas de investigación que se trabajaron fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el perfil sociodemográfico y la formación académica de las profesoras que enseñan en las carreras de educación preescolar?
- ¿Cuál es la producción académica y profesional de estas profesoras de las carreras de educación preescolar?
- ¿Cuáles son sus concepciones y prácticas con respecto al programa vigente de educación preescolar?
- ¿Cuál es la autoeficacia percibida de estas profesoras y sus concepciones sobre la inteligencia?
- ¿Cuál es su percepción sobre los recursos disponibles en sus universidades y sobre la calidad de la educación que les brindan a las estudiantes de las carreras de educación preescolar?

Para contestar estas preguntas, se realizó una encuesta en línea a las docentes de las carreras de educación preescolar en las tres universidades públicas que imparten la carrera y tres universidades privadas. Las universidades participantes fueron: Universidad de Costa Rica, Universidad de la Salle, Universidad Estatal a Distancia, Universidad Florencio del Castillo, Universidad Hispanoamericana, Universidad Nacional y la Universidad Latina. El instrumento utilizado constó de 31 preguntas, divididas en las siguientes secciones: 1) información sociodemográfica, 2) formación académica y producción académica, 3) actitudes y prácticas relacionadas al programa de educación preescolar vigente del MEP, 4) concepciones sobre el desarrollo y 5) percepción sobre las carreras universitarias en las que dan docencia y sobre las estudiantes de las carreras de educación preescolar.

La encuesta fue coordinada con las directoras de carrera de las carreras de educación preescolar de las universidades consultadas.

Resultados

Perfil Sociodemográfico y Formación Académica

Las y los 64 docentes consultados (57 mujeres), en promedio tienen 46 años y ocho meses (DT = 7 años) de edad. De ellas, 28 laboran para la UNED, 11 trabajan en la UNA, 10 en la Universidad Hispanoamericana, 7 en la Universidad Latina, 5 en la UCR, 2 en la Universidad de la Salle y 1 en la Universidad Florencio del Castillo.

Al momento de la consulta, se les preguntó si actualmente se desempeñaban como docentes en una escuela o jardín de niños. Del total, 23 docentes reportaron que sí, mientras que la mayoría (41 docentes) reportaron que no. Entre este último grupo, 9 tienen profesiones de base diferentes a la educación y manifestaron que nunca han ejercido la docencia a nivel de escuela o educación preescolar. Del total, 38 docentes tienen formación en educación preescolar, 3 en educación primaria o secundaria, y el resto en otras áreas (p. ej., psicología, orientación, derecho).

En cuanto a formación académica a nivel de bachillerato, 10 participantes no reportaron la información. De quienes sí reportaron información, la mayoría (n = 38) obtuvieron sus bachilleratos en educación preescolar, aunque también hay quienes se graduaron de educación primaria o secundaria (n =3), psicología (n =3) y trabajo social (n =3). En cuanto a la distribución de dichos títulos por universidades, 20 se graduaron de la UCR, 12 de la UNA, 7 de la UNED y 3 de la UCA. A nivel de licenciatura, 9 participantes no reportaron datos. De quienes sí reportaron, la mayoría (n =26) se graduaron de licenciadas en educación preescolar, aunque también de administración educativa (n =12), psicología (n =3) y derecho (n =3). En cuanto a las universidades que otorgaron los grados de licenciatura, la mayoría fue la UCR (n =16), UNA (n =11) y la UNED (n =9), y en menor cantidad la Universidad Fidélitas (n =3).

A nivel de maestría, 16 participantes no reportaron datos. Entre quienes sí manifestaron tener el grado de maestría, la mayoría obtuvo el título en administración educativa (n =9), en psicopedagogía (n =7) o en educación preescolar (n =3). En cuanto a las universidades que otorgaron esos títulos, la UCR dio 11, la UNA y la Universidad La Salle 8 cada una y la UNED 5. Es decir, al momento de la consulta se observa que la mayoría de las formadoras de formadoras obtuvieron sus títulos de bachillerato, licenciatura y maestría universitaria en universidades públicas.

