



PARTE

1

Seguimiento

CAPÍTULO

2

Educación preescolar en Costa Rica

HALLAZGOS RELEVANTES

- Proyecciones demográficas sugieren tendencia a la estabilización en el crecimiento de la población costarricense de 0 a 6 años.
- En 2014, la matrícula en educación preescolar fue de 120.134 niños y niñas, un 13% del total de la matrícula total del sistema educativo.
- El comportamiento histórico de las tasas de cobertura netas en el ciclo de Transición muestra una tendencia decreciente. El nivel más alto se dio alrededor de 2008, cuando se alcanzó cerca de un 95,5% de cobertura, que posteriormente empezó a reducirse de manera sostenida hasta 86,8% en 2014.
- Las tasas de cobertura del nivel Interactivo II continúan mostrando un crecimiento insuficiente. Entre 2012 y 2014, la tasa bruta pasó de 58,4% a 62,5%, mientras que la tasa neta pasó de 55,8% a 60,5%.
- Según el Censo Nacional de Población de 2011, alrededor de la tercera parte de los niños de 0 a 6 años vive en hogares donde, además de los padres, habitan otros adultos.
- Mientras en 2006 la diferencia de asistencia entre un niño de 4 años que provenía de clima educativo bajo y uno de clima educativo alto era de 25,9%, para 2013 esta diferencia aumentó a 48,8%.
- En 2014, el Consejo Superior de Educación (CSE) aprobó un nuevo programa de preescolar que integra los dos ciclos, introduce la lectoescritura inicial como eje relevante y define con claridad el perfil del docente que el MEP requiere para este nivel educativo.
- La mayoría de carreras en preescolar ofrecidas por universidades privadas no actualizan sus planes de estudio desde hace más de una década.
- En 79 distritos ubicados en zonas periféricas, hay una alta incidencia de hogares con clima educativo bajo, de los cuales más de la mitad (53%) tiene niños en edad preescolar y un 60% presenta al menos una necesidad básica insatisfecha (NBI).
- Conglomerados espaciales en el país de baja asistencia en preescolar que agrupan principalmente a los distritos de Buenos Aires, Hojancha, San Carlos, Pérez Zeledón, Osa, Guatuso, Los Chiles, Talamanca y Sarapiquí. En ellos, los niveles de asistencia rondan el 61,7%, en contraste con zonas de alta asistencia, donde la media alcanza el 76,7%.
- El país muestra una falta de correspondencia entre la distribución espacial de la oferta actual de los servicios de preescolar y las zonas con mayores necesidades, en las que se concentran hogares de climas educativos bajos con importantes poblaciones de niños de 0 a 6 años.
- Docentes de preescolar se concentran en las zonas urbanas de la GAM y tienen baja presencia en zonas periféricas y rurales.

Cuadro 2.1

Resumen de indicadores de educación preescolar. 2003-2013

Indicador	2003	2006	2009	2013	Promedio 2003-2013
Población de 0 a 6 años como porcentaje de la población total ^{a/}	13,1	12,0	11,1	10,2	11,6
Distribución porcentual de la matrícula en preescolar ^{b/}					
Maternal II	1,3	1,5	1,7	1,5	1,5
Interactivo I	2,8	2,6	3,5	3,2	3,0
Interactivo II	25,0	30,6	35,1	38,8	32,4
Transición	70,9	65,2	59,8	56,5	63,1
Matrícula en educación preescolar (tradicional) como porcentaje de la matrícula total (tradicional)	11,3	12,0	12,0	13,0	12,1
Matrícula en educación preescolar privada como porcentaje de la matrícula total en preescolar ^{c/}	15,4	15,1	18,0	16,3	16,2
Tasas netas de escolaridad					
Interactivo II ^{d/}	33,6	46,2	52,7	57,4	47,5
Transición ^{e/}	93,5	94,3	88,8	85,0	90,4
Aprestamiento de niños de primer grado ^{f/}	86,0	85,9	87,8	90,3	87,5
Porcentaje de títulos de preescolar otorgados por las universidades públicas	41,7	34,0	34,4	43,8	38,5
Servicios en preescolar ^{g/}	30,3	29,7	28,3	27,8	29,0
Instituciones de preescolar independientes como porcentaje del total de preescolar	6,5	6,5	6,6	6,4	6,5
Cobertura de un segundo idioma ^{h/}					
Interactivo II		1,7	0,7	1,0	1,1
Transición	15,2	13,9	13,6	17,4	15,0

a/ Según las proyecciones de población del INEC y CCP-UCR.

b/ Porcentaje de la matrícula según ciclo y nivel. Incluye educación privada y privada-subsuencionada.

c/ Privada incluye la educación privada y privada-subsuencionada.

d/ La población de referencia es de 5 años.

e/ La población de referencia es de 6 años.

f/ Porcentaje de niños en primer grado que asistieron a Transición el año anterior.

g/ Porcentaje con respecto al total de servicios e instituciones que brindan educación preescolar en el país. Incluyen los centros independientes y dependientes.

h/ Incluye información de centros educativos públicos solamente.

Fuente: Elaboración propia con datos del MEP, Conare e INEC-CCP.

VALORACIÓN GENERAL

El cambio más significativo que ha tenido la enseñanza preescolar costarricense en años recientes se dio en el ámbito de la oferta educativa, con la aprobación de un nuevo programa de estudios en 2014. Con este avance el país superó un rezago de más de dos décadas, aunque en un contexto en que las brechas y los principales indicadores de acceso se mantuvieron estancados o incluso sufrieron retrocesos.

La nueva propuesta curricular marca puntos de inflexión en una serie de aspectos importantes, entre los cuales destacan: la integración de los dos ciclos del nivel preescolar y su articulación con el primer ciclo de primaria, la incorporación de la lectoescritura emergente como un eje fundamental en el proceso de formación, la definición precisa de las habilidades que se espera que tengan los niños y niñas al finalizar esta etapa de su desarrollo, y la creación de instrumentos para que los docentes puedan dar seguimiento a los logros que sus alumnos van alcanzando. Por último, establece un perfil del profesional que el MEP requiere contratar, asunto de particular relevancia porque llena un vacío y se convierte en uno de los principales parámetros que, en adelante, las universidades deberán considerar en sus programas de formación inicial de docentes. Por sus contenidos y características, el nuevo programa pone a Costa Rica a la vanguardia de los países que integran en sus ofertas educativas los últimos avances científicos en materia de atención a la primera infancia.

Ahora bien, para la implementación exitosa del nuevo plan de estudios será necesario atender desafíos pendientes en áreas estratégicas, sobre los cuales el presente capítulo llama la atención. Por una parte, los logros en materia de ambientes de aprendizaje son escasos

o desconocidos. La falta de información sobre lo que ocurre en las aulas (particularmente en lo que concierne a la calidad de las interacciones docente-alumnos) y la persistencia de una jornada escolar reducida y desigual son temas que deben revisarse de cara a la aplicación del nuevo currículo. Por otra parte, es preciso mejorar la atención que dan los centros de preescolar a la diversidad que presentan los niños y niñas y sus familias, mediante estrategias de articulación con los hogares que permitan ampliar las acciones de apoyo a los estudiantes, en especial a aquellos que provienen de climas educativos bajos.

En el período 2013-2015 los cambios en las coberturas de la educación preescolar, cuando positivos, fueron insuficientes, y en otros casos abiertamente negativos. En los servicios formales para niños y niñas de 0 a 3 años, la cobertura sigue siendo muy baja, condicionada por una oferta pública escasa y dispersa. En el nivel Interactivo II (4 a 5 años) la tasa mostró un crecimiento lento, mientras que en el ciclo de Transición (5 a 6 años) en 2013 se registró un descenso que requerirá especial atención del MEP en los próximos años.

En el tema de acceso, el hallazgo más relevante es la falta de correspondencia entre la distribución espacial de la oferta de educación preescolar y las localidades que más necesitan ese servicio, por concentrar hogares de climas educativos bajos y grandes poblaciones de niños de 0 a 6 años. Este es un problema estructural que limita los avances futuros en esta materia y demanda estrategias focalizadas en esas zonas, que articulen los esfuerzos del MEP y otras instituciones que atienden la primera infancia, sobre la base de una alta prioridad política.

Finalmente, persisten desafíos relacionados con el personal docente, factor clave para el éxito del nuevo programa y

el logro de una oferta educativa de alta calidad. Las y los educadores de preescolar con que cuenta el país muestran altos niveles de titulación académica, y buena parte de ellos se encuentra en las categorías salariales más altas y goza de estabilidad laboral, elementos que en principio favorecen la aplicación del plan de estudios. Sin embargo, este personal está concentrado en las zonas urbanas, ha sido formado sin parámetros de calidad comunes entre las universidades públicas y privadas y en muchos casos con programas desactualizados o con pocos cursos de realidad nacional y escasa práctica profesional. A esto se suma la ausencia de una política de desarrollo profesional sostenida y de largo aliento en el MEP, que apoye los procesos de actualización, capacitación y acompañamiento de los.

En síntesis, la aprobación del nuevo plan de estudios de preescolar representa un logro notable y una oportunidad para dar saltos cualitativos en los próximos años. Sin embargo, su implementación requiere poner en la balanza las fortalezas y debilidades antes señaladas y generar, con grandes dosis de creatividad y versatilidad, condiciones que les permitan a los educadores apropiarse de la nueva propuesta y llevarla a la práctica. Asimismo, considerando que la aspiración fundamental del país sigue siendo lograr una educación preescolar de alta calidad para toda la población en edad de asistir a ese nivel, es importante que la política pública en esta materia integre acciones afirmativas dirigidas a los niños y los hogares de climas educativos bajos, para potenciar el desarrollo infantil a partir de una mejor y más estrecha relación entre los centros de enseñanza, el personal docente y las familias.

VALORACIÓN GENERAL DEL CUARTO INFORME

Durante el período 2010-2013, el desempeño de la educación preescolar costarricense no mostró cambios con respecto a las principales tendencias señaladas en la edición anterior de este Informe. Se siguió avanzando, aunque lentamente, en ámbitos que ya mostraban saldos positivos, como las coberturas. No obstante, la oferta se mantuvo rezagada, debido a la falta de actualización de los programas de estudio y a los pocos esfuerzos que se realizaron en esos años para fortalecer áreas clave como la lectoescritura emergente, un tema destacado en el Tercer Informe.

Pese a lo anterior, este capítulo documenta un conjunto de hechos relevantes ocurridos en el período de análisis que podrían potenciar cambios significativos en la educación preescolar en los próximos años. En primer lugar, la dinámica demográfica abre ventanas

de oportunidad para diseñar ofertas de atención y educación de mayor calidad para los niños de 0 a 6 años. Un tema de particular urgencia es la ampliación de los servicios para los niños menores de 4 años, que siguen siendo limitados. En segundo lugar, los incrementos que siguen mostrando las tasas de cobertura tanto para la población de 5 y 6 años (ciclo de Transición) como para el grupo de 4 a 5 años (Interactivo II) es un indicativo de que se avanza en la dirección correcta. En esta línea, como resultado de un análisis de escenarios prospectivos, el capítulo muestra las posibilidades que tiene el país de ampliar en el corto plazo la cobertura del ciclo Interactivo II si el MEP fija prioridades presupuestarias en esta materia. En tercer lugar, el inicio en 2012 de una revisión de los programas vigentes en este nivel educativo abre también la posibilidad de generar una oferta pertinente y actualizada en función de los

hallazgos científicos más recientes y los requerimientos del desarrollo nacional.

En otro orden de ideas, el capítulo llama la atención sobre la falta de procesos de evaluación de los ambientes de aprendizaje en las aulas de preescolar y la necesidad de que se realicen de manera regular y sistemática, con métodos debidamente validados que permitan la comparación internacional. Este es un tema en el que Costa Rica debe avanzar tal como lo están haciendo otras naciones de América Latina, para hacer de la evaluación permanente una herramienta que contribuya al mejoramiento continuo de los ambientes en que aprenden los niños.

Una de las principales conclusiones a las que llega el Informe es que, en el marco del sistema educativo formal, el país está en capacidad de hacer progresos sustantivos en la enseñanza preescolar en el corto y mediano plazo

CAPÍTULO

2

Educación preescolar en Costa Rica

Introducción

El presente capítulo da seguimiento a los avances, limitaciones y desafíos de la educación preescolar. Para ello, toma en cuenta las siguientes aspiraciones nacionales: i) una educación con cobertura universal, gratuita y costeadada por el Estado; ii) un sistema educativo sin discontinuidades entre sus niveles que tiene como puntos de partida y llegada las necesidades de los estudiantes; iii) una oferta educativa de calidad, que permita formar personas con autonomía para vivir la vida como deseen; iii) un sistema educativo con los recursos e instrumentos necesarios para ofrecer al país la integración de la diversidad y atención a grupos vulnerables y con necesidades educativas especiales; y vi) un país en el que la educación sea un factor activo para romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad social.

Estas aspiraciones coinciden con una serie planteamientos internacionales, especialmente aquellos que apuntan hacia la necesidad de que los países desarrollen políticas educativas inclusivas y de calidad que ofrezcan oportunidades educativas a niños y niñas provenientes de distintos grupos socioeconómicos, especialmente los más vulnerables. En esta línea se inscribe, por ejemplo, la reciente Estrategia Regional para docen-

tes propuesta por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco (2012). En ella se llama la atención acerca de la necesidad de que los países desarrollen políticas educativas que dejen atrás la tendencia a una formación docente orientada a la atención de una población homogénea, de sectores medios para avanzar hacia la preparación de futuros docentes para el trabajo de grupos diversos y complejos, con un estudiantado que llega a las aulas con distintos capitales culturales y trayectorias de vida. Se insiste de esta manera no solo en la necesidad de formar docentes con valores y actitudes profesionales abiertas a los desafíos del contexto actual sino también con una formación en las competencias necesarias para el logro de aprendizajes en contextos de pobreza y vulnerabilidad (Unesco, 2012).

Aunque este capítulo suscribe el concepto de “educación inicial” –entendido como el período que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, como ha sido definido por la teoría y reconocido internacionalmente–, lo cierto es que el sistema de educación formal en Costa Rica se organiza, hasta el momento, a partir de la denominada “educación preescolar”, que formalmente debe atender la población de 0 a 6 años, pero solo cubre los niveles de Interactivo II (niños de 4 años y 3 meses a 5 años y 3 meses de edad) y el ciclo

de Transición (de 5 años y 3 meses a 6 años y 3 meses). Esta es la razón por la cual el capítulo se concentra en esas etapas, pero sin dejar de reportar información relevante sobre otros servicios y programas de atención a la primera infancia.

Los esfuerzos por mejorar la calidad son importantes en todos los niveles educativos, sin embargo, en la etapa inicial esto toma matices particulares y se vuelve clave por varias razones. En primer lugar, como bien se ha documentado a través de la investigación empírica en las tres últimas décadas, las experiencias tempranas de las personas tienen un impacto importante en su desarrollo actual y posterior. En esta línea, Knudsen et al. (2006) explican cómo los ambientes tempranos en los que se desarrollan los niños cobran una especial importancia, al volverse esenciales para su bienestar psicológico, social y económico en edades posteriores. En segundo lugar, la investigación internacional también ha documentado que una educación inicial de calidad resulta en ganancias a largo plazo, en tanto sienta las bases que permiten a los países disminuir acciones futuras más costosas para enfrentar problemas importantes como la exclusión estudiantil y la repitencia.

Finalmente, como indica un informe reciente del BID (Verdisco et al., 2014), las circunstancias en las que nacen los

niños tienen consecuencias de por vida. Por ejemplo, los niños nacidos de padres que invierten en recursos emocionales y económicos tienden a convertirse en adultos productivos y saludables, mientras que los niños nacidos en circunstancias adversas, en que la pobreza y el estrés limitan las aspiraciones y las oportunidades, no prosperan tan bien. Es por eso que disponer de una educación preescolar de calidad constituye un instrumento estratégico que tienen los países para nivelar las condiciones disímiles de ingreso al sistema educativo de los niños provenientes de familias con distintas realidades socioeconómicas y distintos climas educativos.

Considerando lo anterior, el capítulo sobre educación preescolar del *Quinto Informe Estado de la Educación*, además de dar seguimiento a las principales tendencias en esta materia en el país, ofrece a los lectores un estudio en profundidad sobre los hogares de climas educativos bajos con niños de 0 a 6 años. En esta línea, se aporta información que permite una mejor comprensión de la ubicación espacial de estos hogares, sus características y las implicaciones que sus dinámicas y experiencias cotidianas pueden tener en el desarrollo infantil de los niños, según la evidencia nacional e internacional. Se precisan, además, los desafíos que tiene el sistema educativo y el país frente a este segmento de la población, a fin de ampliar la cobertura y fortalecer la calidad de su oferta.

El capítulo está organizado en cinco apartados. El primero da seguimiento a las características sociodemográficas de los niños en edad preescolar. Se profundiza en el análisis de las características de los hogares costarricenses con niños entre 0 y 6 años de edad. Asimismo, examina las tendencias de asistencia y cobertura de la educación preescolar. El segundo apartado aborda el tema del personal docente, analizando, por un lado, su perfil con datos del Censo de 2011 así como registros administrativos del MEP; por otro lado, se hace una revisión y un análisis de las condiciones de su formación universitaria, con énfasis especial en determinar si los estudiantes de las universidades públicas y privadas están desarrollando

una formación que facilite el trabajo con grupos de niños provenientes de distintos contextos socioculturales, incluyendo los de hogares más vulnerables. El tercer apartado da cuenta de la situación de los ambientes de aprendizaje, con énfasis en el análisis de las fortalezas y desafíos del nuevo programa de educación preescolar aprobado por el CSE en 2014 y que se espera entre en vigencia en 2015.

En el cuarto apartado, se desarrolla el tema especial del capítulo, que versa sobre los hogares de climas educativos bajos con niños de 0 a 6 años y los retos que representan para el sistema educativo. Además, se revisan hallazgos nacionales e internacionales en torno a las implicaciones de este tipo de hogares en el desempeño académico y el éxito escolar de los niños. Posteriormente, se identifica su ubicación espacial a nivel de cantones y distritos, sus condiciones de vida y la asistencia de los niños a centros de preescolar. Se elabora, además, una serie de escenarios que indagan en cuánto podría incrementarse la cobertura de preescolar en estas zonas en los próximos años. El quinto y último apartado del capítulo aborda los desafíos nacionales de la educación preescolar y la agenda de investigación que el país requiere fortalecer a futuro.

Para la elaboración del capítulo, se recurrió a fuentes de información primarias, como el Censo Nacional de Población 2011 y la Encuesta Nacional de Hogares realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), los registros administrativos del MEP y estudios específicos preparados para este Informe. Estos últimos abordan los siguientes temas: el perfil de los hogares con niños de 0 a 6 años (Murillo, 2014), la formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia de los programas de estudios (Francis, 2014), las características de los hogares de climas educativos bajos con niños de 0 a 6 años: implicaciones para el desarrollo infantil y desafíos para la educación preescolar (Ríos y Carmiol, 2014), y el currículo de la educación preescolar (Rodino, 2014).

Los educandos

Conocer cuántos son los niños de 0 a

6 años y cuáles las características de los hogares en que viven, es fundamental para diseñar políticas públicas dirigidas a su atención. Para tal fin, este apartado da cuenta de sus características sociodemográficas, las de sus hogares y las de su acceso al sistema educativo. Entre los principales hallazgos destacan: la tendencia hacia la estabilidad que muestra el crecimiento de la población de 0 a 6 años, la existencia de una importante diversidad en la composición de los hogares con niños de estas edades que no se atienden, el escaso avance que el país mantiene en la oferta de servicios educativos formales para la niñez de 0 a 3 años, el crecimiento insuficiente en la tasa de cobertura en el nivel Interactivo II y una leve reducción de la tasa en el ciclo de Transición y, finalmente, la persistencia de brechas en la asistencia a la educación preescolar según ingreso y clima educativo de los hogares. Todos estos temas ameritan atención y una discusión nacional que permita al país avanzar hacia una política nacional para la primera infancia.

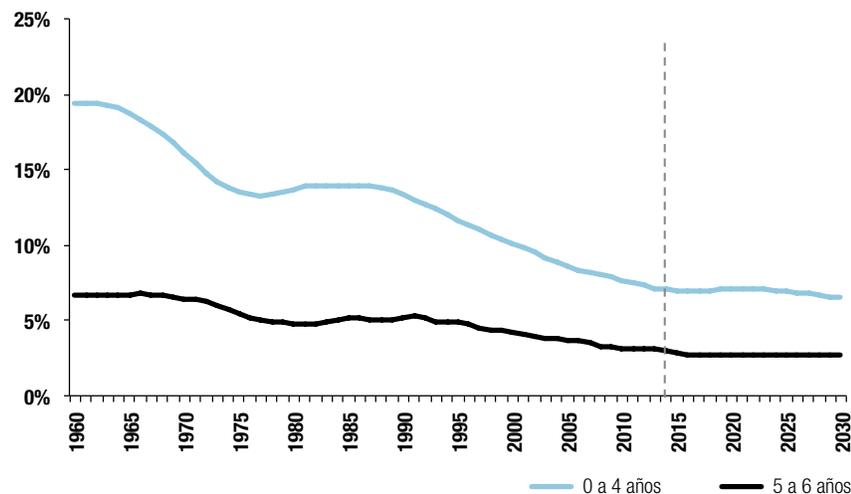
Crecimiento de la población de 0 a 6 años se estabiliza

Para analizar el crecimiento de la población de 0 a 6 años, el país cuenta con dos fuentes de información importantes: la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) y el Censo Nacional de Población, ambos instrumentos aplicados por el INEC. La primera se realiza cada año y recoge datos de una muestra representativa de la población, mientras que la segunda se lleva a cabo cada diez años y recopila información sobre los hogares.

Según los resultados provenientes del Censo, en 2011 la población de Costa Rica era de 4.301.712 personas, de las que un 11% (472.572) tenía entre 0 y 6 años. Dentro de este grupo, 338.717 individuos tenían entre 0 y 4 años (7,9%) y 133.855 entre 5 y 6 años (3,1%). Como se ha mencionado en los informes anteriores, si bien se observó un decrecimiento importante de este grupo poblacional en las dos últimas décadas, las proyecciones muestran una tendencia a la estabilización (gráfico 2.1). Como tal,

Gráfico 2.1

Porcentaje de personas de 0 a 6 años con respecto a la población total, por grupo de edad



Fuente: Elaboración propia con datos del INEC y del CCP-UCR.

Cuadro 2.2

Hogares con niños de 0 a 6 años, por tipología de hogar. 2011

Tipología	Total de hogares	Distribución porcentual
Biparental nuclear	213.966	58,9
Biparental extenso	62.939	17,3
Monoparental nuclear con jefatura femenina	32.592	9,0
Monoparental nuclear con jefatura masculina	2.268	0,6
Monoparental extenso con jefatura femenina	34.155	9,4
Monoparental extenso con jefatura masculina	5.935	1,6
Otros	11.763	3,2
Total	363.618	100,0

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011 del INEC.

este escenario de estabilización ofrece una oportunidad a las autoridades educativas de realizar proyecciones más precisas sobre las necesidades de infraestructura y personal docente y administrativo, que permitan aumentar la cobertura total de los niños de 0 a 6 años de manera significativa en los próximos años, así como también las mejoras que pueden hacerse en la calidad de la atención brindada en términos de contenidos educativos, ambientes de aprendizaje y calidad docente.

Un tercio de los hogares con niños de 0 a 6 años son extensos

Conocer el tipo de hogares en los que viven los niños costarricenses entre 0 y 6 años es importante, en tanto permite comprender mejor sus necesidades y precisar la calidad de la oferta educativa que requieren. Informes anteriores han venido aportando información al respecto y para esta edición se buscó profundizar en la composición de los hogares con el fin de tener más clara su diversidad

considerando los distintos agentes socializadores que interactúan con los niños, en particular la presencia de adultos distintos a los progenitores, y los desafíos que esto plantea a los centros educativos de preescolar.

De acuerdo con el Censo de 2011, había 363.618 hogares con niños de 0 a 6 años¹. Esto representa un 29,4% del total de los 1.236.981 hogares reportados en ese año. La distribución de la población de 6 años o menos por tipo de hogar indica que si bien la mayoría de hogares con niños en este rango de edad son biparentales nucleares (58,8%), es decir, papá, mamá e hijos, hay un 28,3% de los hogares que son extensos, es decir, incluyen otros adultos que conviven con los niños además del padre y/o la madre.

Específicamente, el Censo reporta que el 17,3% de los hogares biparentales son extensos. En los hogares monoparentales con jefatura femenina (18,4%), la mitad son extensos y la otra mitad corresponde a hogares nucleares. En el caso de los hogares monoparentales con jefatura masculina, dos terceras partes corresponden a hogares extensos mientras que una tercera parte corresponde a hogares nucleares (cuadro 2.2).

Estos datos son relevantes porque evidencian la existencia de una importante diversidad de hogares en los que crecen los niños que asisten al preescolar y la necesidad de que los docentes lo tengan en cuenta en el proceso educativo, desarrollando perspectivas más flexibles a la hora de analizar los contextos familiares y su impacto en el desarrollo de los niños. También deja claro la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas variadas que atiendan las distintas necesidades de esta población.

Un 18% de niños de 0 a 6 años vive con sus abuelos

Del total de 471.465 niños entre los 0 y 6 años identificados² en el Censo de Población de 2011, llama la atención que 84.484 (17,9%) viven en hogares con jefatura a cargo del abuelo o la abuela. Se trata en su mayoría de hogares biparentales (54,3%), seguidos por los monoparentales con abuela como jefa de hogar (36,7%) o con abuelo jefe de hogar (5,5%) (cuadro 2.3).

Cuadro 2.3

Hogares con niños de 0 a 6 años con jefaturas a cargo de los abuelos, por tipología de hogar^{a/}. 2011

Tipología	Total de hogares	Distribución porcentual
Biparental	36.330	54,3
Monoparental con jefatura femenina	24.541	36,7
Monoparental con jefatura masculina	3.701	5,5
Otros	2.297	3,5
Total	66.869	100,0

a/ Porcentaje calculado según la tipología de hogar. Incluye solamente hogares con niños de 0 a 6 años con información disponible.

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011 del INEC.

Al analizar los hogares extensos, es decir, aquellos conformados por los progenitores, los hijos y otros parientes, y que en el Censo de 2011 suman un total de 103.029, se encuentra que un 62,7% (64.572) reporta una jefatura de hogar que corresponde al abuelo o la abuela de los niños; es decir, en la mayoría de hogares extensos con niños de 0 a 6 años la jefatura recae en estos familiares.

La frecuencia de hogares con niños de 0 a 6 años donde el abuelo o la abuela ejercen la jefatura podría deberse a los beneficios de la casa propia con la que cuentan las personas adultas mayores en Costa Rica y las dificultades de las familias jóvenes para adquirir vivienda. En esta línea, el primer Informe sobre el estado de la situación de la persona adulta mayor reportó que éstas tienden a vivir en mayor proporción donde la vivienda es de algún miembro del hogar (86% de los hogares) y en la mayoría de los casos (81% de los hogares) se encuentra libre de gravámenes. Además, este informe señala que en el 79% de estos hogares una persona adulta mayor es la cabeza de la familia, sugiriendo que ellas son las propietarias de las viviendas (Fernández y Robles, 2008).

Considerando que los porcentajes señalados no son despreciables, es importante problematizar en torno a las implicaciones de la conformación del hogar para el desarrollo infantil. Si bien no se cuenta con evidencia nacional sobre las

implicaciones de cohabitar con los abuelos para el desarrollo de los niños, múltiples investigaciones internacionales han abordado el tema, especialmente cuando los hogares incluyen madres adolescentes solteras (véase Carrillo et al., 2004 para el caso del desarrollo socioemocional de los niños).