Trece participantes reportaron además contar con un doctorado académico, la mayoría en mediación pedagógica (n = 7 de la Universidad La Salle), aunque también en educación (n = 2 de la UNED), sociedad y cultura (n =1 de la UCR), didáctica de la lengua

(n= 1, Universidad de Extremadura), innovación educativa (n = 1, Universidad Complutense de Madrid) y administración educativa (n = 1, UNED Madrid).

Con el fin de ofrecer un panorama más claro de la información recabada, se procedió a desarrollar un perfil de las docentes universitarias participantes en la investigación a partir de sus características sociodemográficas. Para esto, se aplicó un análisis de conglomerados de dos pasos. Este análisis es un procedimiento estadístico para clasificar de manera exploratoria personas en grupos. Para esto, se procedió a considerar las siguientes variables, las cuales mostraron mayor capacidad de distinción entre las participantes: a) edad, b) si era docente actualmente en alguna institución de educación preescolar, c) el tipo de nombramiento (interino, propiedad, contrato por tiempo definido), d) años de experiencia y e) tenencia de título de maestría. La indagación identificó 2 perfiles. El primero se caracterizó por incluir docentes mayores (promedio de edad = 50 años), de las cuales el 74 % reportó no trabajar en centros preescolares, el 61 % contaba con nombramiento en propiedad en una universidad, un promedio de 17 años de experiencia en docencia universitaria y 9 años en educación preescolar. Además, en su mayoría (92%) reportaron contar con el título de maestría. Con base en estas características, este perfil se denominó *docentes con nombramiento estable en la universidad, pero con limitada experiencia en el trabajo en contextos preescolares*. Del total de la muestra, 49% de las participantes presentan este perfil.

El segundo perfil identificado consistió en docentes más jóvenes (promedio de edad = 43 años), quienes en un 74 % laboran en centros preescolares, en su mayoría con nombramiento interino en las universidades, con un promedio de 9 años de experiencia en docencia universitaria, 13 años de experiencia en docencia en educación preescolar, y en un 60 % con título de maestría universitaria. A este grupo se le denominó *docentes con nombramiento inestable en la universidad, pero con mucha experiencia de trabajo en*

contextos preescolares, e incluyó al 51 % de la muestra. La Figura 1 muestra los perfiles encontrados y una comparación de las variables utilizadas para su definición.

Figura 1
Comparación de los perfiles encontrados en el análisis de conglomerados

Perfiles	Perfil 1 Docentes con nombramiento estable en la universidad pero con limitada experiencia en el trabajo en contextos preescolares	Perfil 2 Docentes con nombramiento inestable en la universidad pero con mucha experiencia de trabajo en contextos preescolares
	¿ Es docente en alguna escuela o kínder?	
	No (100 %)	Sí (74 %)
	Tipo de nombramiento en la universidad	
	En propiedad (61 %)	Interino (52 %)
	Edad	
Variables para su definición en orden de importancia	Promedio (50.31)	Promedio (42.89)
	Años de experiencia en docencia universitaria	
	Promedio (16.96)	Promedio (9.07)
	Tenencia del grado de maestría	
	Sí (92.3 %)	Sí (59 %)
	Experiencia en educación preescolar	
	Promedio (9.04)	Promedio (13.30)

Además, se exploraron diferencias en los perfiles de acuerdo al tipo de universidad en las que laboran las docentes (pública o privada), sin embargo, no se detectaron diferencias significativas, $\chi(1) = 1.22$, $p = .268$.

Perfil Académico

La participación en proyectos de investigación y acción social reportada fue bastante baja para la muestra en total. En promedio, cada docente ha participado en menos de 1 proyecto de cada tipo (investigación y acción social) en los últimos tres años. Con respecto a los proyectos de investigación, aunque los números son bajos, hay una importante variabilidad entre las docentes que debe ser tomada en cuenta. Trece reportaron 1 proyecto, 9 reportaron 2, 1 persona reportó 3 y dos personas reportaron 4 como máximo. Con respecto a proyectos de acción social, 12 personas reportaron al menos un proyecto y 11 personas reportaron entre 1 y 9 proyectos.

Igualmente, baja es la participación en congresos nacionales e internacionales. Se reportó en promedio menos de 1 participación activa en congresos nacionales e internacionales por persona en los últimos 2 años. En cuanto a participaciones pasivas (donde la docente asiste a la actividad como oyente), en promedio se reportaron 2 por persona para congresos internacionales, y menos de 1 por persona para congresos internacionales en los últimos 2 años. Es decir, las formadoras de formadoras asisten a actividades de actualización como congresos y conferencias en mayor medida como audiencia y en mucha menor medida como ponentes de las actividades, tanto nacionales como internacionales. Entonces, los trabajos de investigación y acción social que están siendo realizados no están siendo diseminados en actividades académicas. Las razones de esto se desconocen, pero deben ser exploradas.

Con respecto a las publicaciones (en su trayectoria total) en revistas nacionales reportadas por las formadoras de formadoras, los resultados indicaron que 17 docentes reportaron 0 publicaciones desde que iniciaron su carrera, 21 reportó menos de 5, y solamente 6 docentes cuentan con más de 5 publicaciones. Con respecto a las publicaciones en revistas internacionales, 20 docentes reportaron no tener ninguna, 5 reportaron tener 1 y solamente 2 reportaron tener 2. El resto de participantes ($n = 37$) no contestó a esta pregunta. En cuanto a los capítulos de libros y libros completos, se reportó menos de 1 por persona en promedio. En cuanto a capítulos en libros, 21 participantes señalaron no contar con este tipo de publicaciones, 1 reportó tener 2 capítulos y 1 persona reportó 3. Treinta y nueve personas no contestaron a esta pregunta. En cuanto a libros, 21 personas señalaron no tener ninguna publicación, 9 docentes tienen entre 1 y 3 publicaciones en forma de libros, y 1 docente tiene 8. Treinta y tres personas no contestaron esta pregunta.

También se indagó sobre la cantidad de comités asesores de trabajos finales de graduación en los que han formado parte las docentes en los últimos 2 años. Veintidós docentes no han formado parte de ningún comité asesor a nivel de licenciatura, 16 no lo han hecho en ningún comité asesor a nivel de maestría y todas reportaron que no han

formado parte de ningún comité asesor de trabajos finales de graduación a nivel doctoral. Entre las que reportaron haber formado parte de algún comité de licenciatura, 23 han asesorado entre 1 y 7 trabajos finales de graduación (con una excepción que ha formado parte de 15). A nivel de maestría, quienes han asesorado tesis, reportaron haber asesorado entre 1 y 5 trabajos en los últimos 2 años.

Estas variables del perfil académico fueron contrastadas entre los perfiles definidos con base en la información sociodemográfica y de formación académica descritos arriba. Se detectaron diferencias significativas en algunas de las variables, cuyos descriptivos se pueden observar en la Cuadro 1.

Cuadro 1
Descriptivas de las variables de producción académica

VARIABLES	Perfiles	N	Mediana
Proyectos de Investigación	1	26	1.00
	2	27	0.00
Proyectos de acción social	1	25	1.00
	2	25	0.00
Participaciones Activas			
Congresos nacionales	1	21	0.00
	2	19	0.00
Congresos internacionales	1	19	1.00
	2	16	0.00
Participaciones Pasivas			
Congresos nacionales	1	23	1.00
	2	22	1.00
Congresos internacionales	1	14	0.00
	2	13	0.00
Actividades capacitación	1	25	3.00
	2	25	4.00
Publicaciones			
Revistas nacionales	1	21	3.00

	2	16	0.00
Revistas internacionales	1	12	0.00
	2	11	0.00
Capítulos	1	11	0.00
	2	11	0.00
Libros	1	15	0.00
	2	12	0.00
<u>Tesis dirigidas</u>			
Licenciatura	1	23	1.00
	2	19	0.00
Maestría	1	13	2.00
	2	10	0.00
Doctorado	1	8	0.00
	2	10	0.00

Nota. Perfil 1: Docentes con nombramiento estable en la universidad, pero con limitada experiencia en el trabajo en contextos preescolares.