Sobre el efecto de la cohabitación multigeneracional (abuelos, madres adolescentes, nietos), se encuentran dos hipótesis en la literatura. Por un lado, la que plantea que la residencia conjunta puede funcionar como un factor protector, en tanto los abuelos ofrecen apoyo emocional, financiero e instrumental a las madres adolescentes, y esto tiende a protegerlas de condiciones psicológicas adversas (Gordon et al., 2004) que, a su vez, pueden repercutir de manera negativa en el ejercicio de la crianza. Una segunda hipótesis sugiere que el involucramiento de los abuelos podría afectar de manera negativa el funcionamiento parental óptimo, al impedir que las madres adolescentes dominen sus roles de crianza, crear confusión de roles de cuidado ante los niños, introducir estrategias de crianza que contradicen las utilizadas por las progenitoras y disminuir el sentido de competencia de éstas en su papel de cuidadoras primarias (Kalil y Danziger, 2000; Gordon et al., 2004).

Los hallazgos internacionales sugieren la complejidad que acompaña la comprensión de este fenómeno, a la vez que

llaman la atención sobre la necesidad de tomar en cuenta la relación entre la conformación familiar, la preparación para la escuela y la relación con esta. En Costa Rica, este tipo de investigaciones son escasas o nulas y requieren ampliarse para conocer mejor la realidad de los niños de 0 a 6 años y generar políticas de apoyo a las diversas realidades que enfrentan.

En hogares monoparentales extensos mejora el clima educativo

Cuando se analiza el tipo de hogares y el clima educativo con la información censal, se identifican otros hallazgos relevantes. En primer lugar, los hogares de tipo biparental nuclear, es decir, con padre, madre e hijos, suelen tener en su mayoría climas educativos medios y altos. Asimismo, cuando se trata de hogares biparentales extensos, es decir, con presencia de otros adultos además de los padres, el clima educativo también tiende a mejorar (cuadro 2.4).

En segundo lugar, cuando los hogares son monoparentales, es decir, con un solo jefe o jefa, el clima educativo varía mucho dependiendo de si son nucleares o extensos. La información muestra que cuando los hogares son monoparentales nucleares con jefatura femenina o masculina, predominan los climas educativos bajos (40,6% y 45,7%, respectivamente). No obstante, esta situación tiende a mejorar en hogares monoparentales extensos con jefatura femenina o masculina, siendo que en ellos el porcentaje con clima educativo bajo se reduce a 29,6% y 35,4%, respectivamente. Estas diferencias son importantes si se considera que cerca del 9,2% de los niños menores de 6 años viven en hogares monoparentales nucleares y un 11,3% en monoparentales extensos.

Finalmente, como se observa en el gráfico 2.2, los datos censales revelan que cuando estamos frente a hogares monoparentales o biparentales donde la jefatura del hogar (femenina o masculina) es de personas menores de 17 años, los climas educativos bajos se incrementan de manera sustancial, situación que amerita ser objeto de atención prioritaria por parte del Estado.

Cuadro 2.4

Distribución porcentual del clima educativo del hogar, según tipología de hogar. 2011

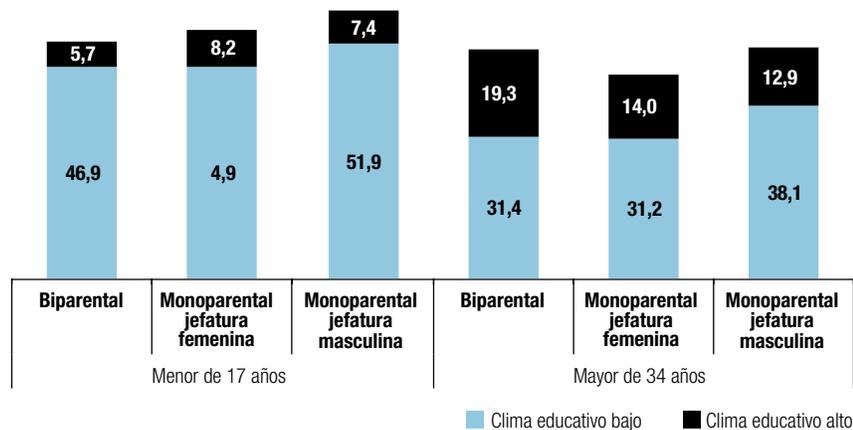
Tipología	Clima educativo del hogar ^{a/}		
	Bajo	Medio	Alto
Biparental nuclear	31,5	49,3	19,3
Biparental extenso	31,1	59,2	9,7
Monoparental nuclear con jefatura femenina	40,6	42,2	17,3
Monoparental nuclear con jefatura masculina	45,7	34,8	19,5
Monoparental extenso con jefatura femenina	29,6	58,9	11,5
Monoparental extenso con jefatura masculina	35,4	53,5	11,1

a/ Porcentaje calculado según la tipología de hogar. Incluye solamente hogares con niños de 0 a 6 años con información disponible.

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011 del INEC.

Gráfico 2.2

Distribución de los hogares por tipo y edad de la jefatura, según clima educativo del hogar^{a/}



a/ Promedio de años de educación formal de los miembros del hogar con edades de 18 años y más.

El clima educativo bajo corresponde a seis años o menos de educación y el alto a más de doce años.

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011 del INEC

Acceso y cobertura de la educación preescolar costarricense

Crecimiento escaso de Interactivo II con retrocesos en Transición

En materia de cobertura a nivel de preescolar, ediciones anteriores del Informe han señalado de forma reiterada tres desafíos importantes que tiene el país: por un lado, alcanzar el 100%

de cobertura en el ciclo de Transición, por otro, elevar la cobertura del nivel Interactivo II al 85% y, finalmente, comenzar a llevar a edades más tempranas la educación inicial formal, es decir, la población menor de 4 años que hasta el momento no está cubierta por el Estado, pese al mandato constitucional de hacerlo. Respecto a estos tres desafíos, los avances en el período de análisis de este Informe son lentos e insuficientes.

En términos absolutos, un total de 120.134 niños se encontraban matriculados en preescolar en 2014. Esto corresponde a un 13% del total de alumnos matriculados en el sistema educativo tradicional. Desde el último reporte del capítulo en 2012 hasta el 2014, ambos niveles tuvieron un aumento total de 5.649 alumnos (2.729 en Transición y 2.920 en el Interactivo II), lo que implicó un crecimiento de 5,2% entre esos años.

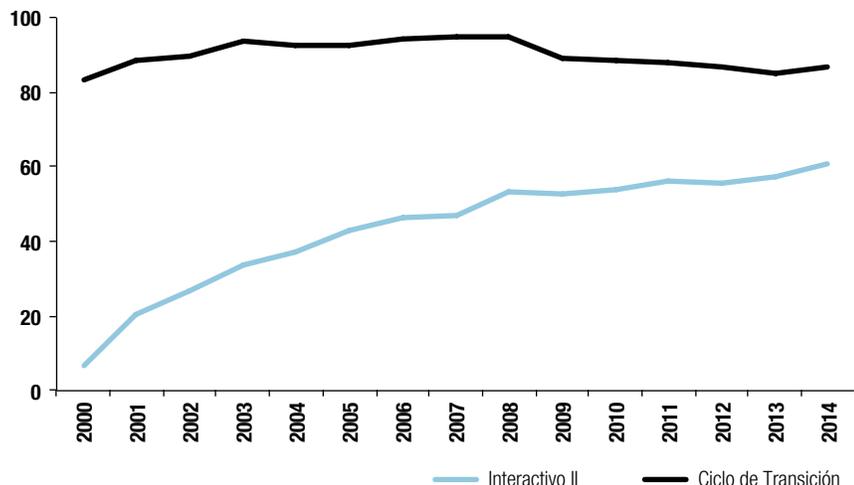
Cuando se analizan, sin embargo, las tendencias de la matrícula en el largo plazo, las cifras muestran matices importantes. Por un lado, en la última década (2004-2014) la matrícula absoluta en el ciclo de Transición reportó una reducción de 4.504 alumnos, producto de la merma de la población en edad de asistir, que se ha venido advirtiendo en informes anteriores. En este período, el cambio en la matrícula anual en este ciclo fue más bien negativo (-0,6%). Por otro lado, el Interactivo II mostró un aumento de 16.966 estudiantes, lo que representa un importante esfuerzo orientado hacia el aumento de su matrícula. El crecimiento anual para este nivel fue de 4,7%, con un crecimiento total de 57,8% en toda la década.

Ahora bien, aunque la matrícula en términos absolutos muestre crecimientos, son las coberturas del sistema educativo las que reflejan mejor el comportamiento en términos de acceso, ya que brindan información del porcentaje de población que queda descubierta por el sistema y que, por tanto, tiene dificultades para acceder a los servicios de preescolar. Por eso es que el capítulo da seguimiento a las llamadas tasas brutas y netas de matrícula³ en ambos niveles.

Para 2014, el ciclo de Transición reportó una tasa bruta de 89,3% y una tasa neta de 86,8%. El comportamiento histórico de las tasas de cobertura netas muestra una tendencia decreciente en este ciclo, tal y como se observa en el gráfico 2.3. El nivel más alto se dio alrededor de 2008, donde se alcanzó cerca de un 95% de cobertura, que posteriormente empezó a reducirse de manera sostenida hasta alcanzar un 85% en 2013. Entre 2012 y 2014, la tasa neta de escolaridad no mostró cambios significativos.

Gráfico 2.3

Tasas netas de escolaridad en educación preescolar^{a/}, por ciclo



a/ Incluye oferta tradicional en dependencias públicas, privadas y privadas subvencionadas. La población de referencia para Interactivo II es la de 4 años y para Transición es la de 5 años.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Cuadro 2.5

Beneficiarios atendidos por las instituciones que forman la red de cuidado. 2014^{a/}

Modalidad de atención	Personas	Porcentaje
IMAS	17.971	43,5
PANI	3.134	7,6
CEN-Cinai ^{b/}	20.176	48,9
Total	41.281	100,0

a/ Acumulado. Datos al 30 de noviembre de 2014.

b/ Del total de beneficiarios, 18.669 son menores de 6 años y 1.507 tiene 7 años o más.

Fuente: Secretaría Técnica de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil.

ficientes, manteniéndose alrededor del 60%. Entre 2012 y 2014, la tasa bruta pasó de 58,4% a 62,5% mientras que la tasa neta de 55,8% a 60,5%.

En el caso de la oferta pública no formal para niños de 2 a 5 años, continúa siendo reducida y dispersa a nivel nacional, con un predominio de los servicios otorgados por los Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral, conocidos como CEN-Cinai, junto con otras iniciativas articuladas en el marco de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (Redcudi), tales como los Centros de Cuido y Desarrollo Infantil (Cecudi), los Centros de Atención Integral (CAI), los Hogares Comunitarios y otras instituciones atendidas por el PANI cuya cobertura es baja. A 2014, estos cubrían un total de 41.281 niños, cantidad que a todas luces requiere incrementarse en los próximos años (cuadro 2.5) y que pone en evidencia los desafíos que el país tiene en este tema.

Si bien la falta de oferta educativa (centros que ofrezcan el servicio de preescolar) explica buena parte de la baja asistencia, también podrían estar interviniendo otros factores, como problemas de ausentismo o la negativa de los padres de enviar a sus hijos pequeños al centro educativo, temas que, sin embargo, no se han estudiado con detalle a nivel nacional como se ha hecho en otros países (recuadro 2.1).

Persisten importantes brechas de asistencia

Cuando se analiza la asistencia a la educación preescolar de acuerdo con el nivel de ingreso del hogar, se encuentran brechas importantes. En primer lugar, existe una diferencia significativa entre los porcentajes de asistencia de los niños de hogares de mayor ingreso y los de bajos ingresos. En los primeros, la asistencia está por encima del 70%, mientras en que los segundos las coberturas apenas superan el 40%, con incrementos bajos desde inicios de la década y una leve reducción entre 2010 y 2013 para el tercer quintil (gráfico 2.4). Las bajas coberturas en los dos primeros quintiles se explican en gran medida por la baja asistencia de los niños menores de 4 años, dado que

En un contexto de cambio demográfico, la reducción de la población en edad de asistir a preescolar y el aumento sostenido de la oferta educativa desembocarían en crecimientos significativos en las coberturas y universalidad de este nivel, ya que cada vez son menos los alumnos a los que se debe proveer de servicios educativos. Sin embargo, el panorama observado en el país es distinto, los aumentos absolutos en la matrícula no son suficientes para elevar de manera significativa las tasas de cobertura en el ciclo de Transición debido a la persistencia

de núcleos duros de baja asistencia a preescolar, lo que impide avances más rápidos y significativos en el acceso. Como se verá en profundidad en la sección del tema especial, se trata de zonas en la periferia del país, que concentran altos porcentajes de familias con clima educativo bajo y reducidas oportunidades de acceso a otros servicios.

Para 2014, el Interactivo II reportó una tasa bruta de 62,5% y una tasa neta de 60,5%. Aunque el comportamiento histórico muestra una tendencia creciente, las coberturas siguen siendo insu-

Recuadro 2.1

Ausentismo en la educación preescolar: el caso de Chile

Un estudio de la Fundación Oportunidad realizado en Chile analizó la frecuencia y las razones del ausentismo en una muestra de 1.868 niños y niñas chilenos de 4 y 5 años que asisten al preescolar (Arbour et al., 2014). Los datos de ausentismo se recolectaron a partir de visitas bisemanales realizadas por observadores externos a las instituciones educativas, reportes de las docentes del aula, reportes de los padres de familia y observaciones etnográficas realizadas en el aula. Los resultados demuestran que, en promedio, los niños preescolares en la muestra faltaban al 21,7% de los días lectivos. Además, se encontró que más de un 65% de los niños faltaban más del 10% de días escolares. Esto los hace calificar como niños con ausentismo crónico precoz, condición que se ha visto asociada en la literatura con rendimientos deficientes en lenguaje y matemáticas en

la escuela. Ante esto, casi dos tercios de los niños participantes en este estudio podían clasificarse como en riesgo de fracaso académico y como más propensos a presentar otros logros negativos durante la infancia y adolescencia, como es el caso de la participación en crímenes violentos, abuso de sustancias y embarazo adolescente (Allensworth y Easton, 2007; Breuner et al., 2004; Gottfried, 2011; Reynolds y Murgatroyd, 1974; Tyerman, 2011; Yeide y Kobrin, 2009; Zhang, 2003).

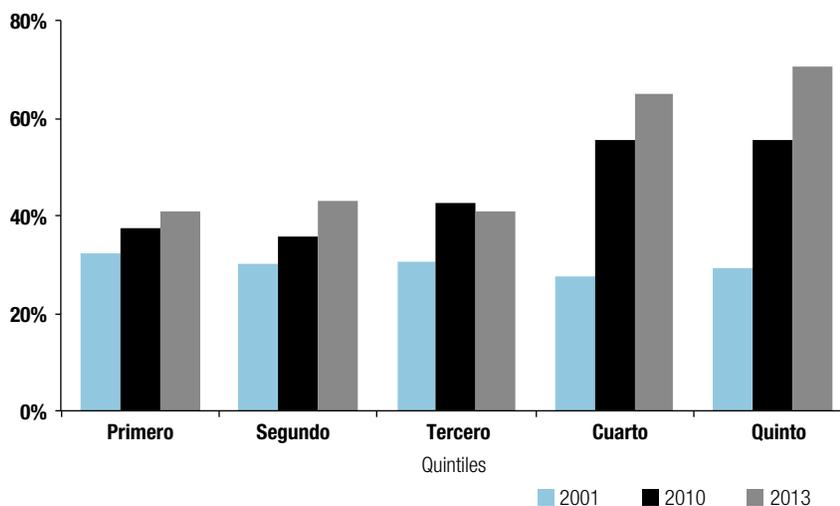
Al indagar sobre las causas del ausentismo reportado por los progenitores, Arbour et al. (2014) concluyeron que la mayoría de las veces se debe a enfermedades, frío y lluvia, dificultad en despertar al niño y una preferencia de las familias por mantener al niño en la casa. Además, los hallazgos demuestran que estas causas son experimentadas en mayor

medida en familias socioeconómicamente vulnerables, en comparación con hogares de mayores recursos. Por lo tanto, los autores concluyen que el ausentismo contribuye al bajo rendimiento académico de los niños provenientes de familias ya vulnerables, aumentando las brechas educativas. Además, dadas las múltiples formas utilizadas en este estudio para medir el ausentismo, se pudo detectar que la medición de la asistencia cada dos semanas ofrece datos más similares a la medición diaria de la asistencia, en comparación con los datos reportados por las docentes y los padres de familia, quienes tienden a subestimar el ausentismo.

Fuente: Arbour et al., 2014.

Gráfico 2.4

Porcentaje de asistencia a la educación de los niños de 0 a 6 años, por quintil de ingreso per cápita del hogar^{a/}



a/ Se ordenan los hogares en cinco grupos de igual tamaño (quintiles), a partir de su ingreso neto per cápita, de menor a mayor ingreso. Para el año 2001 se considera solamente los hogares con ingreso conocido.

Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas de hogares, del INEC.

sabemos que la cobertura en el ciclo de Transición es alta y cercana al 90%.

Pese a lo anterior, un logro país es que más del 50% de los niños que asisten al preescolar público proviene de hogares pobres o en situación vulnerable, característica que muestra el carácter altamente inclusivo del sistema educativo público, que requiere, sin embargo, fortalecerse hasta asegurar que el 100% de los niños en esta condición llegue a las aulas.

Brechas de asistencia entre niños de climas educativos alto y bajo se incrementan

Considerando la importancia de los ambientes familiares en los logros educativos de los niños y las disparidades que se presentan a nivel de clima educativo en los hogares costarricenses con niños de 0 a 6 años, el Informe ha venido señalando la importancia de considerar que no todos entran en igualdad de condiciones al preescolar y el papel protagónico que el sistema educativo debe jugar como motor compensador de dichas diferencias. Se considera clima educativo bajo el de aquellos hogares donde la escolaridad promedio de todos

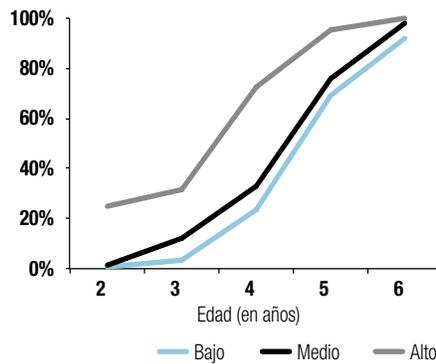
sus miembros mayores de 18 años es inferior a seis años, el clima educativo medio corresponde a un promedio de entre seis y menos de doce años de escolaridad y el alto a un número de años de escolaridad igual o superior a doce (Cepal, 1994).

Cuando se analiza la asistencia de la población preescolar por clima educativo del hogar, la información que el capítulo ha venido reportando permite destacar tres tendencias importantes. En primer lugar, la asistencia es mayor entre aquellos niños que viven en hogares de climas educativos medios y altos. En segundo lugar, las brechas de asistencia entre hogares con climas educativos distintos se vuelve significativamente baja cuando se observa a los niños de 6 años, es decir, las altas coberturas del ciclo de Transición han facilitado la inclusión al sistema y muestran porcentajes de asistencia similares, indistintamente del clima educativo. En tercer lugar, la asistencia a la educación preescolar ha aumentado sin importar el clima educativo de donde provenga el niño, no obstante, la brecha entre hogares de clima alto y clima bajo se ha ensanchado sobre todo para los niños menores de 5 años. A manera de ejemplo, en 2006 la diferencia de asistencia entre un niño de 4 años que provenía de clima educativo bajo y uno de clima alto era de 25,3%, para 2013 esta diferencia aumenta a 48,8% (gráfico 2.5).

La mayor asistencia de niños menores de 5 años de climas educativos altos está relacionada en parte con el acceso a recursos económicos que tienen las familias y la posibilidad de acceder a servicios privados de cuidado y educación temprana. De acuerdo con la Encuesta de Ingresos y Gastos realizada por el INEC en 2013 entre los hogares que cuentan con alumnos en el nivel preescolar, el gasto medio mensual en centros privados alcanza los 171.000 colones por estudiante, montos que resultan cerca de 18 veces más de lo que gastan los hogares cuyos miembros asisten a un centro público (cerca de 10.000 colones al mes; Trejos, 2014). En general, los quintiles de mayor ingreso (cuarto y quinto) concentran el 92% del gasto privado en la educación preescolar en el país (para más información sobre este tema ver apartado de Nuevos Instrumentos).

Gráfico 2.5

Porcentaje de asistencia a la educación regular, por edades simples y clima educativo del hogar^{a/}. 2013



a/ Promedio de años de educación formal de los miembros del hogar con edades de 18 años y más. El clima educativo bajo corresponde a seis años o menos de educación, el medio va de seis a doce años y el alto de doce años o más.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Enaho, del INEC.

De esta forma, la diferencia en las experiencias tempranas, identificadas como promotoras del éxito escolar, se ve duplicada en este escenario. Los niños de climas educativos altos están siendo doblemente estimulados: a través de las interacciones con los adultos de sus hogares, que alcanzaron una alta escolaridad, y las experiencias educativas tempranas en las instituciones educativas a las que asisten. Mientras que los niños de climas educativos bajos están expuestos en menor medida a estas experiencias.

Las causas que explican las brechas en la asistencia al preescolar según el clima educativo no han sido suficientemente investigadas. Una posible razón es la deficiencia en la oferta educativa pública para las edades más tempranas (0 a 3 años) y la baja cobertura que mantiene el Interactivo II, como se ha señalado. Otra razón, pendiente de estudio, puede estar asociada a las preconcepciones de las familias sobre la importancia de la educación preescolar para el presente y futuro de sus hijos (recuadro 2.1).

Los docentes

Aunque los estudios más recientes sobre la efectividad en la enseñanza indican que las características del estudiante y su grupo familiar son los factores que tienen mayor peso en los logros educativos y el aprendizaje (RAND, 2012) otras investigaciones muestran que la calidad de los docentes es el factor con mayor peso dentro del contexto educativo por encima de otros recursos (McKinsey and Company, 2007). En esta línea, las discusiones internacionales sobre el desarrollo de políticas educativas se han centrado en identificar las estrategias más efectivas para aumentar la calidad docente, dado que es considerablemente más fácil y posible para la política pública mejorar este factor que cambiar las características individuales del estudiantado o sus circunstancias familiares. En la actualidad, a nivel internacional se considera que una enseñanza de calidad es el principal recurso para nivelar las condiciones en las que ingresan los niños al sistema educativo, y por ende también es la estrategia disponible para disminuir las brechas en las oportunidades educativas de niños provenientes de hogares con distintos climas educativos.

Asegurar una buena calidad docente depende de una serie de elementos ya señalados en anteriores informes. Entre ellos, se encuentran: 1) un proceso adecuado de selección de los futuros docentes; 2) una formación universitaria apropiada y de alta calidad, a través de la cual puedan desarrollar las destrezas necesarias para desempeñarse de manera competente en el aula; 3) programas o mecanismos que provean al docente de un acompañamiento y actualización permanente durante su desarrollo profesional, que involucre la evaluación sistemática, continua y constructiva de su desempeño; 4) una institución rectora que se encargue de asegurar la calidad de los programas de formación docente y de los centros educativos orientados a la atención de la población infantil; y finalmente 5) una política nacional articulada sobre las acciones dirigidas a la atención de la primera infancia.

Esta edición del capítulo aporta nuevos datos sobre el perfil de los docentes

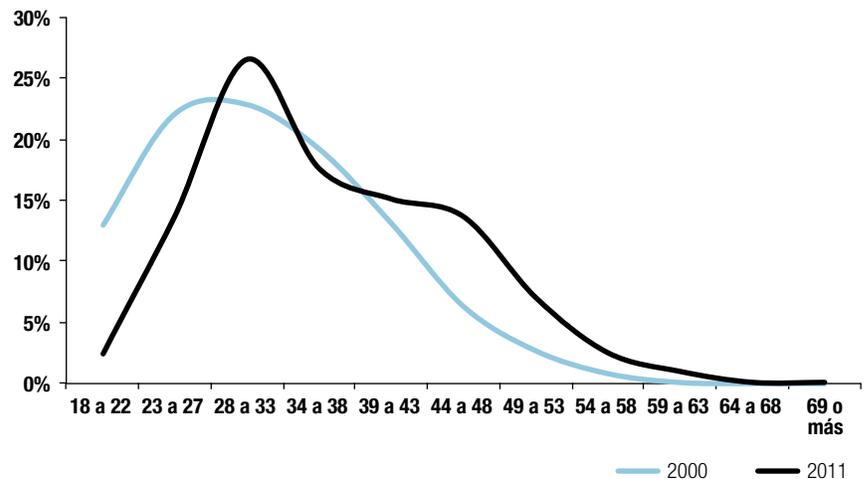
de preescolar en Costa Rica a partir de información censal y registros administrativos del MEP. Asimismo, realiza un acercamiento al tema de la calidad de la formación universitaria en educación preescolar, indagando en aspectos tales como los criterios que se utilizan internacional y nacionalmente para asegurar la calidad de los programas en esta área del conocimiento, incluyendo mecanismos utilizados por las carreras para seleccionar a los estudiantes. Por último, se presenta un análisis de los contenidos curriculares y de las experiencias formativas que reciben los estudiantes universitarios que actualmente cursan la carrera de educación preescolar en distintas instituciones del país. Se trata de indagar hasta qué punto las características de los modelos y programas de formación docente potencian y generan capacidades en las personas graduadas para atender en las aulas grupos de estudiantes provenientes de hogares con climas educativos diversos, y particularmente niños de hogares con climas educativos bajos.

De la información que se analiza a continuación, se destacan hallazgos relevantes en dos áreas. En cuanto al perfil de los docentes de preescolar, el país cuenta con un personal altamente profesionalizado, en su mayoría en propiedad, con una importante presencia tanto en el sector público como en el privado, aunque es baja en zonas periféricas y rurales.

En relación con la formación inicial de los docentes, tres hallazgos llaman la atención: en primer lugar, los referentes de calidad que se utilizan a nivel nacional en la formación en preescolar no incluyen requerimientos específicos de lo que se espera sea dicha calidad, a diferencia de los que señala la experiencia internacional. En segundo lugar, al analizar una muestra de los planes de estudio de universidades públicas y privadas que imparten la carrera de preescolar, se encuentra que la mayoría están desactualizados y requieren fortalecer áreas claves que les permitan a los futuros docentes atender mejor la diversidad de los niños que asisten a las aulas del preescolar, tener un mejor conocimiento de la realidad nacional y los contextos socioeconómicos y culturales de donde estos provie-

Gráfico 2.6

Distribución porcentual del personal docente de preescolar con estudios universitarios, por grupos de edad



Fuente: Lentini, 2014

nen, así como fortalecer el conocimiento del desarrollo del pensamiento a fin de que los profesores puedan mejorar sus estrategias de mediación pedagógica en las aulas y la calidad de sus interacciones con los niños.

Perfil de los docentes de preescolar

La información con que se cuenta para conocer las características de los docentes de preescolar y su desempeño en el aula sigue siendo muy escasa en el país. Esta edición aborda el tema mediante dos fuentes de información secundaria: los censos de población de 2000 y 2011 y los registros administrativos del MEP. La información permite llamar la atención sobre tres asuntos importantes, por un lado, la existencia de un profesorado que tiende a envejecer, por otro lado, la baja presencia de docentes en las zonas alejadas de la región central y, finalmente, la existencia de brechas salariales importantes entre los profesores en servicio.

Más de 5.000 docentes en preescolar según Censo de Población

Según el Censo de 2011, se contabilizaron 5.051 docentes ocupados en enseñanza de preescolar, que representan un 6,9% del total de profesores en el país. El 3,6% de la población

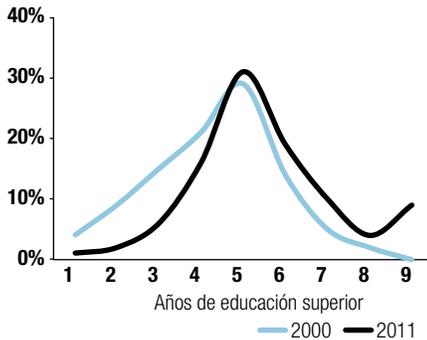
económicamente activa (PEA) se desempeña como docente y este porcentaje aumenta a 7,7% en el caso de la PEA femenina. Las mujeres son predominantes en la educación preescolar y representan 99,7% de sus docentes. La edad promedio de estas docentes era de 32 años en 2000 y aumentó a 37 años para 2011 (gráfico 2.6). Estos cambios se dan por el envejecimiento natural de la población, pero otra hipótesis a explorar a futuro es el ingreso de nuevos docentes con mayor edad que, posiblemente, retrasan el ingreso al mercado laboral hasta obtener un título universitario superior.