Perfil 2: Docentes con nombramiento inestable en la universidad, pero con mucha experiencia de trabajo en contextos preescolares

Dadas las características de los datos, las comparaciones entre los perfiles docentes se obtuvieron utilizando pruebas no paramétricas (esto es, pruebas que no asumen distribuciones normales en las variables). Se detectaron diferencias significativas para proyectos de investigación ($Z = -2.54, p = .011$), proyectos de acción social ($Z = -2.55, p = .011$), artículos publicados en revistas nacionales ($Z = -2.25, p = .024$) e internacionales ($Z = -2.35, p = .019$) y en tesis dirigidas a nivel de maestría ($Z = -2.92, p = .003$). Como se puede observar en la Tabla 1, en todas estas variables las docentes caracterizadas por el perfil 1 (estabilidad laboral en el contexto universitario pero limitada experiencia en el trabajo en contexto preescolar) tienen mayores puntajes que las docentes del perfil 2 (inestabilidad laboral en el contexto universitario pero mayor experiencia en contexto preescolar).

A pesar de esas diferencias, es importante destacar que la producción académica de las docentes en el perfil 1 (estabilidad laboral en el contexto universitario pero limitada experiencia en el contexto preescolar) se caracteriza por ser todavía muy limitada. Las

docentes en este grupo en su mayoría están en condición de propietarias. Si bien esto no significa que cuenten dentro de su carga laboral con espacio para realizar investigaciones, sus publicaciones, actividades de investigación, acción social y comités de tesis en los que han participado, son bastante limitados. Con respecto al punto de las tesis dirigidas, se debe primero indagar mejor cuál es la demanda de las estudiantes por realizar trabajos finales de graduación, pues el bajo número de comités en los que han participado bien se podría deber a una baja demanda estudiantil. En resumen, las docentes con perfil 1 parecen no estar manteniendo un contacto con las instituciones de educación preescolar desde la docencia. Tampoco parecen estar manteniendo este contacto desde la investigación o desde la acción social. Como tal, las universidades deberían indagar en torno a esta evidencia en detalle con el fin de especificar si el desempeño de sus profesoras universitarias se ve afectado por su distanciamiento de la educación preescolar desde alguna de las posibilidades (docencia, investigación o acción social).

Además, se analizaron posibles diferencias en estas variables académicas de acuerdo con el tipo de universidad para la que laboran las participantes. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas.

Actitudes hacia el programa vigente

Del total de las 64 docentes consultadas, 47 señalaron que sí conocen el programa vigente de educación preescolar del MEP. De éstas, 40 reportaron considerar que este programa es pertinente, 30 que es necesario y 11 que es suficiente para modificar la práctica docente en el aula.

Treinta docentes han recibido la capacitación del MEP sobre el programa vigente, 38 lo incorporan en sus clases universitarias y solamente 27 han recibido instrucción explícita de parte de las universidades empleadoras para incorporarlo. Es decir, menos de la mitad reportaron haber recibido una instrucción explícita de su institución empleadora para incorporar el nuevo programa en la formación de sus estudiantes de educación preescolar.

Con el fin de estimar la actitud global de las docentes universitarias hacia el programa vigente de educación preescolar, se creó un índice a partir de las siguientes variables: 1) conocimiento del programa vigente, 2) concepciones hacia el programa (en términos de su pertinencia y suficiencia), y 3) si incorpora o no los elementos del programa vigente en sus clases. Además, se procedió a contrastar los dos perfiles docentes con respecto a este índice. Un análisis de comparación de muestras independientes no paramétrico indicó la inexistencia de diferencias en las actitudes hacia el programa vigente entre los dos perfiles de docentes indagados ($Z = -.272, p = .786$). Tampoco se encontraron

diferencias significativas por el tipo de universidad en la que trabajaba la docente, $Z = -1.88$, $p = .059$.