La información censal también permite observar un incremento en la escolaridad promedio de los profesores en preescolar (gráfico 2.7). Para 2000, en promedio los docentes ocupados en preescolar contaban con 4,4 años de educación universitaria, mientras que para 2011 este indicador aumentó a 5,5 años.

Lentini (2014) señala que, al igual que los docentes de otros niveles educativos, los de preescolar superan en cantidad de años cursados en educación superior a otros ocupados no docentes con educación universitaria. Este dato resulta relevante, ya que con la creación de la Ley de Carrera Docente se buscó impulsar la titulación de los docentes en ejercicio y el objetivo parece haberse cumplido cuando se observan los

Gráfico 2.7

Distribución porcentual de los docentes de preescolar con estudios universitarios, por años de educación superior



Fuente: Lentini, 2014

datos de escolaridad promedio y titulación universitaria. Sin embargo, queda pendiente analizar en qué medida esa mayor titulación se ha traducido en mayor calidad en los procesos de aprendizaje en las aulas.

Oferta de docentes de preescolar se mantiene baja en zonas alejadas

Si bien el sector público sigue siendo el principal empleador para la mayoría de los docentes, preescolar es el nivel con el mayor porcentaje entre aquellos que trabajan para el sector privado, comparable solo con los profesores universitarios. Dicho porcentaje, sin embargo, ha venido perdiendo importancia relativa. Según los datos censales, en 2000 un 36% de los docentes de preescolar trabajaba para el sector privado, mientras que para 2011 el porcentaje se redujo a un 31%.

Otro dato relevante según el Censo es que más de un 80% de los docentes de preescolar vive en la zona urbana y alrededor del 69% reside en la región Central. Aunque entre 2000 y 2011 hay un aumento de los que viven en las regiones periféricas (lo cual es congruente con la ampliación de la oferta educativa), predomina la concentración en el centro. Si a esto se agrega que un 62% labora en el mismo cantón en que reside, un hallazgo relevante es que la oferta docente se mantiene baja en zonas alejadas, lo que dificulta las posibilidades de aumentar

las tasas de cobertura en educación preescolar.

Aunque el Censo no permite determinar de manera precisa los ingresos de la población, sí es posible hacer una estimación de las condiciones económicas de los docentes mediante la metodología de NBI en tenencia de bienes y características de la vivienda. En general, los datos censales muestran que más de un 90% de los docentes del país no reporta ninguna carencia, y que la mayoría vive en casas propias totalmente pagadas. Para el caso específico de preescolar, un 95% reporta que no tiene ninguna NBI, un 58% habita en vivienda totalmente pagada, un 25% en hogares que se encuentran pagándola y solo un 14% reside en viviendas alquiladas (Lentini, 2014).

Más del 60% de los docentes está en propiedad aunque con brechas salariales importantes

Uno de los rasgos importantes de los docentes de preescolar contratados por el MEP es su estabilidad laboral. De acuerdo con datos de la institución, de las 59.982 personas que recibieron al menos un nombramiento en 2013, 5.618 corresponden a preescolar, es decir, un 9,4%. A noviembre de ese año, el 61,6% de los nombramientos para el puesto de profesor de Enseñanza Preescolar era en propiedad y el restante 38,4% en condición interina.

Este es un personal que en términos generales muestra un alto nivel de cualificación. Un 98,4% de los nombramientos corresponde a docentes titulados y un 88,4% pertenece al grupo profesional KT3 (doctores y licenciados), el más alto dentro de esta clase de puesto, lo que ratifica la idea antes mencionada de que se trata de un personal altamente profesionalizado.

Los ingresos de este personal han mejorado en los últimos años. Como se reportó en el *Cuarto Informe Estado de la Educación*, entre 2004 y 2010 los salarios de los docentes de la categoría KT3 se elevaron al percentil 50, al pasar el salario base de 218.857 a 325.967 colones constantes (a precios de julio de 2006), lo que representó un incremento promedio anual de 6,9% (PEN, 2013). A partir de

ese periodo, los salarios base han oscilado en términos reales entre 322.277 y 337.512 colones, entre 2010 y 2014.

La forma en que se distribuyen los salarios muestra, sin embargo, importantes brechas, lo que está relacionado con múltiples factores, entre ellos el grupo profesional al que pertenecen, los años de servicios, el tipo de nombramiento (todo o parte del ciclo lectivo) y los recargos e incentivos que poseen. Esta particularidad hace que entre los docentes en servicio existan brechas importantes. A manera de ejemplo, en 2013 es posible identificar una brecha salarial entre el 20% de docentes que más gana y el 20% que menos gana (quinto quintil y primer quintil, respectivamente) cercana a 3,2 veces a favor del primer grupo. En términos reales, el salario promedio mensual del quinto quintil fue aproximadamente de 660.007 colones, mientras que en el caso del primero fue de 204.560 colones. El primer grupo se caracteriza por estar compuesto principalmente por docentes con categoría KT3 (90,9%) mientras en el segundo este porcentaje disminuye considerablemente a un 50%. Además, para los docentes ubicados en el quinto quintil el salario base representó cerca del 50% del monto recibido durante 2013, lo cual implica una mayor importancia relativa de otros componentes salariales (anualidades, recargos, incentivos y otros) en este grupo en contraste con los docentes del primer quintil, cuyo salario base representó cerca del 77,2% (gráfico 2.8).

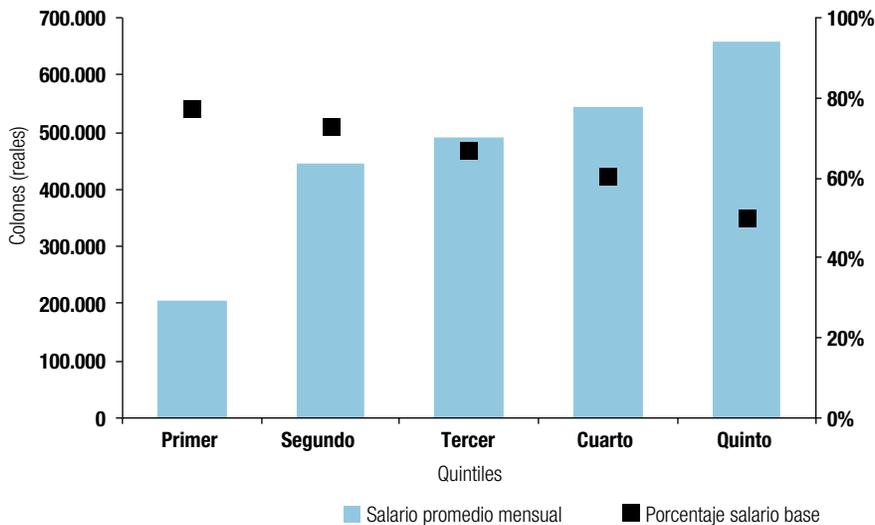
Parámetros para evaluar calidad de la formación docente

Obtener un título no necesariamente es sinónimo de calidad en el desempeño docente (Early et al., 2007), en especial cuando en el país existe una amplia oferta de universidades cuyos programas de formación no están acreditados, como se ha señalado de manera reiterada en ediciones anteriores de este Informe.

Considerando lo anterior, para esta edición se estimó pertinente discutir sobre los parámetros y criterios que se utilizan para hablar de calidad de la formación docente en preescolar. En los sistemas educativos de mayor calidad

Gráfico 2.8

Salario promedio real mensual^{a/} de los profesores de enseñanza preescolar y porcentaje que representa el salario base, según quintil de ingreso^{b/}. 2013



a/ Deflactados con el Índice de Precios al Consumidor (IPC), base julio del 2006.

b/ Se ordenan los docentes en cinco grupos de igual tamaño (quintiles), a partir del monto total pagado en el 2013.

Fuente: Estado de la Educación con datos de la Dirección de Informática de Gestión del MEP.

del mundo, el aseguramiento de una formación docente adecuada supone la definición de criterios de calidad precisos que surgen por distintas vías. Por un lado, desde las instancias formadoras, que pueden definir criterios de calidad orientados garantizar una preparación profesional pertinente (Francis, 2014) o bien hacia resultados y producción, como es el caso de los conocimientos y habilidades evidenciados por los estudiantes al graduarse (Hyson et al., 2009). Por otro lado, los criterios de calidad también pueden surgir de instancias responsables de la acreditación de la calidad a nivel nacional o internacional. A continuación, se presenta una revisión de criterios que se siguen a nivel internacional para evaluar la calidad de los modelos de formación docente en preescolar y se realiza un cotejo con los parámetros seguidos a nivel nacional, con el fin de identificar los desafíos que el país tiene en esta materia.

Parámetros internacionales

En Estados Unidos, la Asociación Nacional para la Educación de la Niñez Temprana (NAEYC, por sus siglas en

inglés), entidad especializada en asegurar la calidad en la educación temprana, propone seis estándares para reconocer la calidad de los programas de formación docente en preescolar. Estos suponen que, al finalizar su formación, el docente debería ser capaz de: promover el desarrollo y el aprendizaje infantil; construir relaciones con la familia y la comunidad; observar, documentar y evaluar; utilizar el desarrollo de abordajes efectivos para conectar con los niños y las familias; utilizar el conocimiento del contenido para construir un currículo significativo y llegar a ser profesional, lo cual incluye -entre otros aspectos- el aprendizaje continuo, colaborativo, la apertura al conocimiento reflexivo y el manejo de perspectivas críticas en su trabajo (Francis, 2014).

En el caso de la Comunidad Europea, particularmente desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la propuesta de desarrollo de procesos de calidad en la educación en primera infancia se explicita en la serie de documentos titulados *Starting Strong*, en los cuales se identifican varias categorías relevantes

respecto a las exigencias para asegurar una formación inicial de calidad para docentes de educación preescolar. Por un lado, se destaca el fuerte apoyo a los futuros docentes en la adquisición de capacidades para el manejo y adaptación de los contenidos curriculares de clases multiculturales para diversos grupos. Considerando lo anterior, se hace énfasis en una formación con sentido de igualdad social y adaptable a las necesidades locales⁴. Por otro lado, la preparación de docentes en formación se orienta a las bases de la educación, el desarrollo de la niñez en la etapa preescolar, los estudios profesionales y los contenidos de las asignaturas. Se procura un balance y combinación del currículo basado en los intereses de la niñez y el currículo basado en contenidos y actividades. Esto último bajo el fundamento de que el enfoque basado en contenidos tiene beneficios a corto plazo en las calificaciones en matemáticas y capacidades lectoras, mientras que el basado en los intereses de los niños logra grandes beneficios y es altamente significativo en su desarrollo social.

También hay un esfuerzo por incentivar el desarrollo de capacidades para la comunicación y la cooperación entre colegas y familias, el liderazgo y la gerencia, así como el manejo del aula y la planificación. A manera de ejemplo, en Finlandia se incorporan estrategias de comunicación y cooperación con familias y servicios comunales desde la formación inicial (Taguna et al., 2012a). Asimismo, se señala como fundamental la formación de los docentes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En la OCDE, la formación docente también se ve aparejada con procesos de gestión de calidad fundamentados en al menos dos características: la autoevaluación como fuente para la identificación de requerimientos de desarrollo profesional y una formación, tanto inicial como a nivel de desarrollo profesional, que incorpora elementos para abordar la dirección de centros educativos desde un enfoque de gerencia con énfasis en la creación de ambientes positivos de trabajo, motivación y un uso fundamentado de las evaluaciones de desempeño docente.

En resumen, tanto para la NAEYC como para la OCDE parece sustantivo que la formación aborde habilidades que le permitan al docente la toma de decisiones pedagógicas para la articulación de los procesos educativos, tanto basados en el desarrollo y el aprendizaje del niño como en el reconocimiento de las necesidades culturales, mediante el contacto con familias y comunidad. Asimismo, contempla una dimensión que posibilita un dinamismo en esta toma de decisiones vinculada a procesos de mayor autonomía y autogestión de su desarrollo profesional (Francis, 2014).

Otro aspecto de los procesos de formación docente al cual algunos países de la OCDE dan mucha importancia se refiere a los procesos de selección de los candidatos que van a ingresar a las carreras de educación preescolar. Finlandia, por ejemplo, ha establecido criterios de exigencia conocidos por su alto nivel de requerimientos, a saber: alta calificación en el expediente de bachillerato (9 de 10) y prueba de aptitud de ingreso a las universidades. Además, a estas carreras solo acceden quienes demuestren mayor capacidad educativa y sensibilidad social. En este último caso, un tribunal toma en cuenta si las personas aspirantes han participado en actividades de voluntariado, como organismos no gubernamentales, asociaciones de vecinos o de ayuda a enfermos, entre otras. El segundo filtro está justo en las facultades de Educación, donde las personas candidatas también enfrentan otra batería de pruebas de conocimiento y capacidades, además de entrevistas personales para reconocer sus aptitudes comunicativas, habilidades sociales y empatía. Otro importante referente es Inglaterra, donde plantean como características y requisitos de ingreso la realización de una prueba para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al egreso, una calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas, la aprobación de exámenes físicos y psíquicos pertinentes para ejercer la docencia y al menos una entrevista personal (Francis, 2014).

En Costa Rica, la mayoría de las carreras de preescolar no contemplan procesos de selección que se acerquen

a estas experiencias. De las actuales carreras de preescolar acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), solo dos de ellas –en la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Nacional (UNA)– cuentan con prueba de admisión entre sus requerimientos de ingreso. Aunque existen pruebas específicas en el caso de la UCR para algunas carreras, estas no incorporan en este momento ninguna de las de Educación (Francis, 2014). Un análisis sobre los promedios de puntajes que en los últimos años han obtenido en el examen de admisión los estudiantes que eligen preescolar en la UCR, los ubica en los niveles medio y bajo respecto a los puntajes que obtienen alumnos de otras carreras (recuadro 2.2).

Parámetros nacionales

En Costa Rica, los criterios de calidad utilizados por las carreras de preescolar surgen de dos referentes principales: por un lado, los generados por instancias de coordinación universitaria, como el Consejo Nacional de Rectores (Conare) para el caso de las universidades estatales, y de instancias de supervisión, como el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup) para el sector universitario privado; por otro lado, están los criterios emitidos por el Sinaes. En el primer caso, el Conare define por medio de un convenio la nomenclatura de grados y títulos, las nociones de lo que corresponde a grados y titulaciones, y los límites y comprensiones de lo que se espera para cualquier carrera profesional en las universidades estatales. Para tales efectos se han definido tres niveles: primer nivel: Pregrado (Diplomado y Profesorado), segundo nivel: Grado (Bachillerato Universitario y Licenciatura), tercer nivel: Posgrado (Especialidad Profesional, Maestría y Doctorado Académico). Los alcances de la nomenclatura para cada uno de estos niveles plantean indicaciones de duración, cantidad de créditos y requisitos mínimos para su obtención pero no dan cuenta de las dimensiones específicas que se deberán abordar en cada carrera profesional (Francis, 2014). Esto sucede por cuanto se parte de que la autonomía

expresa del sector universitario le permite definir los enfoques de calidad y abordajes de las distintas carreras.

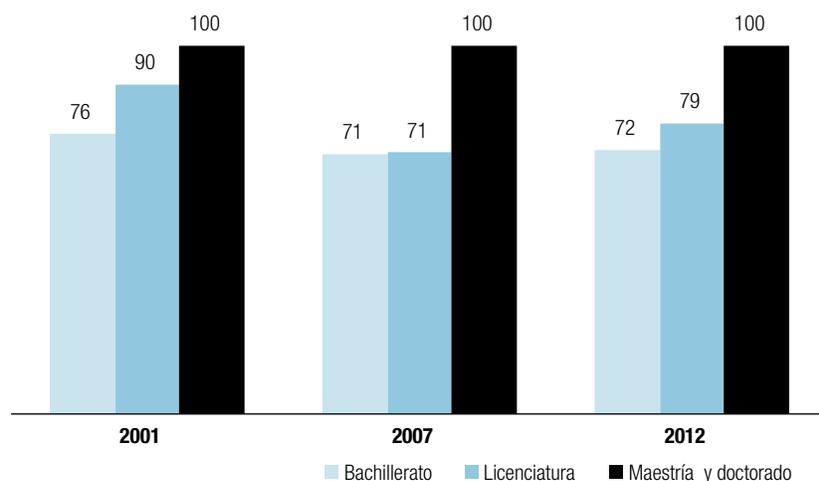
Desde el Conesup, que tiene funciones constitucionales de inspección y creación de universidades privadas, aunque su reglamento de ley le permite la definición de normas para la nomenclatura de grados y títulos, en la práctica este sector ha asumido el convenio de Conare para tales efectos (Masís, 2004).

Al analizar la cantidad de títulos otorgados según el tipo de universidad, se observa que las instituciones públicas son las que presentan mayor porcentaje de titulaciones para el nivel de pregrado (diplomado y profesorado), así como también bachillerato. En el nivel de licenciatura, se presenta una leve diferencia entre universidades públicas y privadas a favor de estas últimas, mientras que en posgrado las titulaciones de maestría y doctorado las otorgan mayoritariamente las universidades privadas (gráfico 2.9).

En el país, los requisitos de título profesional y años de experiencia son los elementos más importantes para obtener trabajo, a pesar de que la evidencia internacional sugiere que estos dos factores no necesariamente aseguran la calidad docente y, por tanto, no mantienen un efecto causal en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Las categorías de contratación del principal empleador para docentes de educación preescolar, el MEP, se rige por la indicación de los grados y títulos profesionales. Los profesores titulados de Enseñanza Preescolar se clasifican en tres grupos: KT3, KT2 y KT1. El grupo KT3 lo conforman doctores y licenciados en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar, el KT2 corresponde a los bachilleres en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar y, finalmente, el KT1 está conformado por los profesores de Enseñanza Primaria que hayan aprobado los estudios de la especialidad en Preescolar exigidos al Bachiller en Ciencias de la Educación (Francis, 2014). Aunque en otros países la definición de un perfil preciso del docente de preescolar es un elemento de control de calidad, en Costa Rica ni el MEP ni los programas de los CEN-Cinai o de la Red de Cuido establecen perfiles de

Gráfico 2.9

Porcentaje de títulos otorgados a los docentes de preescolar por las universidades privadas, según grado académico



Fuente: Elaboración propia con datos de OPES, Conare.

contratación que se refieran a características sensibles que debería tener el profesional en esta área.

El otro referente de criterios de calidad para la formación universitaria a nivel nacional, incluida la formación en Educación Preescolar, es el Sinaes. El modelo de evaluación señala que existen tanto criterios de formalización del proceso acreditador como dimensiones para el análisis evaluativo de la calidad de las carreras; entre estas últimas figuran la relación con el contexto, recursos, proceso educativo y resultados. Cada una de estas dimensiones comprende criterios y estándares generales, cuyo estado actual evalúa el Sinaes, aunque sin establecer criterios específicos para las carreras.

Esto por cuanto se parte de que cada universidad deberá proyectar dichos criterios y estándares para establecer los niveles de calidad propios de cada carrera profesional, tanto en el marco institucional como de la disciplina (Francis, 2014).

En la actualidad, las carreras de educación preescolar acreditadas por el Sinaes son las desarrolladas en la UNA (Bachillerato y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Preescolar con salida lateral al Diplomado. Sede Central. Campus Omar Dengo), la Universidad Estatal

a Distancia (UNED; Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar) y la UCR (Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar. Sede Rodrigo Facio Brenes). En el caso de la UNA, la carrera fue reacreditada. Hasta el mes de diciembre de 2014, ninguna carrera de educación preescolar ofrecida por universidades privadas había sido acreditada por el Sinaes.

Otro aspecto al que el Sinaes presta especial atención es que la carrera cuente con un perfil de entrada, lo cual representa una oportunidad para establecer las condiciones que deberán tener quienes opten por estudiar, en este caso, educación preescolar. Las indicaciones del perfil de entrada, de manera particular al objeto estudiado, se refieren a capacidades de interacción con niños y niñas, habilidades comunicativas y proactivas, entre otras. Por ejemplo, la UNA establece como requerimientos los siguientes⁵: facilidad para trabajar con niños y niñas, habilidad para la comunicación, creatividad, dinamismo, fluidez verbal y escrita, habilidad para manejo de grupos, gusto por el trabajo en equipo, capacidad de observación y capacidad para desarrollar trabajos interdisciplinarios.

El Sinaes también establece la necesidad

de contar con “perfiles de egreso”, información fundamental para determinar la consistencia de los planes de estudio y el desarrollo de los estudiantes; de ahí que las carreras acreditadas los incluyen formalmente en sus planes de estudio. En el caso de la UCR, se reflejan tres componentes: i) el educativo, con base en el enfoque de desarrollo y aprendizaje; ii) el integrador social de la familia, comunidad y entorno físico-biológico-social; y iii) el de planificación curricular⁶. Como tal, estos tres ámbitos coinciden con las tendencias internacionales; aunque queda pendiente el componente relacionado con capacidades de liderazgo y autogestión, que se ha vinculado más a una dimensión personal-profesional. Para abordar los cambios constantes en los espacios laborales y las realidades sociales, el Sinaes propone como criterio la identificación de evidencias acerca de elementos del proceso formativo que contribuyen a enfrentar los distintos cambios en el contexto y las diversas tendencias de avance de la disciplina (Francis, 2014).

En materia de los contenidos de formación, el Sinaes solicita evidencias de la existencia de un trayecto formativo que integre cursos teóricos, teórico-prácticos y prácticos con abordajes multidisciplinares, que promuevan el aprendizaje de quienes se forman en espacios flexibles para atender diversos intereses, así como el uso de TIC, dentro de un marco ético de desarrollo de la profesión. De nuevo, los contenidos quedan a criterio de las carreras. No obstante, el Sinaes exige límites para trabajar dichos contenidos cuando establece la necesidad no solo de desarrollar aquellos propios de la disciplina, sino que también procura, desde la dimensión de relación con el entorno, que existan políticas y acciones que favorezcan la participación de los estudiantes en el contexto mediante el análisis y estudio de los problemas para así proponer soluciones (Francis, 2014).

El Sinaes también establece criterios de calidad asociados al personal docente, es decir, los formadores de formadores. En particular, este personal deberá contar con el grado académico suficiente para desarrollar actividades académicas,

a saber: docencia, investigación y extensión universitaria. Asimismo, deberá ser competente no solo por su grado académico sino por su experiencia tanto en el ámbito disciplinar como universitario (Francis, 2014).

Ahora bien, como se indicó antes, todos estos criterios que establece el Sinaes son generales y su aplicación queda a discreción de cada universidad y deberán ser interpretados por cada institución y demostrados a través de procesos de autoevaluación y evaluación externa. Como se señaló, a la fecha estos criterios

solo los han cumplido tres de las carreras que se ofrecen en el país. En estas condiciones, la posibilidad de fortalecer al Sinaes como referente de calidad para el conjunto de las universidades públicas y privadas con carreras de preescolar pasa no solo porque éste logre una definición más específica de criterios de calidad en este ámbito educativo sino también porque estos sean de cumplimiento obligatorio para todas las universidades que las imparten (Francis, 2014).

En resumen, los referentes costarricenses no plantean criterios precisos de

calidad para la formación docente en preescolar común a las universidades públicas y privadas. Este vacío, unido a la ausencia -hasta el momento- de un perfil de contratación del docente, en términos de conocimientos y capacidades mínimas esperadas para la atención de esta población infantil, ha dejado una carencia importante en términos de armonización de los principales contenidos de formación y condiciones de desarrollo de los planes de estudio. En los próximos años este vacío podría subsanarse, cuando se empiece a utilizar el nuevo programa de

Recuadro 2.2

Puntajes obtenidos en el examen de admisión de la Universidad de Costa Rica por estudiantes de la carrera de preescolar

Los sistemas educativos de mayor calidad en el mundo desarrollan procesos de selección de sus docentes desde que ingresan a las universidades. Uno de los mecanismos es elegir candidatos entre aquellos estudiantes que obtienen las mejores notas en los exámenes de admisión. En Costa Rica, solo las universidades públicas cuentan con un examen de admisión para asignar a los alumnos seleccionados según sus preferencias de carrera, los cupos disponibles y el puntaje obtenido en dicha prueba. La UCR en particular cuenta con una prueba de aptitud académica (PAA) que, aunque no mide las habilidades específicas requeridas para desempeñarse en la carrera seleccionada por el estudiante, es idónea para medir habilidades generales y se utiliza como un instrumento para elegir a aquellos aspirantes con mayores probabilidades de cursar exitosamente la educación superior pública (E⁷: Rojas, 2015).

Gracias a los datos proporcionados por la Oficina de Registro e Información de la UCR, se analizaron los puntajes de admisión⁸ obtenidos por las personas que ingresaron entre los años 2000 y 2013. Se realizó un análisis de distribución por quintiles de los puntajes promedio de las carreras de bachillerato y licenciatura en la sede Rodrigo Facio, para los 14 años con información disponible. Dadas las características del examen y asignación de puntajes⁹, el estudio se hace a nivel comparativo y no reportando puntajes obtenidos, se seleccionan algunas carreras de referencia pero el análisis se centra en la posición de la de educación

preescolar. Entre los resultados se obtiene que:

- La mayoría de las carreras de la Facultad de Educación se ubican en niveles medio y bajo, es decir, en la mayoría de los años analizados los promedios por carrera se ubican en el primero y segundo quintiles y algunas veces en el tercero.
- Educación preescolar es una carrera de nivel medio alto y un 64% de las veces se ubica en el tercer quintil. Esto es comparable con carreras como Enseñanza de la Matemática y Educación Especial en la misma facultad; y Artes Dramáticas, Matemática, Contaduría Pública y Zootecnia en otras facultades.
- Si bien Preescolar muestra mejor desempeño que la mayoría de carreras en la Facultad de Educación, presenta importantes diferencias en puntaje promedio con respecto a carreras de otras facultades que se ubican sistemáticamente en los quintiles superiores, tales como Historia del Arte, Biología, Química, Dirección de Empresas, Psicología, Comunicación Colectiva y la mayoría de carreras de las facultades de Ingeniería y Salud.

Para ilustrar mejor el análisis, se hizo una selección de carreras con cupos similares y de facultades distintas para comparar con Educación Preescolar. Es importante aclarar que los datos no son comparables en el tiempo y el análisis se debe hacer teniendo en cuenta la posición relativa respecto a otras carreras y la distancia respecto al promedio general¹⁰

(gráfico 2.10).

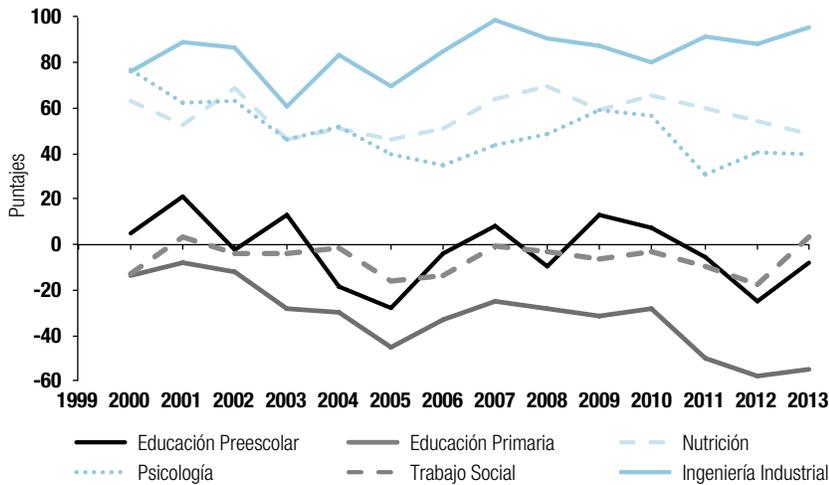
El gráfico 2.10 muestra a la carrera de preescolar muy cerca del promedio general de admisión, con diferencias cercanas a los 20 puntos hacia arriba o hacia abajo en toda la serie. Se diferencia positivamente de otras carreras de educación como Educación Primaria, que de manera sistemática se ubica por debajo del promedio general, pero muestra amplia desventaja respecto a carreras de los quintiles cuarto y quinto, como son Psicología, Nutrición e Ingeniería Industrial. Aunque el comportamiento de los puntajes puede responder a una dispersión en las notas obtenidas por las personas que ingresan a cada carrera, cuando se analiza la dispersión¹¹ de los puntajes para el año 2013, se observa que una alta o baja dispersión no muestra relación con los bajos o altos puntajes promedio obtenidos.

El Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica (E: Rojas, 2015) señala que los puntajes no predicen el éxito que tendrán en la carrera dado que no mide aptitudes específicas, sin embargo, el análisis permite evaluar la posición relativa de los estudiantes de preescolar respecto al resto de alumnos admitidos en la universidad. El principal hallazgo es que, en general, los estudiantes de preescolar reportan menor puntaje en las habilidades generales medidas en la prueba.

Fuente: León, 2015.

Gráfico 2.10

Diferencia de puntajes promedio respecto al promedio general en el examen de admisión en la Universidad de Costa Rica, por carrera^{a/}

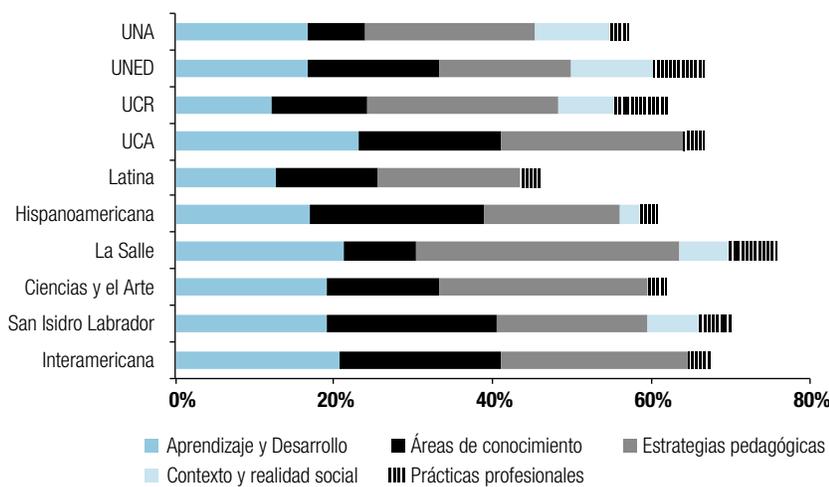


a/ La línea del cero representa el promedio general de cada año.

Fuente: Elaboración propia con datos de ORI, UCR

Gráfico 2.11

Distribución porcentual de los contenidos formativos en los planes de estudio de carreras de educación preescolar, según universidad



Fuente: Francis, 2014

Educación Preescolar, que por primera vez incluye un perfil del docente que se requiere, como se analizará más adelante.

Alcances y desafíos de la formación docente en preescolar

Con el fin de precisar mejor el alcance

y los desafíos de los modelos de formación que se promueven en la educación preescolar costarricense, Francis (2014) desarrolló para este Informe una revisión de los planes de estudio de tres universidades estatales que imparten la carrera de Educación Preescolar, a

saber: UCR, UNA y UNED, y las siguientes instituciones privadas: Universidad Hispanoamericana, Universidad Latina, Universidad Católica, Universidad Independiente de Costa Rica, Universidad de la Salle, Universidad Adventista de Centroamérica, Universidad Magister, Universidad Internacional San Isidro Labrador, Universidad de las Ciencias y las Artes y Universidad Florencio del Castillo (UCA). Este ejercicio fue, además, acompañado de entrevistas con las personas encargadas de la coordinación de la carrera en cinco universidades¹². Entre otros ejes de análisis, se consideró el grado de preparación que reciben los estudiantes de estas carreras para atender a los niños provenientes de climas educativos y condiciones socioeconómicas diversas que asisten al preescolar.

Al revisar los planes de estudio de las carreras analizadas, un dato que llama la atención es la desactualización de la mayoría. En el caso de las universidades privadas, en seis de ellas las últimas actualizaciones registradas ante el Conesup se dieron entre 1999 y 2005. En el caso de la públicas, los planes datan de 2007 (UNA) y 2008 (UCR), aunque ambas iniciaron procesos de revisión a partir de 2012. La carrera de preescolar de la UNED se destaca por presentar los planes de estudio más actualizados, con fecha 2014 (Conesup, 2015).

En cuanto a las mallas curriculares de todos los planes de estudio, el análisis identificó procesos de formación organizados con una estructura de ciclos por cursos, en algunos casos llamados asignaturas o materias. Para efectos de organización, los cursos son asumidos como las unidades didácticas en las que se organizan todas las actividades de docencia y aprendizaje para el logro de los objetivos establecidos curricularmente. Las orientaciones temáticas de la formación inicial desde los cursos que desarrollan los planes de estudio se pueden observar en el gráfico 2.11. Tomando como base las referencias de calidad, tanto internacionales como nacionales, las categorías de cursos se organizan en al menos cuatro ámbitos: Enfoque en el desarrollo infantil, Capacidades de mediación pedagógica, Competencias personales para el

desempeño profesional y Conocimiento del contexto y realidad social.

Si bien existen algunas especificidades que son importantes de destacar, el análisis inicial identificó un importante foco en las categorías de Enfoque en el desarrollo infantil y Capacidades de mediación pedagógica (Francis, 2014).

En la categoría de Enfoque en el desarrollo infantil, destaca un importante grupo de cursos vinculados al área de psicología del desarrollo. Estos cursos abordan temas específicos sobre aprendizaje, desarrollo de la primera infancia y estimulación temprana, entre otros. Asimismo, existe un área que aborda los temas relacionados con las necesidades educativas especiales, como adecuaciones curriculares y problemas de aprendizaje. En esta misma categoría se abordan también temas vinculados a la atención del desarrollo infantil en el marco de su contexto familiar. Esto se distingue sobre todo en los planes de formación de las carreras acreditadas. Por ejemplo, la UNED reconoce la familia como un elemento fundamental que participa en el desarrollo integral de la niñez, de ahí que considera que “requiere integrarse en la dinámica del preescolar, su reconocimiento como elemento activo y diverso, permite la atención de las necesidades e intereses del estudiantado” (E: Hidalgo, 2014). Finalmente, otro tema que aborda esta categoría se refiere a la dimensión biocultural, destacándose los elementos de nutrición y salud, las neurociencias y el desarrollo del pensamiento.

En la consulta hecha a las personas encargadas de la coordinación de las carreras en seis de las universidades, Francis (2014) encontró que todas coinciden en que el Enfoque en el desarrollo infantil, como base de los programas de formación, es importante para que los docentes puedan establecer sus estrategias respetando los intereses y necesidades de la niñez en edad preescolar.

En la categoría de Capacidades de mediación pedagógica, Francis (2014) encontró que los cursos que apuntan a crear competencias pedagógicas y didácticas (entre ellos, los de estrategias docentes que incorporan saberes acerca de la didáctica, la actividad lúdica como base

de la metodología docente y los recursos para la labor educativa), también incluyen aquellos que desarrollan las prácticas y experiencias en los contextos laborales. En este ámbito, se reconoce un esfuerzo por articular saberes de las asignaturas con las representaciones didácticas que promuevan más un abordaje pedagógico y se reduzca el activismo en la enseñanza (E: Castillo, 2014).

Los cursos de conocimientos del área de asignaturas, también incluidos en esta categoría, corresponden, junto con aquellos de estrategias de mediación pedagógica, a la mayor proporción (entre 12% y 30%) en la mayoría de los planes de formación inicial. Sin embargo, solo en el caso de cinco planes (incluyendo las carreras acreditadas) se propone articular lo pedagógico con lo disciplinar. En este sentido, en el resto de planes de formación existe una alta tendencia hacia los saberes más práctico-técnicos (entre un 17% y 35% de los cursos) sin que se aborde el fundamento pedagógico de las estrategias docentes (E: Campos, 2014). A este grupo de cursos también se le unen los de Fundamentos educativos, que permiten justificar las acciones docentes como parte de un ámbito disciplinar como la Educación. Algunos de estos cursos abordan la historia, la sociología de la educación, pedagogía y currículo, entre otros.

La categoría Competencias personales para el desempeño profesional incluye cursos que contribuyen con aspectos de dimensión personal, como los de Ética, otros de aspectos instrumentales como Ortografía y Redacción o bien por los conocimientos que ofrecen para el desempeño como profesionales. De manera expresa, no hay referencia a cursos que procuren la generación de capacidades como liderazgo y gestión, entre otras, los cuales cubrirían temáticas que ocupan un lugar importante según los estándares internacionales (Francis, 2014).

Entre las categorías con menos cursos se encuentra Conocimiento del contexto y realidad social (de 0 a 10% de los cursos). De los planes analizados, solo seis cuentan con alguna referencia. Las carreras acreditadas cuentan con un abordaje articulado para conocer los ele-

mentos de la realidad costarricense con mayor número de cursos de este ámbito. En el caso de las universidades privadas, cursos que corresponden con esta categoría solo se identifican en los planes de la Universidad San Isidro Labrador, la Universidad de la Salle y la Universidad Hispanoamericana. Esta es una importante categoría que requiere fortalecerse en los próximos años para apoyar el conocimiento de las diversas realidades nacionales y, por tanto, una oportunidad para sensibilizarse en el ámbito de la diversidad, y particularmente de las distintas necesidades de los estudiantes provenientes de familias con distintos climas educativos (E: Rojas, 2014; E: Hidalgo, 2014; E: Castillo, 2014).

Del análisis realizado, se concluye que las oportunidades del personal docente de educación preescolar en formación para vincularse con el conocimiento y capacidad pedagógica para atender niños de climas educativos diversos, requieren ampliarse y dependerán de la posibilidad de la carrera de abordar, desde el enfoque del desarrollo infantil, el conocimiento de las realidades sociales y, desde ahí, el papel y la necesidad de integrar a las familias y la comunidad. Como se verá más adelante, el nuevo programa del MEP señala que es sensible a la contextualización. Esto obliga a tener capacidades para crear estrategias de lectura crítica de los contextos de desarrollo del niño (familia y comunidad) y así identificar las necesidades e intereses y proyectar representaciones pedagógicas congruentes con las realidades de la niñez que asiste a los centros educativos (Francis, 2014).

Otro tema analizado es el de las prácticas profesionales que constituyen un importante componente de la formación, ya que permite a los futuros docentes irse vinculando con los distintos contextos educativos. No obstante, como se observa en el gráfico 2.11, el análisis de las mallas identificó que existe una baja proporción de cursos que explícitamente se denominan prácticas o experiencias profesionales (en ninguno de los programas alcanza el 10% de actividades de formación).

Según reporta Francis (2014), para algunas personas encargadas de la coordinación de carrera entrevistadas es

necesario mejorar el papel y abordaje de estas experiencias, incluso aumentando su proyección en la carrera (E: Campos, 2014). A la vez, se mencionó la necesidad de diversificar las opciones, por ejemplo, a través de la inclusión de pasantías (E: Rojas, 2014). Según las entrevistadas de las carreras en la UNA, UNED, UCR y UCA, las prácticas corresponden a uno de los ejes transversales y están presentes en todos los cursos, de manera tal que siguen un proceso de dosificación que se inicia con observaciones focalizadas, continúa con procesos de diagnóstico de necesidades, sigue con acciones de acompañamiento y asistencia a docentes en servicio y llega hasta los niveles superiores que suponen el ejercicio profesional con supervisión y la propuesta de proyectos pedagógicos de atención de áreas identificadas como problemáticas (E: Castillo, 2014; E: Hidalgo, 2014; E: Rojas, 2014; E: Chacón, 2014).

Las personas encargadas de la coordinación de carrera también indicaron que las prácticas se constituyen en espacios que permiten abordar problemas frecuentes como los conflictos de manejo de grupos y mencionaron que la diversidad les representa abordar necesidades variadas y reconocimiento de valores diversos (E: Chacón, 2014). Las prácticas también son una oportunidad para identificar y analizar realidades y contextos diversos (E: Castillo, 2014). Lo anterior permite la sensibilización del estudiantado para reconocer zonas complejas que exigen competencias distintas y que rompen el estereotipo del trabajo de preescolar en espacios “perfectos”. Esto lleva a un análisis no solo profesional sino también personal, mediante la aproximación a diversos escenarios (E: Rojas, 2014). Además, la gradualidad de las prácticas va integrando diversos instrumentos y manejo de los distintos elementos requeridos en los procesos educativos. (E: Hidalgo, 2014).

No obstante lo anterior, Francis (2014) explica que las prácticas como experiencias formativas no aseguran la vivencia de contexto de atención de climas educativos diversos. En la actualidad, se reconoce una restricción de parte de las autoridades educativas para realizar

prácticas en centros educativos públicos (E: Chacón, 2014; E: Campos, 2014). En los últimos tiempos, la selección de escenarios para las prácticas se ha dejado más en manos de los estudiantes, quienes utilizan aspectos de conveniencia como la cercanía, la inversión económica y la accesibilidad al centro por parte de las autoridades como criterios para seleccionar las instituciones en que realizan sus prácticas (E: Castillo, 2014; E: Hidalgo, 2014; E: Rojas, 2014; E: Chacón, 2014). En este sentido, existen elementos de la seguridad personal de los docentes en formación para los cuales las universidades no cuentan con mecanismos para dar contingencia a situaciones problemáticas (E: Rojas, 2014 y E: Castillo, 2014).

Francis (2014) encontró que los programas han identificado algunas alternativas para lograr que los estudiantes puedan conocer otros contextos, especialmente escenarios vulnerables en los que se requiere la intervención pedagógica profesional. Un ejemplo de ello se da en la UNA, donde se promueven las inserciones en subgrupos, giras compartidas por nivel y la incorporación del estudiantado en procesos de investigación (recuadro 2.3).

Finalmente, en el análisis de las mallas curriculares de las carreras analizadas se detecta una alta diversidad en la proporción y profundidad con que se abordan las categorías aquí expuestas. De acuerdo con Francis (2014), en el país coexisten dos modelos de formación, por un lado, carreras con un sentido altamente pragmático, concentrado en estrategias didácticas y áreas del conocimiento; y por otro lado, carreras más orientadas a la construcción de bases pedagógicas que requieren, sin embargo, fortalecer el conocimiento profundo de los contextos y desarrollos de pensamiento que le permitan al docente fundamentar mejor sus decisiones de mediación pedagógica (Francis, 2014).

Ambientes de aprendizaje

Como se ha señalado en informes anteriores, contar con información sobre los ambientes de aprendizaje es clave para el desarrollo y ejecución de planes efectivos de promoción del mejoramiento

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE DESAFÍOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL

véase Francis, 2014, en www.estadonacion.or.cr

to de la oferta educativa en preescolar. Sin embargo, este sigue siendo uno de los rubros en que se cuenta con menos información en el país, tanto en términos de infraestructura como de recursos didácticos, características de las dinámicas y la calidad de las interacciones entre docentes y alumnos que tienen lugar en las aulas del preescolar.

Pese a lo anterior, en esta edición se da seguimiento a algunos temas que se han venido tratando, como la oferta de instituciones de preescolar y las jornadas de trabajo, y se analiza en profundidad el nuevo programa de educación para este nivel aprobado en 2014 por el CSE y que constituye un hecho relevante por las implicaciones que se espera tenga en los próximos años en la calidad de la educación preescolar costarricense. Entre los principales hallazgos de este apartado figuran, por un lado, el poco crecimiento que muestra la cantidad de instituciones que ofrecen el servicio de preescolar en los últimos ocho años y la persistencia de un horario efectivo muy corto. Por otro lado, se destaca el avance significativo que representan para el país las características y contenidos del nuevo programa, pero también los cambios y desafíos que se requiere atender para lograr su aplicación exitosa en los próximos años.

Persiste déficit de información sobre centros de preescolar

Si se desea conocer las características y condiciones de los ambientes de aprendizaje en preescolar, es imperativo conocer el número de instituciones educativas disponibles y las condiciones en que se encuentran.

La cantidad de instituciones educativas que ofrecen el servicio de preescolar y otros niveles no ha sufrido un cambio significativo en los últimos cinco años. Para el caso de los centros educativos de

Recuadro 2.3

Primera infancia: Hacia una propuesta de formación contextualizada y pertinente

A partir de 2013, la División de Educación Básica de la UNA inició el proyecto denominado “Primera infancia: Hacia una propuesta de formación contextualizada y pertinente”, con el propósito de conocer cuáles servicios y programas atienden a esta población en diferentes comunidades del sector central de Heredia (La Aurora, Guararí, María Auxiliadora y Cubujuquí) y partir de esto brindar insumos para el rediseño de la carrera, principalmente en aspectos como el perfil del docente de preescolar en el contexto nacional actual. La investigación identifica una serie de hallazgos sobre las características de los servicios y programas que atienden a la niñez menor de 6 años en dichas comunidades.

En primer lugar, que existen comunidades con alta población de infantes donde la oferta pública formal es escasa. En segundo lugar, que la oferta privada formal para niños menores de 4 años tiende a concentrarse en las comunidades de mayores ingresos. En tercer lugar, que las comunidades vulnerables como, por ejemplo, Guararí o La Aurora, concentran servicios de atención y educación de la niñez menor de 6 años mayoritariamente públicos no formales a cargo de madres comunitarias con baja escolaridad. También se identificaron servicios privados subvencionados a cargo de iglesias cristianas que atienden una importante cantidad de niños. Finalmente, el estudio identifica la existencia de experiencias novedosas pero escasas como el Cinai de Guararí, que ofrece un servicio que abarca poblaciones desde 1 año y medio hasta los 12 años de edad. Se trata de un centro pionero, pues recibe niños menores de 2 años y medio de edad e implementa un programa de atención y cuidado nocturno, una modalidad de servicio orientada a madres que estudian o trabajan de noche.

A partir de los hallazgos, este Proyecto plantea una serie de desafíos en relación con la atención y la educación de la primera infancia en el contexto actual, entre los cuales destacan los siguientes:

- **Superar los enfoques asistencialistas:** aunque la modalidad no formal, por su

naturaleza, puede ser una respuesta a las necesidades de atención y cuidado de un determinado grupo de población, si no se cuenta con los controles debidos no se puede asegurar que la niñez esté recibiendo una educación y atención que permitan mejorar sus condiciones de alta vulnerabilidad. En esta línea, un desafío fundamental es velar por que las condiciones de los programas no formales sean equiparables a las de un servicio educativo formal y generar un trabajo que vaya más allá de la visión “asistencial” y busque crear oportunidades para que la población que atienden pueda crecer en un ambiente de aprendizaje que le permita desplegar todo el potencial que le ofrece su edad.

- **La función del agente comunitario en el cuidado de la niñez de una comunidad:** los programas no formales en las comunidades representan un desafío porque requieren del diseño de acciones de acompañamiento pedagógico para las personas que no tienen formación en educación preescolar, así como de recursos pedagógicos para el trabajo con esta población. Es urgente que entidades públicas y privadas ofrezcan las ayudas necesarias para fortalecer los apoyos que los agentes comunitarios puedan brindar. En esta línea, es necesario que las universidades estatales ofrezcan programas de actualización y especialización para todas aquellas personas que trabajan con la niñez menor de 6 años y carecen de formación en el ámbito de la educación preescolar.
- **Revisar perfil de los profesionales en educación preescolar:** es necesario analizar este perfil a la luz de los distintos contextos en los que hoy por hoy se requiere ampliar la atención para la primera infancia y de las nuevas tendencias, que señalan la urgencia de considerar a la familia y la comunidad como agentes medulares en la atención y educación de estos niños.

Fuente: Castillo, 2015.

preescolar independientes, que solo ofrecen este nivel, es clara una tendencia a la estabilidad en su porcentaje en la última década (gráfico 2.12). Frente a las proyecciones de estabilidad en el crecimiento de la población de 0 a 6 años para los próximos años, y las tasas de cobertura descritas anteriormente, un punto importante de considerar por parte de las autoridades es el de la oferta educativa en preescolar, ya sea a través del aumento de aulas en instituciones ya establecidas, la creación de este nivel en aquellas ya conformadas que no lo están ofreciendo, o de centros de educación preescolar independientes. Para esto, un primer paso consiste en identificar y conocer las dinámicas en aquellas áreas con mayor demanda de preescolar y menores porcentajes de asistencia (ver más adelante tema especial del capítulo).

Jornada de preescolar: oferta diversa y desigual

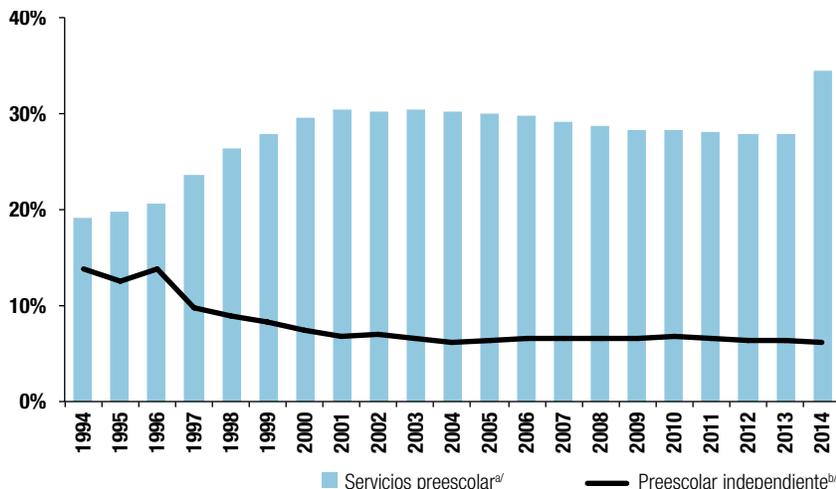
Informes anteriores han venido llamando la atención sobre la duración semanal de la enseñanza preescolar en Costa Rica (PEN, 2011). Si bien la jornada oficial está prevista para durar 4 horas y 10 minutos, lo que significa alrededor de 20 horas y 50 minutos semanales, una revisión del documento sobre Módulos horarios oficiales para las instituciones educativas públicas de los diferentes niveles y modalidades del MEP evidencia diferencias importantes en la duración de los servicios de preescolar, que se explican a partir de la disponibilidad presupuestaria y la demanda de matrícula.

Un primer caso, que podría denominarse el escenario regular, es el de la docente con jornada única que atiende grupos de 10 a 25 estudiantes; labora en instituciones cuya planta física es propia o bien la alterna y cumple una jornada diaria que se extiende por 4 horas y 10 minutos, que incluye 30 minutos de seguimiento individual.

Un segundo escenario es el de la docente con recargo de funciones. Este nombramiento procede cuando, por circunstancias de matrícula (más de 25 y hasta 35 alumnos), es necesario que el personal propiamente docente atienda dos o más secciones de estudiantes, en

Gráfico 2.12

Porcentaje de centros educativos que ofrecen el servicio de preescolar



a/ Porcentaje del total de servicios de educación regular en el país.

b/ Porcentaje del total de servicios de preescolar.

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

dos o más jornadas y horarios diferentes¹³.

Los docentes de preescolar, en su mayoría mujeres, con este tipo de nombramiento atienden dos grupos de preescolar, ya sea en la misma institución o en dos diferentes cuando no hay aulas disponibles. Bajo esta situación, la maestra trabaja con cada grupo 3 horas y 30 minutos: 3 horas de atención al grupo de niños y 30 minutos de atención individual, de lunes a viernes. Un segundo caso es cuando tiene recargo de funciones y combina la atención de un grupo ordinario de I o II ciclo y un grupo de preescolar. En esta situación, debe trabajar 3 horas 40 minutos con el grupo de I y II ciclo y 3 horas 30 minutos con el de preescolar. Es decir, un grupo de preescolar donde la docente tiene recargo recibe 40 minutos menos de instrucción que un grupo donde ella cumple una jornada única. Como se ha mencionado en informes anteriores, tanto la jornada regular como la jornada por recargo representan horarios de atención muy reducidos, si se comparan con los parámetros internacionales, que llegan a alcanzar hasta las 8 horas diarias y suman aproximadamente 40 horas semanales, lo cual duplica el tiempo de la jornada costarricense, en el

mejor de los casos (PEN, 2011).

Un tercer y último caso se refiere a la situación de las docentes que atienden grupos heterogéneos cuya jornada es igual a la de los regulares, a saber: 4 horas y 10 minutos (E: Madrigal, 2014). Estos grupos no son mayores a 20 niños y se les llama heterogéneos pues incluyen niños con edades para asistir al nivel de Interactivo II y al ciclo de Transición. Es decir, mezcla niños con edades entre los 4 años con 3 meses y los 6 años con 6 meses. Como experiencia piloto, nace en el año 2001 y se instaura en 2003, con el fin de ampliar la cobertura y expansión de la educación preescolar en zonas rurales y dispersas del territorio nacional.

Torres et al. (2009) realizaron un estudio para caracterizar los grupos heterogéneos de preescolar en el país. Sus resultados mostraron que para el año 2007 existían 996 grupos, distribuidos en 20 regiones educativas. De estos, se solicitó a 121 de sus maestras llenar un cuestionario. Los resultados de esta investigación señalan que la mayoría de docentes en los grupos heterogéneos son mujeres, con un grado académico de Licenciatura (77,7%) y egresadas de la Universidad Latina (43%). Además, el 84% de la

muestra respondió que se necesita crear un programa de estudio específico para el trabajo con agrupaciones heterogéneas. Sobre las necesidades de capacitación, pocas de las encuestadas indicaron haber recibido contenidos o cursos específicos que abordaran la temática de los grupos heterogéneos y solo una minoría realizó alguna práctica durante su formación con este tipo de agrupación. Por último, al preguntarles sobre los beneficios y las limitaciones de los grupos heterogéneos para el desarrollo y aprendizaje del niño, mencionaron que si bien la estrategia de grupos heterogéneos promueve su desarrollo socioemocional, la diversidad de las edades dificulta el proceso de aprendizaje, en tanto los niños del ciclo de Transición presentan limitaciones, ya que las docentes tienden a simplificar las actividades para evitar que los de Interactivo II se sientan frustrados, aburriendo así a los mayores.

A las puertas de la implementación de un nuevo programa de educación preescolar, es importante tomar en cuenta los tres escenarios de instrucción aquí descritos y sus jornadas, de tal manera que las actividades y materiales, así como las dinámicas a desarrollar, se adapten a las necesidades de este tipo de grupos y garanticen una oferta de calidad para todos.

Aprobado nuevo programa de estudios para preescolar

En el *Tercer Informe Estado de la Educación* (2011), este capítulo llamó la atención al país sobre la desactualización que mostraban los programas de estudio vigentes en preescolar tanto en el ciclo Materno-infantil como en el de Transición. En consecuencia, se planteó la necesidad urgente de renovarlos en consonancia con los avances más recientes de la teoría, la investigación y las buenas prácticas nacionales e internacionales en esta materia así como los cambios del contexto nacional. Este desafío fue retomado por las autoridades del MEP, que se abocaron a la revisión, en un proceso que culminó el 29 de abril de 2014 cuando el CSE aprobó un nuevo programa unificado para el nivel de Interactivo II y el ciclo de Transición (MEP, 2014).

El nuevo programa, que venía gestándose desde 2012, abarca el nivel I

Interactivo II (niños de 4 años y 3 meses hasta 5 años y 3 meses) y el ciclo de Transición (niños de 5 años y 3 meses hasta 6 años y 3 meses). En su elaboración trabajó una comisión compuesta por altas autoridades y un equipo de asesoras nacionales y regionales de varias dependencias académicas del MEP, mayoritariamente del Departamento de Educación Preescolar, y contó además con la colaboración de un nutrido grupo de especialistas, docentes y profesores de universidades públicas.

De acuerdo con el CSE, la implementación efectiva del nuevo programa de estudios deberá realizarse en el presente ciclo lectivo (2015), después de que el texto sea diseminado entre todos los actores educativos vinculados y que se lleve adelante una capacitación sobre su contenido entre el personal de preescolar en servicio. Su puesta en práctica reemplaza los dos programas vigentes de considerable antigüedad. Uno de ellos es el Programa de Estudio del Ciclo de Transición, aprobado por el CSE el 20 de febrero de 1996 (Sesión 13-1996), y el otro el Programa de Estudio para el nivel Interactivo II del Ciclo Materno-Infantil, aprobado por el CSE el 29 de febrero de 2000 (Sesión 10-2000).