Concepciones sobre desarrollo infantil

Se exploraron las concepciones sobre la inteligencia infantil como un rasgo fijo (concepción fija) o como una característica que puede ser modificada como resultado de intervenciones educativas (concepción flexible), tomando en cuenta que una concepción de inteligencia como una entidad flexible se relaciona de manera positiva con las expectativas que las docentes tienen de sus alumnas. Al compararse las concepciones docentes sobre inteligencia, se determinó que las docentes presentaron, en promedio, concepciones sobre la inteligencia más flexibles que fijas, $Z = -6.34$, $p < .001$. En este análisis, 4 casos presentaron concepciones más fijas que flexibles, contra 56 que presentaron concepciones más flexibles que fijas (3 casos empatados).

Además, los perfiles docentes no se diferenciaron en sus concepciones sobre la inteligencia infantil de las participantes en cuanto a si es un rasgo fijo ($Z = -1.47$, $p = .140$) o flexible ($Z = -.71$, $p = .480$). Tampoco se detectaron diferencias entre docentes de universidades privadas o públicas en estas variables ($Z = -.49$, $p = .625$ y $Z = -.91$, $p = .361$, respectivamente).

Autoeficacia en la práctica docente

Se evaluó la percepción de las docentes sobre qué tan eficaces se consideran para formar buenas docentes (autoeficacia positiva), y sobre los obstáculos que enfrentan para formar buenas docentes (autoeficacia negativa). En general, se detectaron altos niveles de autoeficacia positiva percibida, mediana = 4.33 (rango = 4) en una escala de 1 a 5, mientras que los puntajes de autoeficacia negativa percibida tendieron a ser bajos, mediana = 2.70 (rango = 3.33) en una escala de 1 a 5. Al compararse estos dos tipos de eficacia, las docentes presentan en promedio, mayor nivel de autoeficacia positiva que negativa, $Z = -6.45$, $p < .001$.

Los perfiles docentes no se diferenciaron en sus puntajes de autoeficacia positiva ($Z = -.72$, $p = .471$) o negativa ($Z = -.20$, $p = .839$). Tampoco se detectaron diferencias entre docentes de universidades privadas o públicas en estas variables ($Z = -.89$, $p = .373$ y $Z = -.80$, $p = .421$, respectivamente)

Percepción de disponibilidad de recursos académicos en sus universidades

Se evaluó la percepción de los recursos de infraestructura, recursos bibliográficos, tecnología, cuerpo docente, investigación, acción social, apoyo administrativo y

actualización del currículo. En general, las profesoras tienen una percepción de estos recursos como positiva (mediana = 4, rango = 4) en una escala de 1 a 5. No se detectaron diferencias significativas entre docentes de universidades privadas o públicas, ni entre los perfiles docentes.

Percepción sobre la calidad de la formación que ofrecen en sus universidades

Se evaluaron algunas dimensiones sobre la percepción de la calidad de la formación que ofrecen a las estudiantes de preescolar en sus universidades respectivas. Estas dimensiones de la calidad evaluadas se hicieron en torno a 1) la capacidad de las estudiantes para desarrollar investigación, 2) sus conocimientos sobre lectoescritura emergente y desarrollo del pensamiento matemático, 3) su manejo de un idioma extranjero, 4) su capacidad para trabajar en comunidades educativas diversas y en 5) en su posibilidad de auto-capacitarse. Una vez más, en promedio las docentes mostraron puntajes moderados a altos en dicha dimensión, en una escala de 1 a 5, obtuvieron una media de 3.64 (rango = 2.83). No se detectaron diferencias significativas entre docentes de universidades privadas o públicas ($Z = -1.18, p = .237$), ni entre los perfiles docentes ($Z = -1.21, p = .228$).