Si bien la formulación y aprobación de un nuevo programa presenta un importante avance en términos del mejoramiento de la calidad de la educación preescolar costarricense, su puesta en marcha plantea una serie de desafíos a las autoridades del sector en distintas dimensiones, muchos de los cuales se discuten a continuación. En primer lugar, se aportan elementos sobre la importancia del currículo en la educación inicial según la teoría y la investigación internacional, en segundo lugar, se analizan en detalle las principales características, fortalezas y desafíos del nuevo programa.

Crterios para valorar el nuevo programa según la teoría y la experiencia internacional

Para analizar el nuevo programa de preescolar y sus aportes, es útil tener en cuenta una serie de criterios sobre calidad planteados en la literatura internacional y por entidades que han trabajado en el

tema de la importancia del currículo en la primera infancia¹⁴. De acuerdo con la OCDE (2012), el currículo responde a las preguntas ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? Las respuestas a estas interrogantes dependen de una diversidad de factores. Por un lado, de los valores, creencias y expectativas de una sociedad determinada en un momento dado. Por otro, de las concepciones teóricas complejas sobre el aprendizaje, como las ideas que se tengan sobre cuál es el repertorio de conocimientos y habilidades que los niños deben manejar en cada período de edad, qué rol debe cumplir el niño para dominar ese repertorio y qué tipo de organización de experiencias de aprendizaje tiene el mejor potencial cognitivo (NIEER, 2007; Biber, 1977). Por lo tanto, un modelo curricular es una representación de las premisas teóricas, las políticas administrativas y los distintos componentes pedagógicos de un programa orientado a obtener un resultado educativo particular (Spodek y Brown, 1993). Sin importar qué modelo se use, el currículo siempre afecta a los estudiantes porque inicia los aprendizajes y porque los expone a experiencias diseñadas para adquirir habilidades, conocimientos, modificar valores y sentimientos (Vold, 2003). Sobre lo que sí hay consenso es que el gran objetivo del currículo de la etapa preescolar siempre es promover procesos de aprendizaje, habilidades sociales y cognitivas y la adquisición de conocimientos específicos que impulsen el desarrollo infantil. Pero en el tema de cómo diseñar el currículo, las opiniones difieren, lo que resulta en una gran diversidad en cuanto a componentes y eficacia y no todos los modelos han sido evaluados empíricamente, por lo que ningún currículo particular ha probado ser el mejor para todos los programas de educación preescolar (Rodino, 2014).

Un currículo bien desarrollado tiene varios méritos. Por un lado, permite coherencia y adaptación a las cambiantes necesidades locales: en las regiones y países que se están volviendo más diversos, con niños que llegan de distintas procedencias geográficas, culturas y ambientes familiares, para lograr procesos educativos eficaces es decisivo que el currículo

reconozca que estos niños pueden tener necesidades diferentes. Se ha comprobado que los ambientes y actividades educativas diseñados para acomodarse a niños con distintas maneras de aprender reducen las conductas disruptivas y desatentas, como pelear con los compañeros o negarse a responder preguntas o a cooperar en clase (Philips et al., 2000). Por otro lado, según la Unesco, una buena propuesta curricular brinda focalización, propósito y continuidad, es decir, ayuda a que el personal docente cubra áreas de aprendizaje importantes, adopte un enfoque pedagógico común y procure alcanzar determinados niveles de calidad similares en distintos grupos y zonas del país. Ayuda también a que no se pierdan de vista las demandas de aprendizaje futuro de los niños que les sean útiles para continuar su educación posterior, facilitando la transición entre niveles y ciclos educativos (Unesco, 2004). Finalmente, un buen programa equilibra diversas expectativas de los distintos actores interesados en su ejecución, al tiempo que facilita el involucramiento de padres y madres de familia a fin de que tengan información sobre lo que sus hijos en edad preescolar aprenden en la institución que los atiende.

De acuerdo con Rodino (2014), un programa de preescolar no puede solo proponerse preparar (o como solía decirse, “aprestar”) para la escuela primaria o promover destrezas académicas tempranas: debe atender al desarrollo integral de los niños. Hay una serie de áreas de aprendizaje que en la actualidad se consideran especialmente valiosas para el desarrollo. Esto no significa que el programa deba organizarse en torno a áreas como si fueran “materias” o “asignaturas”, al contrario, hoy se sabe que los niños pequeños aprenden mejor de manera integrada y partir de experiencias y hay acuerdo en que su formación no debe segmentarse en disciplinas específicas. Las siguientes áreas incluyen conocimientos y destrezas que es útil que los preescolares adquieran, pero con conciencia de que ello debe ocurrir en el marco de experiencias infantiles totalizadoras y en un ambiente socioemocional de interacciones afectuosas y de actividades lúdicas.

- Cultura letrada o lectoescritura emergente: están bien documentadas su importancia como el medio para adquirir los conocimientos en cualquier disciplina y su enorme influencia positiva en el desarrollo del lenguaje, la escolaridad exitosa y la mayor productividad en la vida adulta (OCDE, 2012).
- Matemática: existe consenso en que es conveniente implementar en gran escala las matemáticas desde edad temprana, en especial con los niños de condición socioeconómica desaventajada (OCDE, 2012). Se ha demostrado que adquirir las destrezas de contar y relacionar antes de la escolaridad primaria es un predictor de las destrezas de aritmética básica y del desempeño general en matemáticas en primer grado (Aunio y Niemivirta, 2010).
- Ciencia: cuando los niños experimentan de manera temprana actividades relacionadas con las ciencias se motivan para hacer preguntas, pensar más críticamente, experimentar, desarrollar sus habilidades de razonamiento, leer y escribir. Esto constituye una base para la comprensión científica futura, a medida que avancen en el sistema educativo formal.
- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): bien utilizadas, pueden motivar su curiosidad, espíritu de exploración y su interés por resolver problemas. Además, los empodera al darles una “voz” que no habían tenido antes, les posibilita diseñar objetos dinámicos y manejar conceptos que en el pasado estaban fuera de su alcance, promueve cambios en sus estrategias de aprendizaje y permite nuevos caminos de interacción social (Unesco, 2010). El acceso a las TIC desde temprana edad ayuda a los niños de estratos socioeconómicos bajos a compensar su carencia en el hogar y aumentar sus posibilidades de éxito educativo.
- Artes: los programas de arte enseñan destrezas especiales de pensamiento.

Una es “aprender a involucrarse y persistir”, lo que significa enseñar a los niños a aprender de sus errores y seguir adelante, comprometerse y terminar lo que empiezan. Otra es imaginar y visualizar, o sea, ayuda a los estudiantes a pensar sobre lo que no pueden ver. Esta habilidad favorece, más adelante en la vida, la generación de hipótesis en ciencias o imaginar sucesos pasados en las clases de historia (Hetland et al., 2007, en OCDE, 2012)

- Desarrollo físico y de la salud: las actividades motoras gruesas de los niños se relacionan con el desarrollo de destrezas sociales y la comprensión de las reglas sociales, mientras la educación para la salud les permite tomar conciencia de las dimensiones de la buena salud¹⁵.

En materia de prácticas pedagógicas, la literatura internacional destaca, entre otras, la importancia de las interacciones y el juego para el crecimiento sensorial, cognitivo, lingüístico y social de los niños preescolares (NICHD, 2000); las actividades iniciadas por el maestro, actividades iniciadas por el niño y libre elección de los niños enfatizando unas u otras según sean menores o mayores de 5 años de edad (Sheridan, 2011, en OCDE, 2012) y la conducta cálida y receptiva del personal y relaciones cercanas entre el personal y los niños como factor determinante para su desarrollo y aprendizaje (Sylva et al., 2004)¹⁶. Finalmente, en cuanto a la efectividad de los currículos, los especialistas y las principales organizaciones profesionales en la materia sugieren una serie de indicadores de efectividad que expresan de manera integrada el qué y el cómo se debe enseñar en la etapa preescolar, algunos de los cuales se destacan en el recuadro 2.4.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN INICIAL
véase Rodino, 2014,
en www.estadonacion.or.cr

Contenidos, fortalezas y retos del nuevo programa

El nuevo programa de preescolar aprobado en el país consta de varias partes. La primera es una sección teórica denominada Enfoque curricular, que se completa con otras dos secciones de Orientaciones (unas sobre aspectos metodológicos generales del trabajo educativo y otras para el desarrollo específico de cada una de las cuatro unidades de contenido que lo componen). Por último, el documento se enriquece con un glosario, referencias bibliográficas y un cuadro anexo de procesos sugeridos para cada acción procedimental contemplada en las unidades. La médula de la propuesta programática reside en las tres primeras secciones, que a continuación se describen de manera global y sucinta a partir de Rodino (2014).

En relación con el enfoque curricular, el programa opta por un enfoque constructivista. Dentro de ese marco se explicitan los fundamentos del currículo de preescolar (filosófico, sociocultural histórico, neurocientífico, ecológico, psicobiológico, pedagógico, artístico y lingüístico), su adopción del concepto de desarrollo humano y su apoyo en los principios de la NAEYC (MEP, 2014).

Como parte de este enfoque se asume el modelo pedagógico desarrollista, que tiene origen en la *Escuela Nueva o Activa* (basada en la propuesta de “aprender haciendo”). Esta concibe a los niños como individuos integrales que deben desarrollarse y aprender en todas las dimensiones de su ser, todas igualmente importantes y en constante interacción entre sí: la sicomotriz, la cognitiva y la afectiva. Cada una de ellas se formula como un área de desarrollo y aprendizaje, que se explica y se acompaña de sugerencias básicas para que los maestros la favorezcan.

Asimismo, el programa incluye un perfil de los niños que despliega los conocimientos y habilidades individuales y sociales que deben adquirir en preescolar para hacer frente a los requerimientos de la escolaridad primaria, un perfil del personal docente que detalla las características que debe poseer para apoyar el desarrollo de los preescolares, y una explicitación de las acciones que se espera cumpla en relación con la familia y la comunidad.

Recuadro 2.4

Indicadores de efectividad de un currículo en la educación inicial

- Los niños están activos e involucrados: aprenden mejor cuando exploran y piensan sobre los fenómenos, por eso necesitan estar activos, tanto cognitiva como física, social y artísticamente.
 - Los objetivos son claros y compartidos por todos los actores educativos involucrados en el aprendizaje: familias, maestros y administradores de programas.
 - Los maestros tienen interacciones frecuentes y significativas con los niños: la implementación del currículo se apoya en los maestros y en el tipo de interacciones maestro/niño. Las estrategias pedagógicas y de evaluación efectivas descansan en gran medida en su experiencia y bagaje educativo. Para apoyar una enseñanza efectiva, el currículo debe estar asociado a un proceso constante de desarrollo profesional de los docentes.
 - Está basado en evidencias: el currículo debe estar basado en evidencias de que es psicológica, cultural y lingüísticamente relevante para los niños a quienes está dirigido. Debe organizarse en torno a los principios del desarrollo y el aprendizaje infantil. Además, si se elaboran currículos para materias específicas, deben responder a los estándares recomendados por las organizaciones profesionales respectivas (de maestros de inglés, de matemáticas, etc.).
 - Construye nuevos aprendizajes a partir de los aprendizajes y experiencias previas de los niños: también debe valorar los conocimientos que los niños adquieren en sus familias y comunidades y dar apoyo especial a quienes provienen de familias que hablan otra lengua o están en condiciones desfavorecidas. Debe ofrecer guía, adaptaciones y estrategias para que la enseñanza y las actividades varíen según las características y antecedentes de los niños.
 - Es integrador: debe abarcar todas las áreas del desarrollo infantil, incluyendo la salud física, el bienestar y el desarrollo motor, social y emocional, enfoques de aprendizaje, desarrollo lingüístico y cognitivo y conocimientos generales. En vez de adoptar un enfoque didáctico escolar, en que cada materia se enseña en forma diferenciada y por separado, el currículo preescolar debe explícitamente integrar el aprendizaje a través de distintos dominios disciplinarios.
 - Está alineado con estándares de aprendizaje y evaluaciones apropiados: las autoridades políticas educativas están cada vez más preocupadas por mejorar las experiencias de aprendizaje de los niños. Por eso insisten en un enfoque sistémico de la rendición de cuentas que fije resultados de aprendizaje (o sea, estándares de aprendizaje temprano), guías sobre qué contenidos enseñar a los niños pequeños (currículo) y procedimientos de evaluación que documenten su progreso. Pero no es suficiente atender cada uno de estos factores por separado: el currículo efectivo debe estar bien alineado con estándares y evaluaciones.
- Fuente: Rodino, 2014, con base en Kagan y Kauerz, 2012.

educativos, en la gestión docente y, de manera muy especial, en los procesos de aprendizaje.

- Desarrollo de la práctica docente: recomendaciones centrales sobre las relaciones cotidianas que el docente debe cultivar con los niños y sus familias, así como sobre la creación de un ambiente escolar apropiado al desarrollo psicomotriz, cognitivo-lingüístico y socioafectivo.
- Planificación: ideas para que el docente planifique con los niños los temas, problemas o experiencias que trabajarán, sumados a sus propias propuestas; identifique los conocimientos previos y el nivel de desempeño de sus estudiantes; correlacione esto con los contenidos curriculares, seleccione las estrategias de mediación y estime el tiempo que requerirá.
- Evaluación: principios para que el docente evalúe el desarrollo de sus estudiantes centrándose en la observación directa de las actividades diarias en el aula y utilizando indicadores, técnicas e instrumentos que ellos mismos elaboran.
- Articulación entre el ciclo de Transición y el primer año de la educación general básica: expresión de la importancia que se concede a la fase de transición entre el nivel preescolar y el primario para garantizar un proceso continuo de desarrollo y aprendizaje, así como la necesidad de que el personal docente siga estrategias de mediación en este sentido. Esta articulación que se propone entre ciclos representa un logro significativo porque con ella el país avanza hacia la noción de primera infancia o infancia temprana que, de acuerdo con la literatura internacional, abarca desde los 0 a los 8 años.

En cuanto a los contenidos, se proponen cuatro unidades que se desarrollarán en los dos ciclos de la educación preescolar en forma continua, integrada y simultánea. Ellas son “Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y

También contiene lineamientos y sugerencias para ayudar a las docentes a operacionalizar el programa en cuanto a una variedad de aspectos críticos y hasta ahora poco reconocidos, tales como:

- Contextualización: adecuación al espacio físico y cultural concreto en que se aplicará el Programa.
- Atención a la diversidad: adaptación de la ejecución a las características, intereses, necesidades y condiciones particulares de cada estudiante para garantizar la igualdad de oportunidades.
- Uso de la tecnología: consideraciones sobre el uso de la tecnología digital (*hardware*, *software* y conexión a internet) en la administración de los centros

“Comunicación, expresión y representación”, que se correlacionan con las tres áreas de desarrollo (psicomotriz, cognitivo o socioafectivo). Cada una de las unidades pone el énfasis en un aspecto pero todas se interrelacionan para reforzar el proceso educativo.

El diseño de cada unidad incluye contenidos conceptuales (información y conocimientos que deben ser comprendidos), procedimentales (habilidades que se requieren para aplicar lo aprendido a situaciones nuevas) y actitudinales (valores, normas y actitudes que representan compromisos éticos y de convivencia). A la vez, se sugieren estrategias de mediación y evaluación. Se enfatiza en que, al desarrollar las unidades, las docentes deben seguir dos principios clave: el de equilibrio, que implica favorecer de manera simultánea las cuatro unidades; y el de secuencia, que exige respetar los niveles de desempeño de los estudiantes a fin de respetar su diversidad. Para todos los contenidos, se contemplan tres niveles de profundización creciente: el docente, después de realizar un diagnóstico de cada niño, debe ubicarlo en el nivel particular en que se encuentra y trabajar con él a partir de allí.

En síntesis, las cuatro unidades del programa “combinan acciones para el abordaje de procesos psicomotrices, cognitivos y socio-afectivos que favorecen el conocimiento de sí mismo, el desarrollo gradual de la autonomía, la interacción respetuosa con los otros, las posibilidades de acción del cuerpo, la coordinación viso-motora, las funciones ejecutivas, las habilidades lingüísticas para la vida, la inclusión de la conciencia fonológica, el disfrute de la literatura infantil y en general, la capacidad de cada niño y niña para actuar en su entorno físico, social y comprender el sentido de sus acciones” (MEP, 2014). Para Rodino (2014), la lectura y el análisis del programa indican que se trata de una propuesta integral y equilibrada en sus contenidos y metodologías, bien sustentada teóricamente y actualizada respecto a los avances científicos en materia de desarrollo infantil y la teoría e investigación pedagógica sobre la educación en edad preescolar.

Lectoescritura emergente y perfiles esperados: dos avances sustantivos

El nuevo programa presenta una serie de características e introduce un conjunto de novedades y temas sustantivos cuya aplicación en las aulas permitirá dar saltos cualitativos en la calidad de la oferta educativa del preescolar costarricense, entre los cuales destacan los siguientes.

En primer lugar, integra en un solo documento, con la misma base teórica y propuesta metodológica, los programas de contenidos de los dos años efectivos de la educación preescolar: Interactivo II y ciclo de Transición. Esta integración contribuye a la secuencia y coherencia de los dos niveles. En segundo lugar, presenta en forma explícita, detenida y clara los fundamentos del enfoque curricular, el modelo pedagógico y las orientaciones metodológicas para los docentes. Es un referente para toda acción posterior de desarrollo profesional docente y para la consulta cotidiana de los docentes.

En tercer lugar, desglosa los conocimientos y habilidades que el estudiante debe poseer al terminar el ciclo de Transición, al definir los perfiles precisos que se espera para el educando al finalizarlo, con lo cual se acerca a establecer *estándares de aprendizaje*, lo que se ha identificado como un punto clave en el conjunto de prácticas exitosas en torno a la formulación de currículos de educación inicial (recuadro 2.4). Según Rodino (2014), este desglose de los aprendizajes esperados podría complementarse con otras especificaciones importantes ya incluidas en el programa, como es el caso de los “Aprendizajes individuales y colectivos por lograr” enunciados al inicio de cada unidad de contenido. Dicho ejercicio permitiría ofrecer una lista de estándares evaluables, que se constituirían en la base para diseñar evaluaciones del aprendizaje logrado por los niños durante su educación preescolar.

En cuarto lugar, explicita las características que el personal de preescolar debe tener para coadyuvar a potenciar el desarrollo de los educandos, con lo cual se acerca a definir *estándares de desempeño docente*, aunque tampoco los llame así. Esta podría ser una buena base para diseñar evaluaciones de los

docentes, por ejemplo, de quienes se postulan para ingresar a cargos de maestros de preescolar, como la que se encuentra diseñando actualmente el Servicio Civil por resolución de la Sala Constitucional (recuadro 2.5).

Otro aspecto importante del nuevo programa es que incorpora un enfoque explícito de derechos humanos, en dos sentidos necesarios. Por un lado dirigido a los docentes, orientándoles para que contextualicen el programa con una práctica de “acciones intencionadas en aras de favorecer la equidad, la integración, la participación y la vivencia de los derechos humanos”. Por otro lado, dirigido a informar y formar a los niños, en cuanto incluye ese enfoque en los contenidos y actividades de las unidades, en particular la I y la II. Asimismo, subraya la diversidad del estudiantado como un fenómeno más amplio y complejo que el de las diferencias individuales, y también pide poner atención a las diferencias entre colectivos sociales –de cultura, de género, de contextos con carencias económicas y de dificultades de aprendizaje– que generan desigualdad de oportunidades. En este mismo sentido, valora las diferencias como fuente de enriquecimiento y enseña a respetarlas, instando al personal docente a conocerlas y comprenderlas para poder actuar en favor de la equidad y del derecho de todos a una educación de calidad.

La nueva propuesta curricular también plantea contenidos y actividades que cubren de manera equilibrada las áreas de desarrollo infantil psicomotriz, afectiva y cognitiva, con lo cual restablece el peso y la importancia debida al desarrollo cognitivo infantil, que se encontraba teóricamente desdibujado y metodológicamente desatendido en los antiguos programas. También aborda de forma balanceada todas las áreas críticas de contenidos de aprendizaje que recomiendan la teoría e investigación en desarrollo de la primera infancia: cultura letrada, matemática, ciencia, TIC, artes, y desarrollo físico y de la salud, y que se describieron anteriormente. Asimismo, organiza con actualidad y rigor los contenidos curriculares en conceptuales, actitudinales y procedimentales y los

Recuadro 2.5

Perfil docente en preescolar según el nuevo programa de estudios

El nuevo Programa de Estudios de Preescolar aprobado en 2014 incluye *perfiles precisos* tanto de los alumnos como del personal docente. El primero explicita los conocimientos y habilidades que se espera que los niños posean al terminar el ciclo de Transición, mientras el segundo detalla las características que el personal docente debe tener para lograr que los estudiantes logren el desarrollo esperado. El perfil del docente es relevante por varias razones. En primer lugar, porque sienta las bases para avanzar hacia la definición de estándares de desempeño y diseñar instrumentos que permitan valorar mejor la labor que realizan los docentes en las aulas. En segundo lugar, porque proporciona orientaciones claras que pueden servir de insumo a los programas de formación inicial de las universidades para revisar sus ofertas y adecuarlas en función de las necesidades del MEP. Asimismo, es útil para revisar las actividades de desarrollo profesional que el MEP realiza con maestros y maestras en servicio, de tal manera que contribuyan a fortalecer las habilidades y actitudes que dicho perfil plantea y que se detallan a continuación:

- Muestra coherencia entre su práctica docente y las orientaciones curriculares dadas.
- Promueve relaciones humanas afectivas, asertivas y de respeto mutuo entre los diferentes actores educativos.
- Posee habilidades de expresión verbal y escrita, capacidad de análisis y síntesis.

- Respeto las opiniones y decisiones para lograr consensos y trabajar en equipo.
- Aprovecha oportuna y eficientemente los recursos de la comunidad.
- Planifica, con claridad en sus intenciones educativas, sus acciones al diseñar estrategias metodológicas variadas y accesibles para todos.
- Promueve procesos que favorecen el respeto a la diversidad.
- Domina las actividades propias de su trabajo.
- Se actualiza en los nuevos enfoques pedagógicos relacionados con el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje.
- Promueve acciones conjuntas con las familias y la comunidad.
- Innova, investiga y sistematiza las experiencias.
- Resuelve imprevistos.
- Se ajusta al cambio.
- Se supera personal y profesionalmente.
- Respeto, vivencia y transmite los valores

Fuente: MEP, 2014.

presenta desglosados en todas las unidades para facilitar su comprensión y puesta en práctica, usando estrategias de mediación pedagógica apropiadas para cada uno.

Destacan en el programa tres temas que representan avances significativos. Por un lado, acorde con la actual sociedad del conocimiento, incluye orientaciones para la utilización de la tecnología digital, con indicación de sus usos educa-

tivos y énfasis en aprendizajes cognitivos, sociales y artísticos. Este es un campo que no estaba incluido en el antiguo programa de preescolar sino que se agregó en un documento posterior, separado (Zúñiga y Brenes, 2009), del cual es difícil asegurar que fuera conocido y puesto en práctica en todo el país. Por otro lado, enfatiza el desarrollo en los niños de una cultura letrada (lectoescritura emergente o prelectura) para apoyar su

aprendizaje de la lectura convencional en primer grado. Con este fin, incluye en la Unidad IV muchos contenidos y actividades basados en investigación y buenas prácticas probadas, como la de trabajar con sistematicidad la conciencia fonológica infantil. Es valioso que introduzca este punto desde el inicio, dentro de las orientaciones para la práctica docente, aconsejando mantener espacios de lectura diaria, un ambiente letrado y todo tipo de conversaciones, en parejas, pequeños grupos y el grupo total.

Finalmente, se acentúan contenidos y actividades relacionados con biología, ecología, biodiversidad, conservación del ambiente, salud y nutrición. Una línea que responde a la larga tradición costarricense de defensa del hábitat y los derechos humanos, entre ellos, el derecho al desarrollo y a un medio ambiente sano, a la vez que abre un espacio muy apropiado para propiciar el pensamiento científico infantil y la conciencia sobre las condiciones de la convivencia pacífica.

Temas relevantes que requieren mayor precisión

Sin perjuicio de los importantes cambios y contribuciones que se le han señalado, el nuevo programa de estudios también contiene una serie de temas que requieren ampliarse y atenderse para hacer operativas muchas de sus disposiciones.

El programa dice muy poco sobre el rol del docente con las familias. Lo que se dice es correcto y está bien plantearlo pero necesita ser ampliado con orientaciones precisas para llevarlo adelante. Además, se pasa por alto la necesidad de incidir en lo que la investigación considera determinante: cómo los padres y madres se involucran con el aprendizaje de sus hijos en la casa (Harris y Goodall, 2006). Es a la luz de este hallazgo que se debe orientar la función docente. También en relación con las familias, el programa pide hacerles entrevistas y preparar un diagnóstico que contemple varios aspectos. Esta referencia es breve, y podría quedarse en la buena intención si no se explica a los docentes cómo hacerlo ni se les brindan instrumentos apropiados que, además, deberían ser

homogéneos en todo el país a fin de convertirse en una fuente de información para el MEP.

Sobre la planificación se formulan buenos principios generales, pero faltan especificaciones operativas e instrumentos como formatos, planillas, listas de chequeo, etc. Por ejemplo, se recomienda que la planificación sea participativa e incluya tanto temas y problemas propuestos por los niños como otros planteados por el docente, pero con poca o ninguna orientación de cómo hacerlo en conjunto con un estudiantado de tan corta edad.

En relación con la aplicación y secuenciación de las unidades de contenido, aunque se entiende que se dan las mismas cuatro en los dos años de preescolar, es importante aclarar mejor si se enseñan una tras otra o se repiten las mismas en los dos años, profundizándolas la segunda vez que se imparten.

Sobre los niveles de desempeño que el programa define y que son muy relevantes, resulta clave precisar: ¿cómo incide esto en la planificación?, ¿el maestro agrupa a sus niños en los tres niveles y trabaja con los tres simultáneamente en el mismo año?, ¿o se asume que los niveles 1 y 2 se aplican sobre todo en Interactivo II y el nivel 3 predominantemente en Transición? Resulta importante especificar cómo se realizará este trabajo en el caso de los grupos heterogéneos antes descritos.

Respecto a la evaluación, un tema nuevo e importante, es necesario aclarar mejor interrogantes como las siguientes: ¿ha de concentrarse solamente en la observación directa de los niños y su registro, como parecen recomendarlo las cuatro unidades de contenido?, ¿es posible utilizar otros métodos o procedimientos?, ¿El maestro los elige libremente?

También se pide al docente formular indicadores que guíen sus observaciones y adopte instrumentos de su elección. O sea, el maestro queda a cargo de elegir o preparar sus propios instrumentos y de aplicarlos según crea conveniente. Dejar un aspecto tan crítico al exclusivo criterio de cada docente implica el riesgo de que no todos lo pongan en práctica o que lo

hagan de maneras muy disímiles entre sí, lo que impide cualquier análisis o estudio de alcance nacional. La evaluación debe ser un área orientada específicamente por la Dirección de Preescolar o especialistas convocados al efecto, que seleccionen o elaboren indicadores, instrumentos y procedimientos para todo el país y asesoren a los maestros en su aplicación.

El programa también señala de forma reiterada la preocupación por lograr una transición a primer grado fácil y fluida para todos los niños, a fin de evitar fracasos al enfrentar las mayores exigencias de la escolaridad primaria, aunque no se ofrecen muchas propuestas al respecto. Rodino (2014) sugiere que se trabaje en profundidad este problema en la Guía docente, con recomendaciones concretas para docentes y familias. Específicamente, recomienda considerar la recomendación de Leserma (Eurydice, 2009) de que para los niños mayores de 5 años, como los que están en el ciclo de Transición, es beneficioso contar con un programa algo más académico y dirigido por la maestra, lo cual los preparará para el tipo de tareas de aprendizaje que les esperan en primer grado. Eso no implica modificar el programa de estudios, sino seleccionar aquellos contenidos, experiencias y dinámicas de actividad más estructurados y demandantes e irlos enfatizando gradualmente, con una metodología de “andamiaje”.