Para explorar la relación entre las variables anteriormente analizadas, se calcularon las correlaciones de Spearman entre ellas. Como puede verse en la Cuadro 2, autoeficacia positiva está relacionada positivamente con la percepción de recursos disponibles, y negativamente con autoeficacia negativa. Es decir, las docentes con puntajes altos en autoeficacia positiva perciben que tienen más recursos disponibles en sus universidades para realizar su labor docente, y perciben menos limitaciones en su capacidad para formar docentes de calidad.

Cuadro 2
Correlaciones de Spearman entre las variables exploradas

Variable	2	3	4	5	6	7	8
1. Recursos	-0.175	.306*	-0.017	0.046	0.104	.547**	0.049
2. Autoeficacia negativa	1	-.281*	0.118	-0.077	0.039	-0.17	0.079
3. Autoeficacia positiva		1	-0.115	.356**	0.111	.317*	0.03
4. Inteligencia fija			1	-.499**	-0.123	-0.129	-0.009
5. Inteligencia flexible				1	0.056	0.211	-0.051

6. Producción académica	1	.273*	0.026
7. Formación		1	-0.048
8. Concepción programa vigente			1

Nota. * = $p < .05$, ** = $p < .01$.

También, inteligencia como rasgo flexible está asociada positivamente con autoeficacia positiva y negativamente con la concepción de inteligencia como un rasgo fijo. Es decir, las docentes que tienen concepciones sobre la inteligencia como un rasgo que puede ser modificado producto de las intervenciones educativas, se perciben como más capaces para formar docentes de calidad y ven la capacidad de las personas como un rasgo menos determinado por condiciones que no se pueden cambiar. Estas disposiciones actitudinales determinan parcialmente la práctica docente y las estrategias pedagógicas que se utilizan. Dada la importancia de estas concepciones, deberían ser elementos que se tomen en cuenta tanto en los procesos de contratación como de evaluación continua del cuerpo docente.

Por otro lado, la percepción que tienen las docentes sobre qué tan adecuada es la formación que ofrecen a las estudiantes, está positivamente asociada con la percepción de los recursos disponibles y con la producción académica. Esto quiere decir que las docentes que perciben que están dando una formación de mayor calidad a las estudiantes, perciben mayores recursos disponibles en sus universidades, y a la vez, tienen una mejor producción académica en términos de sus publicaciones, tesis dirigidas y proyectos de investigación y acción social.

Por último, se exploraron las percepciones sobre las características más importantes de las estudiantes que contribuirán a convertirlas en buenas docentes. Es decir, se les pidió a las participantes que definieran cuáles características requerían sus estudiantes para tener mayor posibilidad de llegar a ser docentes de preescolar de alta calidad. En términos generales, las participantes reportaron que la actualización constante, el conocimiento específico sobre pedagogía y desarrollo infantil, la innovación y la creatividad son las características que con mayor probabilidad ayudarían a sus estudiantes a llegar a ser docentes de preescolar de alta calidad. A esta pregunta abierta se le realizó un análisis de contenido para desarrollar categorías de clasificación.

Posteriormente, se realizó un gráfico de palabras (ver Figura 2) para determinar la frecuencia con la que las docentes reportaban cada una de las categorías.

Figura 2

Gráfico de palabras sobre las características más importantes mencionadas por las participantes para que sus estudiantes lleguen a ser docentes destacadas



El tamaño de las palabras en este gráfico está asociado a la frecuencia con la que fue reportada dicha característica. Como puede verse en la Figura 2, un primer grupo de características tiene que ver con elementos profesionales de formación. La capacidad de mantenerse actualizadas y buscando cómo estar al día en los contenidos del desarrollo infantil y educativos es la característica que más se mencionó en este ámbito. Siempre desde el punto de vista de la formación y capacitación, el conocimiento con el que cuentan las estudiantes y su capacidad para aplicarlo es una característica que también ocupó un lugar alto en importancia para las docentes consultadas.

Asimismo, otro grupo de características se refirió más hacia la práctica docente, donde la capacidad para ser creativas, y para investigar e innovar, fueron mencionadas con

bastante frecuencia por las docentes. En un último grupo, se encuentran elementos de tipo emocional y actitudinal, entre las que cabe mencionar características como ser sensibles, empáticas, comprometidas y proactivas.

Conclusiones

En este estudio participaron 64 docentes que imparten lecciones en las carreras de educación preescolar en 6 universidades costarricenses. Las docentes consultadas fueron clasificadas en dos grupos en función de sus características sociodemográficas, de formación y situación laboral: El primero estuvo caracterizado por ser mayores, no trabajar actualmente en un centro preescolar, estar en propiedad en la universidad, tener más experiencia en docencia universitaria y menos en preescolar. A las docentes en este grupo se les denominó docentes con estabilidad laboral en las universidades, pero limitada experiencia laboral en contextos preescolares. El segundo grupo se caracterizó por ser más jóvenes, tener experiencia de trabajo en centros preescolares, estar en condición de interinas en las universidades, tener menos experiencia en docencia universitaria pero más en educación preescolar. A este segundo grupo se le llamó docentes con inestabilidad laboral en las universidades y mayor experiencia laboral en contextos preescolares.

Ante las necesidades de formación de las futuras docentes de educación preescolar, se considera desde este informe que ambos perfiles docentes son necesarios en una carrera como educación. Por un lado, se necesita docentes que cuenten con experiencia en las aulas de educación preescolar. Asimismo, es necesario contar con docentes que estén dedicadas a la producción académica y que su relación con los centros preescolares sea más por medio de la acción social y la investigación. La estrategia de cómo se logre un balance entre ambos tipos de perfiles en las carreras de educación preescolar debe ser un elemento bien diseñado dentro de los planes estratégicos de las carreras universitarias. La presencia de ambos perfiles no debería corresponder a situaciones individuales o accidentales (por ejemplo, docentes que buscan un tiempo parcial en el MEP para mejorar su condición laboral, dado que cuentan con un nombramiento interino en la universidad). En este sentido, sería beneficioso que las carreras de educación preescolar y que las universidades indaguen como otras carreras han logrado crear convenios y relaciones estratégicas con instituciones estatales y privadas que permitan suplir las necesidades de experiencia e inserción profesional y en el campo, que toda carrera universitaria necesita.

Ahora bien, en cuanto a la producción académica, los resultados obtenidos sugieren que ésta es bastante baja para toda la muestra. Menos de un proyecto de investigación y de acción social por persona en los últimos 3 años. En los últimos 2 años han asistido a actividades como congresos y conferencias en mayor medida como participantes en la

audiencia (participación pasiva), y en pocas ocasiones como expositoras (participación activa). En cuanto a las publicaciones en su trayectoria, las docentes no han publicado o han publicado menos de 5 artículos en revistas nacionales (con excepción de 6 docentes que han publicado más de 5 artículos). En revistas internacionales las docentes no han publicado, o han publicado menos de 2 artículos. Igualmente, bajos son los números de publicaciones de capítulos de libros o libros completos.

En cuanto a la producción académica, los perfiles mencionados arriba se diferenciaron en proyectos de investigación, proyectos de acción social, artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, y en tesis dirigidas a nivel de maestría. En todas estas variables, las docentes clasificadas en el perfil 1 tienen puntajes más altos que aquellas docentes clasificadas en el perfil 2. Sin embargo, se debe tener claro que aun así los puntajes de las docentes en propiedad (perfil 1) en estas variables son muy bajos (como se demostró en los resultados, en general, menos de un proyecto de investigación y acción social por docente, menos de una publicación en promedio por docente). Más bien las diferencias significativas se deben a que las docentes en el perfil 2 (docentes con nombramiento inestable en las universidades, pero con experiencia en contextos de educación preescolar) tienen puntajes muy cercanos a 0 en todas estas variables, y no a un rendimiento alto de las docentes en el perfil 1.