Implementación del nuevo programa: el desafío inmediato

Contar con un nuevo programa de estudios bien investigado y diseñado, además aprobado por las máximas autoridades del sistema educativo, es, sin duda, la condición necesaria y más importante para impulsar una reforma curricular en cualquier nivel del sistema educativo formal. Sin embargo, todavía no es condición suficiente para volverla una realidad en las aulas. Queda por delante llevar a cabo un proceso sistemático, sostenido y articulado que garantice que todos los actores educativos involucrados en su puesta en operación conozcan sus actuales fundamentos, contenidos y lineamientos pedagógicos y sepan llevarlos a la práctica de manera acorde

con los propósitos que los inspiraron. Este proceso se conoce como implementación del programa y nunca ocurre de forma espontánea, rápida ni sencilla. Su complejidad y dificultades varían factores como: la extensión y profundidad de los cambios curriculares introducidos, el número y la distribución territorial de docentes y funcionarios educativos que deben ejecutarlos, la formación profesional de base de estos docentes y funcionarios, su comprensión y actitud hacia los nuevos cambios y el tiempo disponible hasta que el nuevo programa entre en vigencia.

Guía docente del programa de estudios

Respecto a los desafíos previsibles en la implementación del programa, Rodino (2014) sugiere la necesidad de contar con dos recursos importantes: la *Guía docente del Programa de Estudios* y el diseño completo de la capacitación presencial o virtual de funcionarios y educadores en servicio.

La revisión de la Guía docente por parte del equipo de Asesoras Nacionales de la Dirección de Preescolar se completó a fines de noviembre de 2014 y se difundió a partir de entonces. Este documento aporta considerable información y orientaciones sobre los principales procesos pedagógicos y de administración contenidos en el nuevo programa de estudios. Se le dedica una sección a cada uno de ellos, a saber: metodología, planeamiento, evaluación integral, ambientes de aprendizaje, organización del tiempo, seguimiento individualizado de los niños y las niñas, relaciones recíprocas con las familias y la comunidad, y articulación entre el preescolar y el primer año de la educación general básica.

En general, la Guía docente complementa de manera apropiada el programa de estudios respecto a algunas de las lagunas que se le señalaron anteriormente, en particular las referidas a los procedimientos de planeamiento, evaluación, seguimiento y articulación entre preescolar y primer grado de la educación general básica (Rodino, 2014). Asimismo, contempla la articulación de contenidos para ayudar a la transición a primer

grado, sobre todo en la temática de desarrollo del lenguaje y la comunicación. En estos sentidos, es una herramienta útil para las docentes en su desafío inminente de aplicar el nuevo programa.

Esta Guía docente, sin embargo, podría ampliarse para atender algunas de las preguntas que, tal y como se señaló anteriormente, se mantienen abiertas en torno a temas como: la organización de los niños en los tres niveles de desempeño simultáneamente, la secuenciación de las cuatro unidades de contenidos, los ejemplos y actividades concretas que ilustren recomendaciones generales para facilitar la transición de preescolar a primer grado y los instrumentos e indicadores específicos comunes de alcance nacional que deben usar los docentes para registrar los procesos académico-administrativos (planificación, evaluaciones varias, etc.).

Estas cuatro temáticas están referidas en la Guía docente, pero de manera reducida. A las tres primeras les faltan precisiones e indicaciones operativas para que se puedan llevar adelante. La última presenta la limitación de que si bien la Guía ofrece ejemplos de instrumentos e indicadores, solo lo hace como “sugerencias de formato” que se pueden utilizar a criterio del personal docente. Es decir, no estarían obligados a emplearlos, sino que podrían elegir usar otros que encuentren o elaborar los suyos propios. Un enfoque tan abierto y opcional conlleva el riesgo de generar mucha heterogeneidad entre lo que hagan los docentes y, por ende, de dificultades posteriores para obtener datos comparables nacionales sobre el nivel preescolar y la efectividad del nuevo programa. Para evitar dicho riesgo, es importante establecer la necesidad de que los docentes utilicen algunos instrumentos e indicadores comunes a todas las aulas, escuelas y regiones del país, a fin de posibilitar la recolección de datos y las evaluaciones de alcance nacional (Rodino, 2014).

Sobre el último punto, se observa un contraste entre este tipo de propuesta general y las evaluaciones de salud que se realizan para preescolar, que cuentan con instrumentos precisos, estandarizados y validados a nivel nacional por la coordinación intersectorial del Sistema

de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo (SAIID). Nada impide que se establezcan instrumentos e indicadores homogéneos en todo el territorio nacional para las evaluaciones de desarrollo y aprendizaje en el contexto del aula de preescolar, al contrario, sería un impulso para dar seguimiento y mejorar este nivel educativo de manera constante.

Un punto adicional que la Guía docente desarrolla con innovaciones es la organización de la jornada diaria en preescolar (Rodino, 2014). Si bien se mantiene la breve jornada existente de 3:30 horas comunes para los niños en jornada regular, se le introducen dos cambios saludables: se elimina la “siesta” a mediados de la jornada –actividad que carecía de justificación y reducía el tiempo de por sí magro para el trabajo educativo– y se revisa el sentido y la metodología del período final de seguimiento individual, que, tal como se cumplía hasta entonces, había sido considerado poco productivo por investigadores (Cárdenas, 2006). Sin embargo, resulta importante preguntarse si el tiempo disponible con la jornada actual permitirá cubrir los contenidos del nuevo programa.

Capacitación de funcionarios y docentes en servicio

La estrategia de capacitación directa de funcionarios y docentes de preescolar comenzó a implementarse en el mes de diciembre de 2014. Según el documento que la difundió, la capacitación se diseñó con el objetivo de hacer “comprender la fundamentación teórica y el abordaje didáctico-metodológico del programa de estudios en miras de su operacionalización” (MEP, 2014). Dicha actividad está organizada en siete fases a llevarse a cabo durante 2015. Entre esas fases, se contempla la capacitación a distintos grupos (direcciones regionales, asesoras pedagógicas (regionales) de preescolar, docentes que iniciarían la implementación del nuevo programa a partir de febrero de 2015 y docentes que la iniciarían en 2016). La capacitación también incluye una fase de seguimiento, mediante la cual se pretende ofrecer acompañamiento en la operacionalización del programa en la práctica pedagógica. Además, se abrirá

una “comunidad virtual” donde los docentes podrán hacer consultas sobre la aplicación del programa y colocar ejemplos de prácticas exitosas. Por último, se planificó una sistematización de la información obtenida, con el fin de que los datos recolectados sirvan como base para tomar decisiones sobre ajustes o mejoras que puedan requerir el programa y los procesos de asesoría y seguimiento.

Con respecto a la implementación del nuevo programa, Rodino (2014) señala como una debilidad al iniciar la capacitación no contar con materiales didácticos adicionales de apoyo y difusión, siendo que un buen número de las buenas prácticas internacionales referidas a la aplicación de nuevos programas en la primera infancia remiten precisamente a la importancia que tiene este tipo de materiales para los distintos actores educativos (ver aporte especial del capítulo y recuadro 2.4 del *Tercer Informe Estado de la Educación*).

Asimismo, la experiencia internacional también deja clara la importancia de que los países que llevan a cabo reformas curriculares impulsen al mismo tiempo estrategias de desarrollo profesional continuas y sostenidas en el tiempo, que acompañen a los docentes durante todo el proceso de implementación, especialmente en los componentes más innovadores que exigen una profundización conceptual y aplicada (ejemplos, ejercicios y actividades didácticas) más compleja y profunda que la que puede proporcionar la Guía docente o las sesiones puntuales de capacitación.

Estas estrategias de desarrollo profesional deben articular, además, los esfuerzos de formación que realicen distintos actores. A nivel nacional, un ejemplo de esto sería articular los esfuerzos del MEP mediante el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP) y el Departamento de Preescolar con el trabajo que llevan a cabo actores como la UNED y la Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA) para promover cursos virtuales dirigidos a docentes de preescolar en temas de lenguaje y cognición en preescolar (recuadro 2.6), un tópico clave en el marco del nuevo programa.

Recuadro 2.6

Cursos en línea UNED-ADA para docentes de preescolar

A partir de un trabajo conjunto, la UNED y la Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA) formularon desde 2011 dos cursos de desarrollo profesional en línea dirigidos a docentes de educación preescolar. Los cursos, titulados Lenguaje y Cognición en Preescolar I y II, exploran las tendencias principales sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia que involucran al niño como centro de la actividad, mediante estrategias que promueven la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de una manera lúdica y atractiva. Ambos cursos ofrecen al docente la posibilidad de aprender y profundizar su conocimiento sobre teorías y pedagogías relacionadas con el desarrollo de la comprensión oral, el vocabulario como base para la futura comprensión de lectura, practicar estas pedagogías en el contexto de su propia aula, reflexionar en su práctica de aula mediante el diálogo con sus compañeras de curso y participar en una comunidad virtual de aprendizaje. Cada curso se compone de cinco unidades que se desarrollarán a lo largo de 2-4 semanas cada una: una unidad introductoria, tres unidades curriculares y una unidad comprensiva de cierre.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villers, 2014.

Entre los temas que se desarrollan destacan: estrategias para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia que involucran al niño como centro de la actividad, las cuales promueven la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión dentro de un contexto significativo; teorías sobre el desarrollo de la comprensión oral y el vocabulario como base para la futura comprensión de lectura; desarrollo de la comprensión lectora y de la comprensión oral en preescolar; conciencia fonológica y el principio alfabético en niños de etapa preescolar; el desarrollo del vocabulario en niños de etapa preescolar; integración de las habilidades de lenguaje en el periodo de literatura y, finalmente, planificar y realizar actividades que estimulen el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico de forma apropiada para los niveles de desarrollo de los niños. Cada unidad curricular incluye contenido, planeamiento, práctica y reflexión. En cada una, el docente elabora un planeamiento para su aula, lo implementa y luego reflexiona sobre la experiencia con sus colegas. Para 2015, habían participado 1.729 docentes de centros públicos del ciclo de Transición hasta sexto grado de todo el país

Finalmente, la elaboración de buenos materiales de apoyo a la reforma curricular en preescolar también tienen un valor adicional clave en el largo plazo: estos llegarán también a las instituciones formadoras de docentes –las facultades de Educación de universidades públicas y privadas–, con lo cual pueden incidir en los programas académicos y utilizarse como bibliografía en los cursos de formación inicial de estas instituciones. No hay que olvidar que, si bien la responsabilidad del MEP es la capacitación o actualización profesional de los docentes actuales, la sostenibilidad de una reforma curricular depende asimismo de que la conozcan y apliquen correctamente quienes asuman funciones docentes en el futuro. Si las nuevas generaciones de maestras y maestros no son preparadas

en los nuevos contenidos curriculares porque no estaban incorporados en su formación inicial universitaria, la responsabilidad formativa del MEP será cada vez mayor, más extensa y más ardua. En este sentido, las entidades formadoras de docentes son también actores claves que tienen que hacerse cargo de sus responsabilidades específicas y actualizar sus programas para mantenerse al día con las reformas curriculares que se adoptan en el sistema educativo nacional (Rodino, 2014; E:Villegas-Reimers, 2014).

Tema especial: El rol del clima educativo del hogar en las oportunidades educativas de la niñez

Desde su tercera edición, el *Informe Estado de la Educación* ha llamado la

atención sobre las disparidades en términos de contexto familiar, sociocultural y de estimulación que existen entre los niños que ingresan al preescolar. También ha señalado la oportunidad que tienen los centros educativos públicos de compensar esas desigualdades de origen mediante una educación de calidad que permita apoyar a todos los niños para que puedan desarrollar plenamente su potencial, en especial aquellos más vulnerables que viven en ambientes familiares menos estimulados. Para esta edición, se decidió profundizar en el tema del clima educativo de los hogares, con el fin de aportar información que ayude a comprender mejor sus alcances y la importancia de su manejo por parte de los docentes en servicio y las autoridades encargadas de definir las políticas educativas.

La selección de este tema se fundamenta también en otras razones importantes. En primer lugar, distintas investigaciones realizadas desde la psicología del desarrollo (Hart y Risley, 1995), la economía (Heckman, 2006) y las neurociencias (Center on the Developing Child, 2011; Hanson et al., 2013) han evidenciado que las experiencias tempranas del individuo, tanto negativas como positivas, afectan de manera importante su desarrollo cognoscitivo y socioemocional. Si bien la capacidad de adaptabilidad es una condición inherente a la condición humana a lo largo de todo el ciclo vital, en la actualidad resulta difícil negar que, en sus primeros años de vida, los seres humanos muestran una apertura y receptividad que no vuelve a repetirse de manera tan acrecentada en momentos posteriores. Ante esto, los ambientes tempranos en que se desarrollan los niños cobran una especial importancia, al volverse esenciales a la hora de considerar su bienestar psicológico y económico en edades posteriores (Knudsen et al., 2006). Al hablar de ambientes tempranos del desarrollo, resulta fundamental considerar el rol que juega la familia de procedencia.

En segundo lugar, fijar la mirada en la familia se vuelve importante por el efecto que esta ejerce en el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de las

personas (Montero et al. 2012; Knudsen et al., 2006, RAND, 2012, Alegret et al., 2015). En tercer lugar, la oferta actual del servicio educativo del MEP se inicia a los 4 años y 3 meses de edad, lo cual significa que una gran parte de los niños han estado bajo el cuidado de sus familias por un importante segmento de sus primeros años de vida. En cuarto lugar, porque, como ya se ha señalado en las primeras secciones de este capítulo, un porcentaje importante de la niñez costarricense con edades entre 0 y 6 años proviene de familias donde los adultos cuentan con una cantidad limitada de experiencias educativas.

Considerando lo anterior, el tema especial para esta edición del capítulo se propone ahondar en el rol de las familias en el desarrollo del niño, con un énfasis particular en evidenciar las diferencias en las trayectorias de desarrollo de niños provenientes de hogares con distintos climas educativos. En la primera sección, se describen y discuten hallazgos y tendencias de investigación internacional en el tema. La segunda sección presenta los resultados de una investigación realizada especialmente para el capítulo, que tuvo como objetivo principal conocer con mayor profundidad los perfiles de los hogares costarricenses de clima educativo bajo que incluyen niños menores de 6 años de edad y su asistencia al preescolar.

Importancia del clima educativo de la familia en el desempeño de los educandos

Diferentes investigaciones internacionales y nacionales han explorado la importancia del clima educativo de los hogares en el desarrollo y desempeño académico de los estudiantes. En 2010, la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), investigaron factores asociados al rendimiento académico en lectura, ciencias y matemáticas de estudiantes de tercero y sexto grado de primaria en 17 países de América Latina¹⁷. Entre los resultados del estudio

encontraron que el Índice de Contexto Educativo del hogar del estudiante (prácticas educacionales que apoyan el aprendizaje escolar y el nivel educativo de los padres) fue uno de los factores que tenía mayor peso en el desempeño estudiantil en las pruebas en los distintos países (Orelac-Unesco-LLECE, 2010).

También a nivel latinoamericano, otro estudio reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sobre Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI) en el que se evaluó el desarrollo cognitivo, lingüístico, motriz y socioemocional de niños entre 24 y 59 meses de edad de cuatro países (Nicaragua, Paraguay, Perú y Costa Rica¹⁸), muestra entre sus resultados que los factores con mayor peso a la hora de explicar diferencias en su desempeño en las pruebas figuran: la edad del niño, el nivel educativo materno, el nivel socioeconómico del hogar¹⁹ y el ambiente en que se desarrolla²⁰. Asimismo, este estudio identificó que la calidad de las interacciones entre los niños y sus padres fue relevante para todos los dominios evaluados (desarrollo cognitivo y lenguaje, motricidad y desarrollo socioemocional) en todos los países y tipos de población (Verdisco et al., 2014).

Otra evaluación que ha permitido obtener información sobre la importancia del contexto familiar en el rendimiento de los estudiantes ha sido el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés²¹), en el que Costa Rica participa desde 2009. El análisis de los resultados de la prueba aplicada en 2012 identificó al menos cuatro resultados relacionados con el entorno familiar para países miembros de la OCDE. Primero, el 22% de la variabilidad en el desempeño del estudiantado se vio explicada por el Índice Social, Económico y Cultura (ESCS, por sus siglas en inglés), el cual incluye la ocupación profesional y nivel educativo de los padres, así como los recursos disponibles en el hogar (por ejemplo, la cantidad de libros) (OCDE, 2013). Segundo, el nivel educativo de los padres²² incidió de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes en las tres áreas evaluadas (OCDE, 2013). Tercero, se encontró

que el tipo de ocupación de los padres ejerció una influencia en el desempeño del estudiante²³. Cuarto, los análisis exploraron además el número de libros en la casa²⁴ y, al igual que los hallazgos de ediciones anteriores de la prueba (de 2000 a 2009), se encontró una relación positiva y significativa entre esto y los resultados de los estudiantes, siendo por tanto un buen predictor del rendimiento en las tres áreas.

En Costa Rica, un análisis de los principales factores asociados a los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas PISA 2009 y las pruebas diagnósticas realizadas por el MEP también identificó el contexto familiar de los alumnos como uno de los principales predictores del rendimiento académico (recuadro 2.7).

Finalmente, otro estudio a nivel nacional que muestra la importancia del clima educativo del hogar es el realizado por Trejos y Murillo (2012), quienes, al analizar la probabilidad de los jóvenes costarricenses de completar la secundaria considerando distintas circunstancias (ingreso del hogar, clima educativo de la familia, infraestructura habitacional, clase social, tipo de hogar, jefatura femenina, número de menores en el hogar, zona de residencia, sexo y relación con el jefe de hogar), encuentran que el clima educativo del hogar, medido como el promedio de años de escolaridad de los padres, figura como la circunstancia que más incide y genera desigualdades en el logro académico de los estudiantes (cuadro 2.6).

Efectos del involucramiento familiar en programas de atención y educación en la primera infancia

En la actualidad, se reconoce que el involucramiento en la educación de los hijos es un derecho fundamental y una obligación para los padres de familia (OCDE, 2012). El involucramiento o apoyo familiar se refiere a “las relaciones formales e informales que los padres de familia tienen con los servicios de educación y educación en la primera infancia, en que se conceptualiza a la familia como un sistema que se beneficia de los múltiples tipos de apoyo” (Fuligni

Recuadro 2.7

Predictores del rendimiento académico en secundaria: resultados de PISA 2009 y las pruebas diagnósticas del MEP

Para el *Cuarto Informe Estado de la Educación*, Montero et al. (2012) realizaron un extenso estudio sobre los predictores del rendimiento académico en secundaria, a partir de los resultados de las pruebas PISA 2009 y las pruebas diagnósticas del MEP aplicadas en Costa Rica ese mismo año, específicamente en los puntajes obtenidos en comprensión lectora y matemáticas. A continuación, se reseñan los aspectos más relevantes con relación al aporte del contexto familiar para el rendimiento.

A partir del análisis multinivel, que permite combinar niveles de análisis y explorar el efecto de diversas circunstancias, se examinó el impacto de factores sociodemográficos y contextuales (características de los docentes y centros educativos) en el rendimiento académico. La finalidad era determinar en qué medida el desempeño académico se explica por rasgos individuales y por la interacción con el contexto.

El modelo multinivel para la prueba PISA de comprensión lectora explicó el 55% de la varianza, siendo el 43% explicado por factores asociados al estudiante y el 12% por elementos vinculados a la institución. Los estudiantes con altos rendimientos se caracterizaron por tener hábitos de aprendizaje, prácticas de lectura y exploración, contexto del hogar favorable y buen índice de desarrollo social del entorno. Al igual que con la prueba de comprensión lectora, el rendimiento en la prueba PISA de competencia matemática se explica en su mayoría por aspectos relacionados con los estudiantes. Aproximadamente el 45% de la varianza de los puntajes se explica por factores asociados a la persona y un 11% a elementos de la institución educativa. Parte de los puntajes se explica por la edad, el sexo y el hecho de vivir con ambos padres, además del historial académico y las prácticas de estudio.

El análisis multinivel del rendimiento

académico en las pruebas del MEP de Español y Matemáticas se trabajó a partir de tres niveles: estudiante, docente/aula y colegio. Entre los resultados, se destaca que al aumentar el índice socioeconómico, es mayor el puntaje en la prueba de Español. Además, se encontró una estrecha relación entre el rendimiento académico y las expectativas familiares sobre este logro. Estos resultados resaltan la importancia del contexto familiar en los resultados académicos. También, se encontró que estudiantes con edad promedio (15 años), mujeres, que indican que Matemáticas es la asignatura de su mayor agrado, con mayores niveles socioeconómicos, que señalan que están motivadas por sus familias, que perciben altas expectativas sobre el desempeño y tienen una percepción de que el docente domina la materia, obtienen puntajes más altos en la prueba de Matemáticas.

Fuente: Ríos y Carmiol, 2014, a partir de PEN, 2013.

Cuadro 2.6

Efecto de distintas circunstancias sobre la desigualdad en las probabilidades de completar la secundaria^{a/}. 1991, 2001 y 2011

Desigualdad aportada por cada circunstancia ^{b/}	1991	2001	2011
Clima educativo	34,9	31,3	17,5
Posición en el hogar	13,0	8,7	6,0
Zona residencia	11,2	5,0	0,2
Ingreso	10,4	7,5	4,7
Sexo de la persona	9,7	9,9	8,4
Número de dependientes	9,5	10,2	5,9
Tipo de hogar	5,7	3,8	0,2
Sexo del jefe del hogar	5,0	1,5	3,7
Reside región Atlántica	3,0	1,7	1,1
Reside región Chorotega	2,2	0,1	0,1
Reside región Pacífico Central	2,1	0,5	0,2
Reside región Norte	1,7	2,1	0,9
Reside región Brunca	0,4	0,1	0,1

a/ Calculada mediante el Índice de Disimilaridad de Kuznets.

b/ Variabilidad explicada por cada circunstancia, manteniendo las demás constantes.

Fuente: Trejos y Murillo, 2012, con base en las encuestas de hogares del INEC.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE HOGARES CON CLIMAS EDUCATIVOS BAJOS

Véase Ríos y Carmiol, 2014, en www.estadonacion.or.cr

et al., 2003). El involucramiento familiar es un componente esencial del sistema educativo, porque puede aportar un conjunto integrado de recursos que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Asimismo, se considera que es una responsabilidad compartida en la que las instituciones educativas, entidades de la comunidad y diferentes organizaciones se comprometen a involucrar a las familias activamente en el aprendizaje y desarrollo de los hijos (Westmoreland et al. 2009).

El tipo de programas que fomentan el involucramiento familiar tiene un componente relacionado con el niño, un componente de educación para el adulto y un componente de educación para la

crianza. Se basa en la creencia de que los resultados de la familia se pueden ver beneficiados al mejorar la naturaleza de las interacciones padre-hijo en la familia. Estos programas se han trabajado especialmente con familias en condiciones vulnerables, como son los hogares de bajos ingresos, con bajos niveles educativos de los padres o con niños con dificultades cognitivas (Fuligni et al., 2003). Las estrategias de involucramiento que se han utilizado con los padres de familia se pueden resumir en tres categorías: comunicación, crianza y estimulación del desarrollo del niño en los hogares (cuadro 2.7).

Se rescata que, al delegar la familia parte del cuidado de sus hijos en los servicios de educación y atención de la primera infancia, no disminuye el importante rol que tienen los padres en la crianza de sus hijos. Al ser los socializadores primarios, las familias siempre van a ser importantes para los programas de atención y educación en la primera infancia. El reto que tiene el sistema es apoyar a los padres de familia en el desarrollo de los niños y hacer que se involucren tanto como sea posible con los servicios educativos (OCDE, 2012).

Los programas obtienen mejores resultados cuando los padres de familia y los encargados de los centros intercambian información de forma regular y adoptan acercamientos consistentes en cuanto a la socialización, las rutinas diarias, el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Si se logra realizar de manera exitosa, se mejora la calidad de los centros educativos, así como la crianza y los ambientes de aprendizaje en los hogares (Cohen de Lara, 2012; OCDE, 2012).

Además, la OCDE (2012) sugiere que los integrantes de los servicios de educación y atención de la primera infancia promuevan que los padres tengan mayores aspiraciones y expectativas sobre el logro académico de sus hijos, especialmente aquellos de bajos niveles socioeconómicos. Esto por cuanto las expectativas de los padres se relacionan con el logro académico de sus niños, tal y como se mencionó en el apartado anterior.

Para la evaluación del involucramiento de los padres en los programas de atención

Cuadro 2.7

Estrategias de involucramiento constructivo entre las familias y los servicios de atención y educación en la primera infancia enfocados en el niño y la niña

Categoría	Descripción
Comunicación	Diseñar formas efectivas de comunicación sobre los programas y el progreso de los niños y niñas entre entorno educativo-hogar y hogar-centro educativo.
Crianza	Ayudar a todas las familias a establecer ambientes en los hogares que apoyen los niños y niñas como estudiantes (por ejemplo, clases de crianza).
Estimulación del desarrollo en casa	Proporcionar información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a los niños y niñas en casa con actividades que estimulen su desarrollo y otras relacionadas con el currículo, decisiones y planificación.

Fuente: OCDE, 2012.

y cuidado de la primera infancia, existe una variedad de instrumentos que han sido ampliamente aplicados a nivel internacional (cuadro 2.8). Estos consideran una serie de factores como la motivación de los padres, los tipos de involucramiento, la percepción de los estudiantes sobre el involucramiento parental, creencias sobre la crianza, barreras para involucrarse, aspectos de la crianza y la relación entre padres y maestros, entre otros.

Diferentes programas a nivel internacional han demostrado que el involucramiento de los padres en los servicios de educación y atención para la primera infancia es exitoso y tiene efectos importantes en los resultados económicos, sociales y académicos. Schweinhart et al. (2006) analizaron los resultados del Programa de Preescolar Perry (*Perry Preschool Program*), una intervención experimental²⁵ realizada entre 1962 y 1967, que proporcionaba una educación preescolar de calidad a 123 niños afroamericanos entre 3 y 4 años de edad, que vivían en condiciones de pobreza y fueron evaluados como de alto riesgo de fracaso escolar. Los niños del grupo de intervención asistían en las mañanas al preescolar, con un currículo enfocado en el aprendizaje activo. Además, las maestras realizaban una visita semanal a los hogares, con el fin de involucrar a la

madre en el proceso educativo y ayudar a la familia a implementar en la casa el currículo que utilizaban en el preescolar. A los 10 años de edad, los integrantes del grupo de intervención no presentaron puntajes de Coeficiente Intelectual (CI) mayores que los niños del grupo control. Sin embargo, los niños del grupo de intervención tuvieron puntajes más altos en las pruebas de rendimiento, pues se mostraban más motivados para aprender. En un seguimiento a la edad de 40 años, los integrantes del grupo de intervención presentaron las tasas más altas de graduación de la escuela, los salarios más altos, los porcentajes más altos de propiedad de una vivienda, las tasas más bajas de recepción de asistencia social, un menor número de nacimientos fuera del matrimonio y un menor número de arrestos que los participantes en el grupo control, por lo que se considera que los retornos económicos del programa fueron sustanciales. Estos resultados evidencian la importancia del trabajo conjunto entre el involucramiento familiar y el trabajo de un mismo currículo en la casa y en el centro educativo.