Del total de docentes, la mayoría tenían sus licenciaturas en educación preescolar, aunque también 9 docentes obtuvieron sus títulos en otras carreras fuera del área de educación. La mayoría obtuvieron sus títulos de bachillerato, licenciatura y maestría universitaria en universidades públicas.

En general, las docentes presentan mayores concepciones de la inteligencia como un rasgo flexible, que, como un rasgo fijo, y también se perciben a sí mismas en su mayoría con altos niveles de autoeficacia y capacidad para formar docentes de calidad.

Además, las docentes con puntajes altos en autoeficacia positiva perciben que tienen más recursos disponibles en sus universidades para realizar su labor docente, y perciben menos limitaciones en su capacidad para formar docentes de calidad. Igualmente, las docentes que tienen concepciones sobre la inteligencia como un rasgo que puede ser modificado producto de las intervenciones educativas, se perciben como más capaces para formar docentes de calidad y ven la capacidad de las personas como un rasgo menos determinado por condiciones que no se pueden cambiar. Por último, las docentes que perciben que están dando una formación de mayor calidad a las estudiantes, perciben mayores recursos disponibles en sus universidades, y a la vez, tienen una mejor producción académica en términos de sus publicaciones, tesis dirigidas y proyectos de investigación y acción social. Dichas concepciones sobre la inteligencia y los efectos de las intervenciones educativas son elementos que determinan al menos parcialmente la

labor docente, y por tanto, deben ser tomados en cuenta en los procesos de contratación y de evaluación continua de las docentes.

A pesar de que el presente estudio es pionero en indagar estos temas en formadoras de formadoras, tiene algunas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta. En primer lugar, la muestra final no es representativa de la población de interés, sino que es una muestra autoseleccionada, pues solamente se obtuvo información de aquellas docentes que voluntariamente quisieron participar. Los datos fueron únicamente de auto-reporte, lo cual conlleva un posible sesgo. Sin embargo, este sesgo se pudo ver disminuido por el hecho de que era un cuestionario anónimo que era enviado vía internet. Además, aquellas profesoras que decidieron participar en muchos casos se abstuvieron de responder algunas preguntas, especialmente a aquellas relacionadas con su perfil académico. Como se observa en la sección de resultados, en muchos casos las profesoras no reportaron su producción académica.

A pesar de estas limitaciones, este estudio provee insumos importantes sobre las características de las docentes formadoras en las carreras de educación preescolar costarricenses. Futuros estudios en esta línea de investigación deberían utilizar metodologías diversas para recolectar datos y muestras representativas de las distintas carreras. Es importante que los esfuerzos de investigación futuros también indaguen sobre las condiciones laborales en las que se encuentran las docentes en las carreras de preescolar. Por ejemplo, esta ponencia no indagó en la jornada de las docentes (si es de tiempo completo o tiempo parcial), su experiencia en los centros preescolares (su situación laboral específicamente en los centros educativos preescolares) y sus iniciativas de actualización y de desarrollo académico continuo. Otro punto que debe ser abordado por futuras investigaciones son los programas de estudio vigentes de las carreras de preescolar, pues existe una falta importante de información en ese tema. Futuros estudios que indaguen las características y la producción académica de las docentes encargadas de la formación de las docentes de preescolar tendrán un impacto relevante en la constante evaluación de la calidad de la educación universitaria y por tanto, de la calidad (al menos inicial) de las docentes que llegarán a las aulas de preescolar costarricenses. Tal como se señaló al inicio de este informe, la calidad del sistema educativo no será mayor que la calidad de su cuerpo docente, por tanto, indagar las condiciones y características de las docentes de preescolar universitarias es un paso fundamental que como país es necesario dar.

Referencias

Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 7–34.