Estudios más recientes sobre los beneficios a largo plazo de los programas de intervención en la primera infancia sugieren la importancia de que los sistemas educativos se enfoquen y valoren no

Cuadro 2.8

Instrumentos internacionales para la evaluación del involucramiento de los padres en los programas de atención y educación en la primera infancia

Instrumento	Aspectos que miden
Family-School Partnership Lab Scales: Parent and Student Questionnaires	Motivaciones del involucramiento parental, percepción sobre invitaciones recibidas del centro educativo y del contexto de vida, mecanismos y tipos de involucramiento, percepción de los alumnos sobre el involucramiento de los padres.
Parent and School Survey (PASS)	Comportamiento, creencias y dificultades del involucramiento de los padres.
The University of Idaho Survey of Parenting Practices, 2nd Edition	Cambios en las prácticas de crianza-conocimientos, confianza, habilidades, comportamiento y red de apoyo.
The Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory	Calidad y cantidad de estimulación y apoyo disponible en el hogar para el niño entre los 3 y 6 años: interacción padre-hijo, responsabilidad, participación, ambiente físico, materiales de aprendizaje, variedad de la experiencia, fomento de la madurez, clima emocional y participación de la familia.
Parent Education Profile (PEP)	Apoyo de los padres en el desarrollo de la alfabetización en el niño: en el aprendizaje en los hogares, el rol en actividades interactivas de alfabetización y apoyo en la educación formal.
Parent Involvement At Home (PIH)	Prácticas de crianza que contribuyen a la mejora del desarrollo académico y social.
Parent Involvement at School (PISC)	Evalúa formas en que los padres se involucran en la educación del niño.
Parent Perceived Teacher Outreach (PPTO)	Percepción de los padres y prácticas de extensión docente que fomentan y refuerzan su participación.
Parent Success Indicator (PSI)	Crianza de los hijos: comunicación, uso del tiempo, enseñanza, frustración, satisfacción y necesidad de información.
Parent-Teacher Involvement Questionnaire: Parent (PTIQ-P)	Calidad de la relación padres y maestros: participación y respaldo de los padres a la escuela.
Parent as a Teacher Inventory (PAAT)	Comprensión de los padres sobre cinco aspectos del sistema de interacción entre padres e hijos.
School and Family Partnership: Surveys and Summaries	Actitudes sobre la relación padres y maestros.
Parent Efficacy Scale	Eficacia de los padres: perseverancia, habilidad general para influir en los resultados educativos y el aprendizaje de los niños

Fuente: Ríos y Carmiol, 2014, a partir de Westmoreland et al., 2009.

solo los logros cognitivos, sino también el fomento de las habilidades socioemocionales de las personas, por estar relacionadas con indicadores posteriores de salud mental, conductas de riesgo y oportunidades laborales (Heckman, 2006, 2011).

También estudios realizados a partir del *Programa Preescolar Abecedarian* han permitido conocer los beneficios de los programas en la primera infancia, especialmente en el tema de salud (Campbell et al., 2014), al evaluar si un ambiente intelectual estimulante en la infancia temprana puede prevenir atrasos en el desarrollo de niños en condiciones vulnerables. Otro estudio que ha permitido rescatar el aporte de los programas de la primera infancia es el realizado por

Gertler, et al. (2014) en Jamaica, que buscó evaluar los beneficios a largo plazo de la estimulación psicosocial y los suplementos nutricionales en niños con vulnerabilidades sociales extremas. Los resultados mostraron que recibir únicamente suplementos nutricionales no afectó los logros económicos de los participantes 20 años después, pero sí encontró que los niños del grupo de intervención con estimulación psicosocial tenían 0,6 años más de educación que el grupo control a los 22 años de edad, y que la matrícula en educación de tiempo completo era cinco veces mayor para los jóvenes del grupo de intervención que para los otros niños participantes en el estudio. A partir de estos resultados, el programa promo-

vió una mayor inversión de los padres, para mejorar los logros académicos y las ganancias económicas de los niños y las niñas en su adultez.

En Costa Rica, los CEN-Cinai son el único programa que lleva a cabo evaluaciones sistemáticas del desarrollo infantil para niños de 0 a 6 años. Estas consideran seis áreas del desarrollo (motora gruesa, motora fina, cognoscitiva, lenguaje, socioafectiva y hábitos de salud) y se realizan al menos una vez al año, permitiendo clasificar los niveles de desarrollo de los niños en varios niveles (adecuado, superior o bajo). Los datos obtenidos en 2013 reportan un total de 63.885 evaluaciones a los niños beneficiados. Como se ha reportado en informes anteriores, las

áreas con mayor porcentaje de niños en los niveles bajos de desarrollo fueron la cognitiva (11,4%) y la de lenguaje (10%), independientemente de la edad o el género. Se destaca que los niveles más bajos se encuentran en los niños que solo participan en el servicio de Distribución de Alimentos a Familias (DAF), cuyos beneficiarios se caracterizan por ser hogares con alta vulnerabilidad social. Tomando en cuenta los estudios descritos anteriormente, la Dirección Nacional de CEN-Cinai constituye el escenario local más idóneo para evaluar a los niños provenientes de familias en riesgo social, tanto a un nivel nutricional como del desarrollo cognitivo y del lenguaje.

Aún cuando la investigación internacional plantea que el papel de las familias para los servicios de atención y educa-

ción de la primera infancia de calidad constituye un componente necesario, en Costa Rica el involucramiento familiar en preescolar se ha fomentado poco. Entre las escasas iniciativas destaca el programa desarrollado por el Departamento de Educación Preescolar del MEP llamado “Ventanas en el Mundo Infantil”²⁶, orientado a promover el involucramiento familiar, formulado en el Foro Nacional de Educación para Todos del MEP en 2002. Pese a su importancia, su aplicación nunca ha sido evaluada, por lo que se desconoce si la iniciativa tuvo un impacto significativo en el involucramiento de la familia o en el proceso educativo de los niños y en sus logros de desarrollo y aprendizaje.

En fecha más reciente, 2013, la Dirección Nacional de los CEN-Cinai,

Paniamor y otras organizaciones han promovido una propuesta de trabajo innovadora denominada “Modelo Somos Familia”, que apunta a la promoción de un conjunto de *competencias parentales* con familias de niños y niñas en contextos de desventaja social, el cual se espera integrar como un componente del sistema de evaluación de los CEN-Cinai en el país (recuadro 2.8).

Contexto y prácticas familiares favorables para los niños: el caso de la alfabetización emergente

Las teorías más actuales sobre el desarrollo de la alfabetización explican que esta no comienza con la instrucción formal de la lectura y la escritura, pues antes de ingresar al preescolar y la escuela los niños conocen sobre la naturaleza y

Recuadro 2.8

Modelo Somos Familia: hacia la promoción de nuevas competencias parentales

Desde 2013, la Fundación Paniamor, junto con la Dirección Nacional de CEN-Cinai del Ministerio de Salud, la empresa Procter & Gamble y la Asociación Empresarial para el Desarrollo (AED), han venido trabajando en la validación de un modelo denominado “Somos Familia” que apunta a la promoción de un conjunto de competencias parentales con familias en contextos de desventaja social, con la idea de que sea integrado como un componente importante del sistema de evaluación de los CEN-Cinai. El modelo busca promover un conjunto de habilidades, destrezas y valores que requieren aplicar las personas cuidadoras para realizar las tareas de cuidado y crianza de forma tal que los niños y las niñas crezcan con capacidad empática, de autorregulación y participación. El modelo se desarrolla en seis regiones del país con población adscrita a los servicios de la Dirección Nacional de CEN-Cinai, en sus dimensiones extra e intramuros. La propuesta invita a las personas en roles de cuidado y desarrollo de niñas y niños a participar en procesos de formación en competencias parentales para construir una agencia parental²⁷, cuyo perfil se expresa en personas cuidadoras que evidencian los siguientes

tres desempeños: generan pertenencia segura para las niñas y los niños tanto en su entorno nuclear como en las redes de apoyo de las que forman parte sus familias; acompañan a las niñas y los niños en el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la consecución del logro social; y afrontan de modo flexible y adaptativo las tareas vitales que caracterizan una crianza democrática.

De acuerdo con este enfoque, la llamada crianza democrática se expresa en un conjunto de prácticas y acciones que las personas en roles de cuidado y desarrollo cumplen con el fin de proteger, nutrir y acompañar a niñas y niños hacia el fortalecimiento progresivo de sus capacidades; de forma tal que les faculten como seres creativos, responsables y solidarios en sus grupos sociales de pertenencia. Tal crianza se sustenta en un conjunto de valores, creencias y supuestos que posicionan a la niña y al niño en el centro de una interacción responsable, respetuosa y retadora, que da lugar a patrones o estilos de crianza y cuidado claramente asociados a efectos positivos visibles en el desarrollo de las niñas y los niños y el cumplimiento de sus derechos. (Martín et al., 2009; López et al., 2009; Solís y Díaz., 2007). Como un

referente de formación parental implementado por el Estado, con alcance sostenido a nivel nacional, el modelo se sustenta en las siguientes premisas: el reconocimiento de la función supletoria que compete al Estado en garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños y su mejor desarrollo; un Estado que prioriza a las familias en su agenda política e institucional para dar un acompañamiento respetuoso como catalizador de competencias parentales coherentes con el enfoque de derechos de la niñez; familias con acceso a alternativas para la formación de competencias parentales que les potencian para ejercer una agencia parental respetuosa, responsable y retadora; niñas y niños que crecen seguros y libres, conscientes de su identidad y singularidad, reflexivos, críticos y propositivos, que mantienen una relación constructiva consigo mismos, las otras personas y su entorno²⁸.

Los desempeños esperados de las familias, las niñas y los niños según los tres principios de una convivencia familiar sustentada en el enfoque de parentalidad democrática se resumen en el cuadro 2.9.

Fuente: Paniamor, 2015.

Cuadro 2.9

Modelo Somos Familia: desempeños esperados en familias, niñas y niños como resultado de una crianza democrática

Principios de la convivencia familiar	Competencias de una crianza democrática	
	Parentales	De las niñas y niños
Pertenencia segura y vínculo afectivo	Incorporan, desde el afecto, a la niña y el niño en la dinámica familiar. Reconocen las necesidades de desarrollo de la niña y el niño	Se reconocen como una persona valiosa e importante. Se sienten seguros cuando realizan actividades por su cuenta, adecuadas a su edad y características propias.
Identidad prosocial	Reconocen el valor de la empatía en el desarrollo infantil y el bienestar familiar. Promueven la autorregulación de las niñas y los niños. Promueven y acompañan a la niña y al niño a alcanzar y retar sus logros sociales.	Demuestran actitudes de solidaridad y cooperación con sus pares y adultos significativos. Resuelven de manera alternativa los retos que se les presentan.
Agencia social	Identifican, aplican y modelan estrategias de convivencia democrática en sus familias (escucha, validación de emociones, fortalecimiento del diálogo y aceptación de las diferencias).	Proponen alternativas para solucionar asertivamente los conflictos, según su momento de desarrollo. Asumen responsablemente las consecuencias de sus actos.

Fuente: Paniamor, 2015.

función del lenguaje escrito, y desarrollan nociones de éstas por medio de la observación y participación en actividades que involucran las letras en el hogar (Van Steensel, 2006). El estudio de estas experiencias tempranas de aprendizaje es importante, pues los logros académicos tempranos tienen un peso importante en los posteriores (Dickinson y McCabe, 2001; Manz et al., 2010; Merz et al., 2014).

Entre las experiencias tempranas que se han identificado como promotoras del proceso inicial de lectoescritura están: la lectura conjunta de libros, cantar canciones o rimas, visitar bibliotecas, museos o parques, la escritura del nombre, el reconocimiento y vocalización de letras y palabras y contar objetos (Dickinson y McCabe, 2001; Hartas, 2011; Manz et al., 2010; OCDE, 2012).

Otro aspecto clave se refiere al tipo de interacciones sociales que tienen los niños por medio de las conversaciones, ya sea sobre actividades diarias a la hora de la comida, al hablar de eventos pasados, durante el juego o al conversar sobre programas de televisión educativa o una fotografía, así como el diálogo argumentativo, entre otros (Cohen de Lara, 2012; Dickinson y McCabe, 2001; Marjanovic et al., 2005; Reese, 1995).

El estudio del clima educativo del

hogar ha demostrado de manera repetida que la cantidad y calidad de las interacciones lingüísticas que tienen los padres de familia con sus hijos, los hábitos de alfabetización propios (p. ej., leer libros), el tipo de materiales de alfabetización con los que se cuenta en el hogar (libros de cuentos, revistas, juguetes educativos, entre otros) y las experiencias de aprendizaje que propicien, tienen una asociación directa y significativa con el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y las habilidades iniciales de lectoescritura de sus hijos (Bennet et al., 2002; Dickinson y Tabors, 2001; Farver et al., 2006; Leffel y Suskind, 2013; NRCIM, 2000; OCDE, 2012; Taylor, et al., 2004).

En un estudio pionero sobre el desarrollo lingüístico de la niñez estadounidense, Hart y Risley (1995) ilustraron claramente el impacto del clima educativo del hogar en la brecha en el desarrollo del vocabulario entre niños de nivel socioeconómico alto y bajo, en los primeros tres años de vida. Los investigadores grabaron y analizaron mensualmente las interacciones verbales de 42 familias, desde que el niño tenía 10 meses hasta los 3 años de edad. Las familias fueron agrupadas en tres categorías según nivel educativo de los padres e ingresos familiares²⁹. Entre los principales resultados, se mostró que los niños de los tres

grupos empezaron a hablar aproximadamente en el mismo momento y desarrollaron buena estructura y uso del lenguaje, sin embargo, los niños de familias profesionales escuchaban más palabras por hora, resultando en un gran cúmulo de vocabulario. Específicamente, los niños de familias profesionales escuchan en promedio 2.153 palabras por hora, mientras los de familias de clase trabajadora escuchan 1.251 y los de familias que reciben asistencia social 616. Por lo tanto, a la edad de 4 años los niños de familias con asistencia social habían escuchado 32 millones de palabras menos que los de familias profesionales. Asimismo, Hart y Risley (1995) encontraron que a la edad de 3 años, el vocabulario acumulado de los niños de familias profesionales es en promedio de 1.100 palabras, mientras que para los de familias de clase trabajadora es de 750 y para los de hogares con asistencia social de aproximadamente 500 (recuadro 2.9).

En el contexto costarricense, las interacciones lingüísticas de los niños y niñas con sus cuidadores han sido poco documentadas. Dos estudios recientes ofrecen evidencia sobre importantes diferencias en la manera en que personas cuidadoras con distintos niveles educativos interactúan con los niños y las niñas, enfatizando, en la misma línea

Recuadro 2.9

Estilos de reminiscencia maternos y habilidades narrativas de niños preescolares costarricenses provenientes de dos grupos socioeconómicos distintos

La reminiscencia, o conversación sobre eventos personales ocurridos en el pasado, es una práctica que se ha documentado en múltiples culturas alrededor del mundo. La reminiscencia representa una alta demanda cognitiva, en tanto las personas trabajan en la reconstrucción de una representación interna sobre un evento alejado en el tiempo y en el espacio (Fivush et al., 2006).

Estudios internacionales previos han identificado que el andamiaje que provee la madre a la hora de conversar sobre experiencias personales pasadas con su hijo o hija preescolar tiene implicaciones en el desarrollo del lenguaje de los niños (Reese, 1995). Específicamente, se ha encontrado que aquellas madres que utilizan un estilo de conversación elaborada al hablar sobre experiencias pasadas con sus hijos promueven el desarrollo de sus habilidades de lenguaje oral. El estilo de conversación elaborada ocurre cuando, a la hora de hablar de una experiencia pasada, la madre desarrolla una

conversación extensa con el niño que incluye muchos detalles sobre el evento en cuestión. Para esto, utiliza principalmente preguntas abiertas (¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?), que le permiten al niño participar en la reconstrucción del evento de una manera más activa. Además, la madre ofrece evaluaciones y retroalimentación ante las colaboraciones del niño (p. ej., ¡Qué susto!, ¡Qué bien te portaste!) e incluye referencias emocionales.

Carmioli et al. (2014) exploraron el rol del nivel educativo en el estilo de conversación que utilizaban madres costarricenses con distintos niveles de escolaridad a la hora de conversar con sus hijos preescolares sobre experiencias personales pasadas. Cada una de las madres conversó con su hijo o hija sobre cuatro eventos pasados. Todas las conversaciones fueron transcritas y analizadas en términos de cuán elaboradas eran. Además, se evaluó el vocabulario de los niños de ambos grupos a través del subtest *Vocabulario sobre Dibujos Woodcock-Muñoz* (Woodcock y Muñoz, 1996) y se evaluó

su capacidad de relatar historias sobre eventos pasados de manera independiente.

En relación con las conversaciones madre-hijo sobre eventos del pasado, los análisis mostraron que las madres de mayor nivel educativo (con un promedio de escolaridad de 16,2 años) tenían conversaciones significativamente más extensas y elaboradas que aquellas de bajos niveles educativos (con un promedio de 7,6 años de escolaridad). Este resultado se mantuvo aún luego de controlar por el posible efecto de la edad de los niños y su desempeño en la prueba de vocabulario. Con respecto a las narraciones personales producidas de manera independiente por los niños, se encontró que el nivel de vocabulario de los hijos y la cantidad de estrategias elaboradas de conversación utilizadas por la madre durante la reminiscencia fueron predictores significativos de la competencia narrativa de los niños del estudio.

Fuente: Carmioli et al., 2014.

de la investigación internacional, que son los niños y niñas provenientes de familias con climas educativos bajos los que tienen un acceso más reducido a experiencias de cuidado que a su vez enriquecen el desarrollo de destrezas que propician el éxito académico (recuadro 2.10).

Evidencia reciente también llama la atención sobre las disparidades en el acceso que tienen las familias de climas educativos diversos a recursos (p. ej., libros, juguetes apropiados para la edad, computadoras, zonas de juego apropiadas) y actividades de alfabetización (por ejemplo, visitas a museos, parques) que promueven el desarrollo del niño. Se estima que la falta de acceso a materiales representa alrededor de un tercio de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños (Bradley et al., 2001; Dearing et al., 2006; Hartas, 2011; Linver et al., 2002; Brooks-Gunn y Markman, 2005). Se encuentra que los niños en condiciones de pobreza tienen tres veces más probabi-

lidades de tener pocos libros en sus hogares en comparación con los que no están en dichas situaciones (Manz et al., 2010). Además, están expuestos a una variedad de factores asociados con la baja calidad de la vivienda de sus familias (p. ej., altos niveles de contaminación, hacinamiento, condiciones de luz inadecuadas) y los barrios donde habitan carecen de buenos servicios y los exponen a condiciones de riesgo (Dearing et al., 2006).

En Costa Rica, al menos dos estudios evidencian dichas disparidades en las familias. En un primer estudio, Romero et al., (2007) indagaron en la tenencia de libros en 193 hogares. Sus resultados mostraron que, mientras las familias con niños de edad escolar en países desarrollados poseían en promedio 25 libros infantiles en su casa, siete de cada 10 de las familias costarricenses participantes en el estudio no contaban con esa cantidad de textos, ya fuera para niños o para adultos. Además, solo una de cada 10

familias contaba con 25 libros para lectores infantiles. Asimismo, se encontró que el 30% de familias de estrato socioeconómico bajo de la muestra no contaba con ningún libro para lectores infantiles. En fecha más reciente, Acón et al. (2014) exploraron la tenencia de material educativo en las familias costarricenses y encontraron que aquellas con mayor nivel socioeconómico y educativo reportan una mayor cantidad que las ubicadas en un nivel socioeconómico y educativo menor. Asimismo, sobresale en este estudio el poco acceso a libros para niños en las familias que habitan en zonas rurales (cuadro 2.10).

De acuerdo con Snow et al. (1998), dado que los niños provenientes de hogares con distintos climas educativos cuentan con acceso a diferentes recursos y vivencias, requieren del mismo tipo de experiencias educativas en el contexto del aula para desarrollar destrezas como la lectoescritura. Para lo cual la intensidad

Cuadro 2.10

Niños y niñas menores de 5 años, por tenencia de libros y juguetes en el hogar, según características seleccionadas^{a/}. 2011
(porcentajes)

Características	Hogar tiene para el niño		Niño juega con			
	3 o más libros	10 o más libros	Juguetes Caseros	Juguetes de tienda o fabricados	Objetos del hogar	Dos o más tipos de juguetes
Sexo						
Hombre	38,1	12,7	25,1	91,1	71,1	73,4
Mujer	35,8	16,9	25,4	91,9	69,7	72,2
Zona						
Urbana	43,5	19,5	26,5	91,9	69,3	72,3
Rural	28,9	8,8	23,8	91,0	71,8	73,5
Educación de la madre						
Primaria o menos	25,3	5,1	18,8	91,3	74,7	73,6
Secundaria o más	43,7	20,1	28,9	91,6	68,0	72,3
Quintiles de ingreso						
Primer quintil	13,4	3,1	23,0	89,8	67,4	68,1
Segundo quintil	31,3	8,5	23,9	89,2	76,9	75,0
Tercer quintil	41,1	12,5	23,3	94,6	72,7	79,2
Cuarto quintil	56,5	25,9	27,8	92,8	68,3	71,2
Quinto quintil	69,7	42,1	32,5	94,0	65,3	73,5

a/ Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados del 2011. Muestra de 2.274 hogares.

Fuente: Acón et al., 2014, con datos de Unicef, 2013.

de dichas experiencias y la explicitud de la instrucción, y no sus contenidos o la estrategia pedagógica o didáctica utilizada, son los factores de la enseñanza que deben enfatizarse en el trabajo con niños de hogares con climas educativos bajos, si se desea disminuir la brecha en las oportunidades desde los primeros años de la experiencia educativa formal (Snow et al., 1998).

Los resultados nacionales e internacionales discutidos en esta sección aportan evidencia respecto a las importantes diferencias que existen en cuanto al acceso a recursos e interacciones de niños y niñas provenientes de hogares con distintos climas educativos. Conocer este tipo de diferencias es fundamental para los docentes y quienes diseñan las políticas para la educación preescolar, si se busca convertir este nivel en una herramienta para disminuir las brechas educativas, que en años posteriores se tornan más costosas de resolver para el país y se manifiestan en problemas como repitencia y deserción estudiantil.

Perfil de hogares de clima educativo bajo con niños de 0 a 6 años

Costa Rica aspira a que todos los niños y las niñas desarrollen su potencial en los primeros años de vida, no obstante, como ha quedado claro en el apartado anterior, la población preescolar que vive en ambientes familiares menos estimulados o de capitales culturales bajos necesitará mayores oportunidades para adquirir iguales competencias que aquellas procedentes de hogares más educados. Para lograr que los centros educativos se conviertan en verdaderos niveladores de oportunidades en las zonas geográficas donde hay una mayor incidencia de estos hogares, resulta clave para el país determinar cuántos niños son, en cuáles distritos hay una mayor incidencia de hogares con capitales culturales bajos y, finalmente, precisar si hay patrones de concentración espacial de estos hogares que permitan la formulación de políticas de atención focalizadas en distintas partes del territorio nacional.

Este apartado del capítulo aporta información en esta línea y la comple-

menta con datos de algunas características socioeconómicas de los hogares. Destacan cuatro hallazgos relevantes: en primer lugar, que en el país existen conglomerados espaciales claramente identificables de hogares con niños entre 0 y 6 años que presentan climas educativos bajos. Estos coinciden con las zonas de pobreza que otros estudios a nivel nacional han identificado. Específicamente, se identificaron 43 distritos donde más del 50% de hogares con niños de 0 a 6 años tienen al menos una necesidad básica insatisfecha, siendo que en algunos este porcentaje supera el 75%.

En segundo lugar, al analizar la asistencia a la educación en niños de 4 a 5 años, se encuentran conglomerados espaciales de baja asistencia al preescolar conformados por 75 distritos que requieren atención prioritaria del MEP.

En tercer lugar, existe en el país una falta de correspondencia entre la distribución espacial de la oferta actual de los servicios y las zonas donde se concentran los hogares de climas educativos bajo con importantes cantidades de niños de 0 a 6 años.

Recuadro 2.10

Tiempo dedicado a la lectura y actividades de apoyo al aprendizaje de niños y niñas en hogares costarricenses del GAM

En 2011, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inamu) realizó una Encuesta sobre Uso del Tiempo en la Gran Área Metropolitana (EUT-GAM), en la cual participaron 2.520 viviendas. La población de estudio fueron personas de 12 años y más, residentes habituales de la GAM. En cada una de las viviendas visitadas, se entrevistó a un informante clave que conociera de manera suficiente las características investigadas de todos los miembros del hogar³⁰ e informara el tiempo dedicado a una serie de actividades semanales (Sandoval et al., 2012). Como parte de la consulta, se solicitó indicar la cantidad de horas semanales dedicadas a actividades personales como la lectura por placer durante el tiempo libre (cuadro 2.11). Un hallazgo relevante es que a mayor nivel educativo, mayor cantidad de tiempo dedicado a la lectura por placer, tanto para los hombres como para las mujeres. También se indagó sobre el tiempo dedicado a actividades relacionadas con el cuidado de niños y niñas menores de 12 años de edad. Los resultados muestran que las mujeres dedican alrededor del doble del tiempo o más semanalmente a ayudar a los niños y las niñas con tareas escolares que los hombres. Por ejemplo, mientras que las mujeres con secundaria completa dedican en promedio 2,1 horas semanales a ayudar a niños y niñas con las tareas, hombres con el mismo nivel de escolaridad le dedican solo 0,6 horas semanales. Para las mujeres, se reportó además una mayor cantidad de tiempo semanal dedicado a actividades de cuidado como jugar, cantar, leer con los niños y las niñas, consolarlos, escucharlos, chinearlos y llamarlos la atención que los hombres. Esta tendencia fue constante en los distintos niveles educativos. Además, a mayor nivel educativo, mayor es la cantidad

de tiempo semanal dedicado a realizar estas actividades.

No obstante lo anterior, llama la atención que mujeres sin ningún nivel de instrucción reportaron también una importante cantidad de horas dedicadas a estas actividades con los niños (cerca de 9 horas semanales). Al menos tres implicaciones se desprenden de este resultado. Por un lado, sugiere que un grupo de niños se encuentra interactuando una gran parte del tiempo con adultos que no poseen experiencia educativa, las cuales podrían ser las personas dedicadas a labores domésticas. Tomando en cuenta las diferencias señaladas en la literatura nacional e internacional sobre los estilos de interacción y de conversación de cuidadores con distintos niveles educativos, resulta importante indagar en torno a este fenómeno, dadas las implicaciones ya documentadas sobre el rol de la calidad de la interacción familiar y el ambiente del hogar en el desarrollo infantil. Por otro lado, si bien jugar, cantar, leer, consolar, escuchar, chinear y llamar la atención constituyen actividades de cuidado, estas difieren de manera importante entre sí en lo que se refiere a sus implicaciones para el desarrollo infantil y, por lo tanto, merecen una atención separada. Futuras investigaciones en esta línea deberían segregar las preguntas realizadas a los entrevistados en torno al cuidado con el fin de ofrecer información más detallada. Finalmente, es importante desarrollar a futuro esfuerzos orientados a documentar no solo la cantidad de tiempo dedicado a este tipo de actividades en familias con distintos climas educativos, sino también a las características de estas interacciones

Fuente: Elaboración propia con base en Sandoval et al., 2012.

significativamente entre distritos, lo que tiene importantes repercusiones en materia de política educativa cuando se trata de incrementar la cobertura. Por un lado, hay 22 distritos que concentran al 21,1% de la población entre los 0 y 6 años; sobresalen Limón, Liberia, Pavas, San Francisco de Heredia y San Isidro de El General, cada uno de ellos con más de 5.000 niños en ese grupo de edad. Además, como evidencia de esa heterogeneidad, el país cuenta con 231 distritos donde el número de niños en esas edades es menor a 735. Estos distritos congregan apenas al 19,9% del total de niños y se caracterizan por tener una mayor dispersión poblacional. Se encuentran casos como San Luis de Turubares, Buenavista de San Carlos, Patio de Agua de El Guarco, Zapotal de San Ramón y Toro Amarillo de Valverde Vega, donde habitan menos de 50 niños menores de 7 años.

Distritos periféricos con mayor incidencia de hogares con clima educativo bajo

En 2011, los datos censales mostraron que una tercera parte de los hogares con niños de 0 a 6 años tenía climas educativos bajos. Sin embargo, al analizar su distribución a nivel espacial, se encontró que existen conglomerados de distritos con una alta incidencia de hogares con estas características ubicados en la periferia del país y de distritos con una baja incidencia localizados en la GAM, tal y como demuestra la metodología de conglomerados espaciales³¹ aplicada por Murillo (2014, recuadro 2.11).

El grupo de alta incidencia está conformado por 79 distritos donde el 53,9% de los hogares con niños en edad preescolar tiene clima educativos bajos, muy superior a la media nacional. Se trata principalmente de distritos con baja densidad poblacional que en conjunto representan el 18,3% del total de niños con edades entre los 0 y 6 años. No obstante, hay tres de ellos que se ubican entre los de mayor población preescolar a nivel nacional: Horquetas de Sarapiquí (3.135), Siquirres (4.153) y Cariari de Pococí (4.546). Todos los distritos que forman parte de los cantones de Buenos Aires, La Cruz, Los Chiles, Parrita³²

Por último, un ejercicio realizado mostró que es posible incrementar sustantivamente la tasa nacional de escolaridad en el Interactivo II en los próximos años si el MEP realiza un esfuerzo focalizado de elevar la cobertura en 70 distritos con baja asistencia y condiciones demográficas favorables.

Cantidad de niños varía significativamente entre distritos

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2011, en Costa Rica había 472.572 niños con edades entre 0 y 6 años. Como reportó el *Cuarto Informe Estado de la Educación*, la cantidad de niños en ese grupo de edad varía

Cuadro 2.11

GAM: Horas semanales dedicadas a actividades de apoyo para el aprendizaje, por sexo, según nivel educativo de los padres. 2011

Nivel educativo	Hombres			Mujeres		
	Jugar, cantar, leer	Ayudar con tareas	Leer ^{a/}	Jugar, cantar, leer	Ayudar con tareas	Leer ^{a/}
Sin nivel de instrucción	6,0	0,5	0,4	9,0	1,3	0,5
Primaria incompleta	6,0	0,3	0,7	4,0	1,1	0,6
Primaria completa	4,6	0,5	1,4	5,7	1,7	1,0
Secundaria incompleta	4,9	0,7	1,4	6,1	1,2	1,2
Secundaria completa	5,2	0,6	1,6	6,5	2,1	1,4
Educación superior	6,8	0,7	2,5	7,6	1,8	1,6

a/ Se refiere a la actividad de leer en tiempo libre, dedicado exclusivamente a leer sin hacer otro tipo de actividad al mismo tiempo.

Fuente: Elaboración propia con datos de Sandoval, et al., 2012.

y Sarapiquí están incluidos dentro de estos conglomerados. Y otros como San Carlos, Guácimo, Coto Brus, Tarrazú, Matina, León Cortés, Upala, Talamanca y Guatuso también muestran un predominio de distritos con estas características (mapa 2.1).

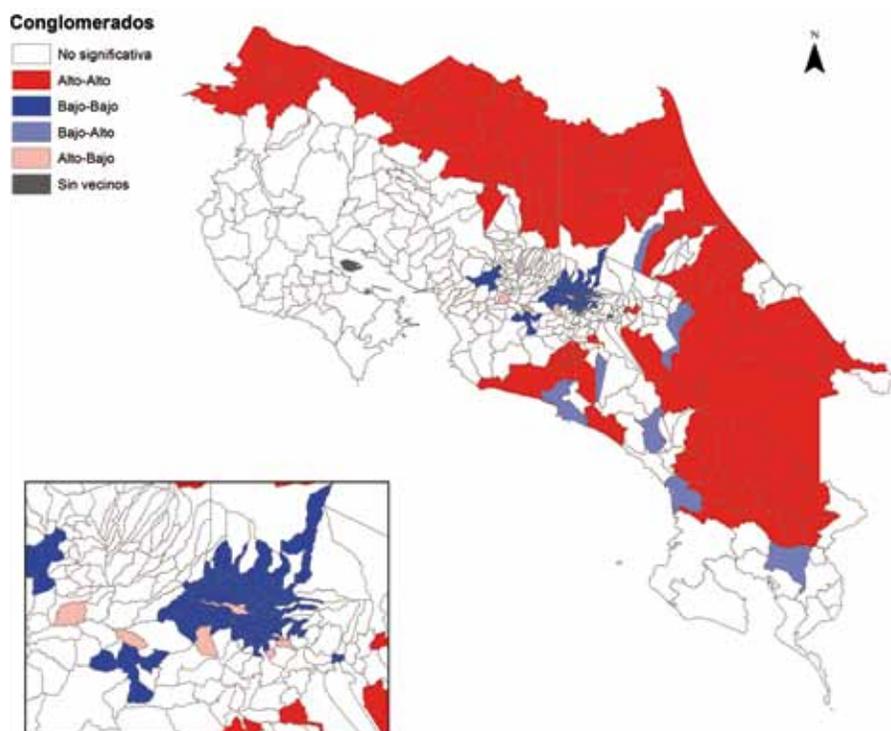
En el caso de los conglomerados espaciales de baja incidencia de hogares con clima educativo bajo, estos están conformados por 98 distritos ubicados principalmente en la GAM. En ellos, el porcentaje promedio de hogares con niños en edad preescolar y climas educativos bajos disminuye a un 16,6%. Todos los distritos que pertenecen a los cantones de Belén, Flores, San Pablo y Santo Domingo están incluidos en estos conglomerados, y en otros como San José, Barva, Santa Ana, Heredia, San Rafael, Tibás, Montes de Oca, San Isidro, Goicoechea, Escazú y Moravia hay un predominio de distritos con estas características (mapa 2.1).

Cabe destacar que Pavas (7.727), San Francisco de Heredia (5.249), Hatillo de San José (4.758), San Felipe de Alajuelita (4.134), San Sebastián (3.761) y Purral de Goicoechea (3.269) son los distritos que cuentan con un mayor número de niños con edades de 0 a 6 años.

Más de la mitad de los hogares con clima educativo bajo tienen una necesidad básica insatisfecha³³

De acuerdo con el Censo 2011, 105.766 (29,1%) hogares del país con

Mapa 2.1

Incidencia de hogares con clima educativo bajo y que tienen niños con edades de 0 a 6 años. 2011

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011, INEC.

Recuadro 2.11

Metodología de conglomerados espaciales

El concepto de autocorrelación espacial fue creado en la Universidad de Washington a finales de la década de los cincuenta y tiene como punto de partida la primera Ley de Tobler, según la cual “todo está relacionado con todo lo demás, pero las cosas cercanas están más relacionadas que las cosas distantes” (Tobler, 1970). En 1969, Cliff y Ord desarrollaron un marco estadístico para este concepto, según el cual “la presencia de una cualidad en una región o país hace que su aparición en las unidades vecinas sea más probable” (Cliff y Ord, 1973). En esta línea, una variable se encontrará espacialmente autocorrelacionada cuando los valores observados en un territorio geográfico se relacionan con los valores observados en las unidades vecinas, tal que se produce una contigüidad geográfica en la variable. Uno de los indicadores estadísticos más utilizados para analizar la autocorrelación espacial es el coeficiente I de Moran³⁴, el cual ofrece una medida resumen de la intensidad de la autocorrelación de los agregaciones geográficas consideradas. Este coeficiente varía en el intervalo de -1 a 1. Cuando la autocorrelación es positiva, los valores similares de una variable tienden a concentrarse en el espacio, caso contrario, existe autocorrelación negativa cuando las unidades geográficas de observación tienden a estar rodeadas de valores opuestos estadísticamente significativos (Góngora, 2007), lo que se denomina *dispersión*. Cuando el coeficiente es 0, la variable seleccionada para el análisis espacial se presenta en forma aleatoria. Además del coeficiente I de Moran, se utilizan los indicadores locales de asociación espacial (LISA, por sus siglas en inglés). Estos permiten descomponer indicadores globales como la I de Moran, según el aporte de cada observación individual (Anselin, 1995). La ventaja de este tipo de indicadores radica en la posibilidad de identificar un conjunto de conglomerados espaciales que permitan identificar zonas calientes (*hot spots*), entendidas como conglomerados con valores extremos de la variable (altos y bajos), cuadrantes I y III de la figura 2.1. Es decir, permite abordar el tema de la heterogeneidad espacial (Itzcovich, 2011).

Fuente: Murillo, 2014, tomado de Román y Murillo, 2014.

Figura 2.1

Diagrama de Moran

Cuadrante IV Bajo-Alto (- +)	Cuadrante I Alto-Alto (+ +)
Cuadrante III Bajo-Bajo (- -)	Cuadrante II Alto-Bajo (+ -)

Fuente: Murillo, 2014

niños en edad preescolar mostraban al menos una NBI. Un 58,8% eran hogares de clima educativo bajo, lo cual sugiere que la presencia de alguna necesidad es predominante en este tipo de familias aunque no exclusiva³⁵.

También se encuentra una alta correspondencia entre los distritos que conforman los conglomerados de alta incidencia de hogares con niños entre 0 y 6 años y clima educativo bajo y aquellos distritos donde el 50% o más de los hogares con niños en edad preescolar tenía al menos una NBI (mapa 2.2). Un 61,7% de los distritos que conforman el primer grupo presentaban altos porcentajes de hogares con NBI. Los distritos con una situación más vulnerables en función de estas características son Chirripó en Turrialba, Telire en Talamanca, Cureña y Llanuras del Gaspar en Sarapiquí, Pilas y Potrero Grande en Buenos Aires, Limoncito en Coto Brus, Valle de la Estrella en Limón y Santa Cruz de León Cortés, donde más del 80% de los hogares con clima educativo y con niños de 0 a 6 años tienen al menos una NBI.

Distritos con baja asistencia de niños y niñas al preescolar

Existe un conglomerado espacial de baja asistencia al preescolar conformado por 75 distritos (mapa 2.3) ubicados principalmente en Buenos Aires, Hojancha, San Carlos, Pérez Zeledón, Osa, Guatuso, Los Chiles, Talamanca y Sarapiquí, donde en promedio los niveles de asistencia son de un 61,7%. No obstante, el rango de asistencia para este grupo oscila entre un 9,5% en Zapotal de

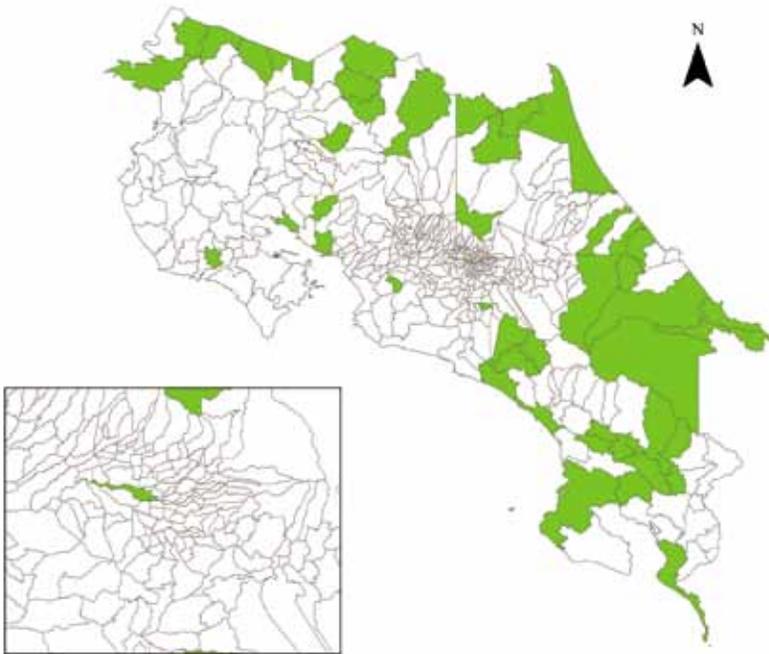
San Ramón y un 66,3% en Hojancha. Si bien hay un 37,3% de esos distritos que tenía una población de entre 4 y 6 años de edad inferior a los 100 niños, hay otros como Aguas Zarcas, Puerto Viejo, Siquirres y San Isidro de El General que tenían más de 750 niños y donde más de una tercera parte no asistía a la educación.

Por el contrario, los conglomerados de alta asistencia al preescolar están conformados por cantones de la GAM como Santo Domingo, Santa Ana, Montes de Oca, Belén, Flores, Jiménez y San Pablo. Además, hay una representación importante en el caso de Palmares, San Rafael, Curridabat, Goicoechea, Barva, Santa Bárbara, Escazú, Moravia, Heredia y Paraíso. En total incluye 100 distritos cuyo nivel promedio de asistencia es de 76,7%. Algunos distritos, como Sánchez de Curridabat, San Rafael de Escazú, Sabanilla de Montes de Oca, La Ribera y Asunción de Belén, San Roque de Barva y Pozos de Santa Ana, muestran una asistencia mayor al 80%.

Cuando se combina la información censal con los datos de la red de centros educativos que ofrecían el servicio de preescolar en el año 2011, el hallazgo más relevante es que el número de estos centros es menor en los conglomerados espaciales de baja asistencia (mapa 2.4), lo cual responde en gran medida al patrón de distribución poblacional. Tal como mostró el Primer Atlas de la Educación Costarricense (PEN-ProDUS-MEP, 2013), muchos de los centros educativos existentes en las regiones periféricas, y particularmente en las zonas rurales

Mapa 2.2

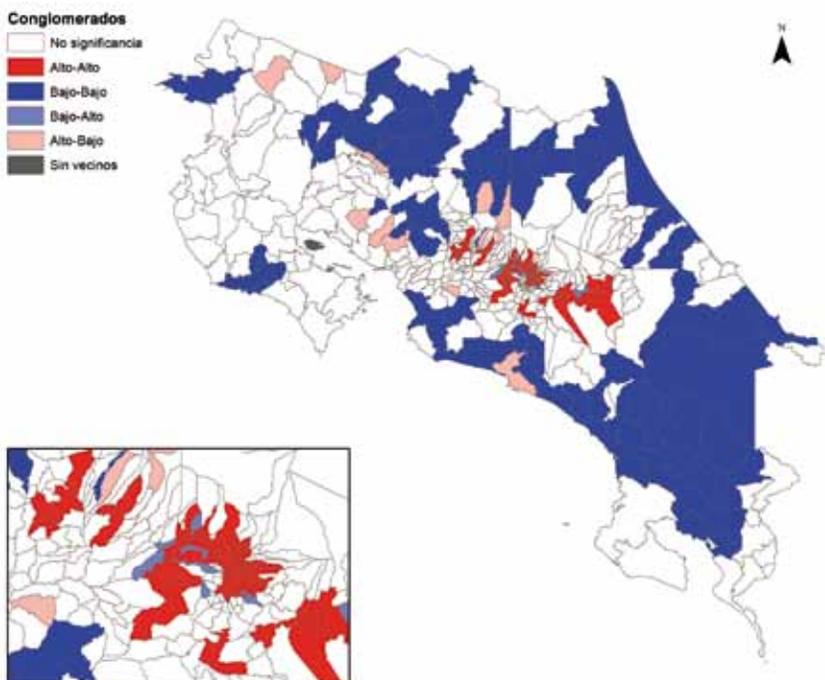
Distritos con un 50% o más de hogares con niños de 0 a 6 años y que tienen al menos una necesidad básica insatisfecha. 2011



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011, INEC.

Mapa 2.3

Conglomerados de asistencia a la educación en niños de 4 a 6 años. 2011



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011, INEC.

y dispersas, corresponden a instituciones unidocentes. Esta situación genera importantes retos si se quiere aumentar la cobertura tanto en el Interactivo II del ciclo Materno-infantil como en el ciclo de Transición.

Escenarios para aumentar coberturas en zonas de baja asistencia al preescolar

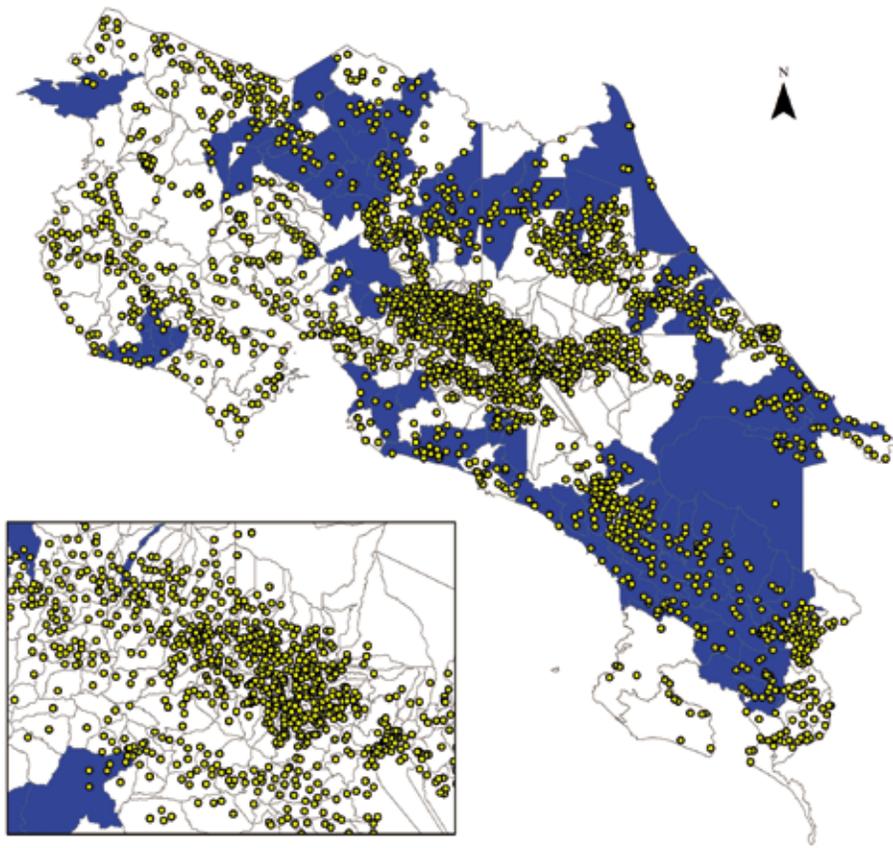
Una de las prioridades establecidas por la administración Solís Rivera en materia educativa es incrementar la cobertura de la educación preescolar (Mideplan, 2014). El *Cuarto Informe Estado de la Educación* se planteó como una pregunta relevante ¿bajo qué condiciones podría el país incrementar la cobertura del nivel Interactivo II y el ciclo de Transición? Para responder esta interrogante se planteó un escenario que sugiere que con la construcción de 600 secciones en la oferta pública el país alcanzaría una tasa de escolaridad del 85% en este nivel. En el caso del ciclo de Transición, se indicaba que para aumentar la cobertura en 7 puntos porcentuales, era necesario recuperar el ritmo de expansión de cerca de 100 secciones públicas por año (PEN, 2013).

Con el objetivo de avanzar en la identificación de zonas de posible intervención que permitan aumentar la cobertura tanto en el nivel Interactivo II como el ciclo de Transición, para esta edición del capítulo se realizó un ejercicio en el que se seleccionó un conjunto de distritos que cumplieran una serie de condiciones basadas en la información disponible. Dichas condiciones fueron las siguientes:

- que contaran con una estimación de población de 4 a 5 años superior a 300 niños durante 2014,
- donde las proyecciones de población evidenciaran que este grupo de edad se mantendrá en el mismo nivel o bien aumentará durante el periodo 2015-2020,
- en los que el porcentaje de asistencia entre los 4 y 6 años era inferior al 75% de acuerdo al Censo Nacional de Población 2011,

Mapa 2.4

Red de centros educativos que ofrecen el servicio de preescolar y conglomerados de baja asistencia. 2011



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011, INEC.

- en los que, según los registros administrativos de 2014, se evidenciaran posibilidades de mejora en términos de cobertura.

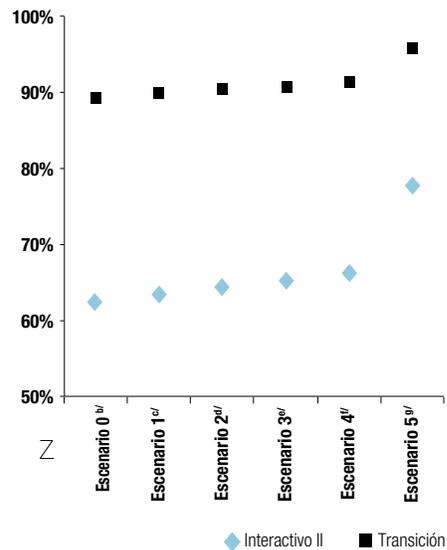
Se identificaron 70 distritos en Interactivo II (cuadro 2.12) y 44 en el ciclo de Transición que cumplieran las condiciones anteriores y para los cuales se construyeron cinco escenarios orientados a analizar ¿cómo se hubiera comportado la tasa de escolaridad bruta del país en 2014 si la matrícula hubiese sido mayor en cada uno de estos distritos? El primer escenario consistió en considerar una matrícula adicional de 10 estudiantes en cada uno de ellos y en cada ciclo, el segundo en una matrícula adicional de

20 estudiantes, el tercero de 30 estudiantes, el cuarto de 40 estudiantes y el quinto supone una situación ideal en que la matrícula de 2014 en esos distritos hubiera sido igual a la población estimada para ese año³⁶.

En el nivel Interactivo II, los distintos escenarios revelan en promedio una mejora de 0,9 puntos porcentuales en la tasa de escolaridad bruta nacional cada vez que se incrementa en 10 estudiantes la matrícula de cada uno de los 70 distritos identificados³⁷. Por ejemplo, de haberse cumplido las condiciones del escenario 2, 20 estudiantes más en cada distrito, la tasa de escolaridad bruta en 2014 hubiera sido de 64,4% en lugar del 62,5%

Gráfico 2.13

Escenarios retrospectivos de impacto en la tasa nacional de escolaridad bruta para el nivel Interactivo II y el ciclo de Transición, con un aumento de la matrícula en distritos identificados como prioritarios^{a/}. 2014



a/ Para el detalle de los distritos identificados como prioritarios, véase el gráfico 2.14.

b/ Escenario que toma como base la tasa de cobertura bruta en el año 2014.

c/ Escenario que aumenta en 10 estudiantes por ciclo la matrícula en cada distrito prioritario.

d/ Escenario que aumenta en 20 estudiantes por ciclo la matrícula en cada distrito prioritario.

e/ Escenario que aumenta en 30 estudiantes por ciclo la matrícula en cada distrito prioritario.

f/ Escenario que aumenta en 40 estudiantes por ciclo la matrícula en cada distrito prioritario.

g/ Escenario que supone una cobertura universal para ambos ciclos en cada distrito prioritario.

Fuente: Elaboración propia con datos del MEP y del INEC-CCP.

registrado. En un escenario ideal como el 5, donde se alcanza la universalidad en estos 70 distritos, la mejora en la tasa nacional hubiera sido muy significativa: 15,1 puntos porcentuales (gráfico 2.13).

Cuadro 2.12

Distritos seleccionados que tienen baja asistencia a preescolar y con posibilidad de intervención pública en Interactivo II. 2014

Código	Distrito Nombre	Niños y niñas ^{a/}	Porcentaje de matrícula pública ^{c/}				Código	Distrito Nombre	Niños y niñas ^{a/}	Número de centros ^{b/} matrícula pública ^{c/}			
			DEP	INDEP	INT II	TRAN				DEP	INDEP	INT II	TRAN
10110	Hatillo	1.365	8	4	83,2	84,2	21401	Los Chiles	704	14	0	100,0	100,0
10202	San Antonio	762	2	1	100,0	100,0	30302	San Diego	698	4	0	100,0	100,0
10302	San Miguel	1.091	10	3	80,7	84,6	30308	Río Azul	449	3	0	72,9	71,4
10303	San Juan de Dios	706	2	1	93,7	98,7	40103	San Francisco	1.603	9	1	75,0	84,7
10313	Los Guido	1.021	3	0	57,0	78,5	40104	Ulloa	924	6	1	77,1	81,4
10803	Calle Blancos	517	3	1	47,4	50,9	40202	San Pedro	339	2	0	100,0	100,0
10805	Ipís	796	2	3	79,6	89,9	40404	Jesús	340	3	0	100,0	100,0
10807	Purrál	1.026	2	1	82,4	75,0	40502	San Josecito	386	1	0	100,0	100,0
11002	San Josecito	384	2	2	91,2	96,3	41001	Puerto Viejo	1.020	23	0	98,7	99,0
11004	Concepción	674	2	1	65,8	82,1	41002	La Virgen	514	13	0	100,0	100,0
11005	San Felipe	1.293	4	0	100,0	100,0	41003	Horquetas	1.104	35	0	100,0	100,0
11103	Dulce Nombre de Jesús	336	0	1	100,0	100,0	50101	Libería	2.034	18	3	90,3	88,4
11403	Trinidad	668	2	2	42,9	87,8	50301	Santa Cruz	934	14	1	91,6	92,1
11504	San Rafael	369	0	1	100,0	100,0	50303	Veintisiete de Abril	310	8	0	100,0	100,0
20102	San José	1.363	11	0	72,2	80,1	50401	Bagaces	528	11	0	100,0	100,0
20104	San Antonio	843	7	0	92,5	94,7	50503	Sardinal	592	11	0	73,1	88,0
20105	Guácima	772	7	1	98,9	98,8	50504	Belén	400	9	0	100,0	100,0
20106	San Isidro	619	10	0	85,0	81,7	50601	Cañas	856	12	1	93,2	90,2
20107	Sabanilla	373	6	0	100,0	100,0	51001	La Cruz	461	9	1	96,8	95,9
20108	San Rafael	930	4	0	34,5	75,6	51002	Santa Cecilia	353	8	0	100,0	100,0
20109	Río Segundo	345	4	0	100,0	100,0	60108	Barranca	1.177	11	1	92,2	92,3
20110	Desamparados	924	5	2	55,3	73,7	60301	Buenos Aires	906	21	0	92,1	97,4
20112	Tambor	409	5	0	100,0	100,0	60702	Puerto Jiménez	367	12	0	100,0	100,0
20304	San Roque	361	6	0	100,0	100,0	60802	Sabalito	497	25	0	100,0	100,0
20306	Río Cuarto	508	13	0	100,0	100,0	61003	Canoas	503	11	0	94,0	94,3
20307	Puente de Piedra	361	6	0	100,0	100,0	61101	Jacó	695	7	0	84,5	83,8
20804	Carrillos	337	3	0	94,4	97,0	61102	Tárcoles	315	5	0	100,0	100,0
21002	Florencia	556	18	0	100,0	100,0	70103	Río Blanco	342	7	0	100,0	100,0
21004	Aguas Zarcas	835	19	0	97,6	95,9	70201	Guápiles	1.089	14	1	83,5	86,2
21005	Venecia	390	12	0	94,0	99,0	70403	Cahuíta	416	8	0	94,3	93,7
21006	Pital	786	14	0	94,8	98,5	70404	Telire	344	12	0	100,0	100,0
21007	Fortuna	612	11	0	87,1	94,3	70502	Batán	733	13	0	100,0	100,0
21011	Cutris	492	15	0	100,0	100,0	70503	Carrandi	571	15	0	100,0	100,0
21013	Pocosol	674	25	0	100,0	100,0	70601	Guácimo	865	15	0	100,0	100,0
21301	Upala	527,0	18	0	100,0	100,0	70604	Río Jiménez	411	10	0	100,0	100,0

a/ Niños y niñas de 4 a 5 años, según ajustes propios con datos de las proyecciones de población del INEC-CCP, 2013.

b/ El servicio de preescolar se ofrece de dos formas: i) centros educativos con código presupuestario propio, conocidos como servicio independiente (INDEP) y ii) servicio anexo o dependiente (DEP) al código presupuestario de un centro educativo de I y II ciclos.

c/ Porcentaje de la matrícula de niños y niñas que asisten al preescolar público. "INT II" se refiere al nivel Interactivo II y "TRAN" al ciclo de Transición.

Fuente: Elaboración propia con datos del INEC y del MEP.

En el caso del ciclo de Transición, la tasa de cobertura nacional hubiera aumentado en 0,6 puntos porcentuales por cada 10 estudiantes adicionales en cada uno de los 44 distritos identificados. De haberse alcanzado la universalidad en estos distritos (escenario 5), la tasa de cobertura en 2014 hubiese llegado a un nivel de 95,8%.

Sin embargo, hay que considerar que los efectos que genera un aumento de la matrícula sobre la tasa de cobertura de

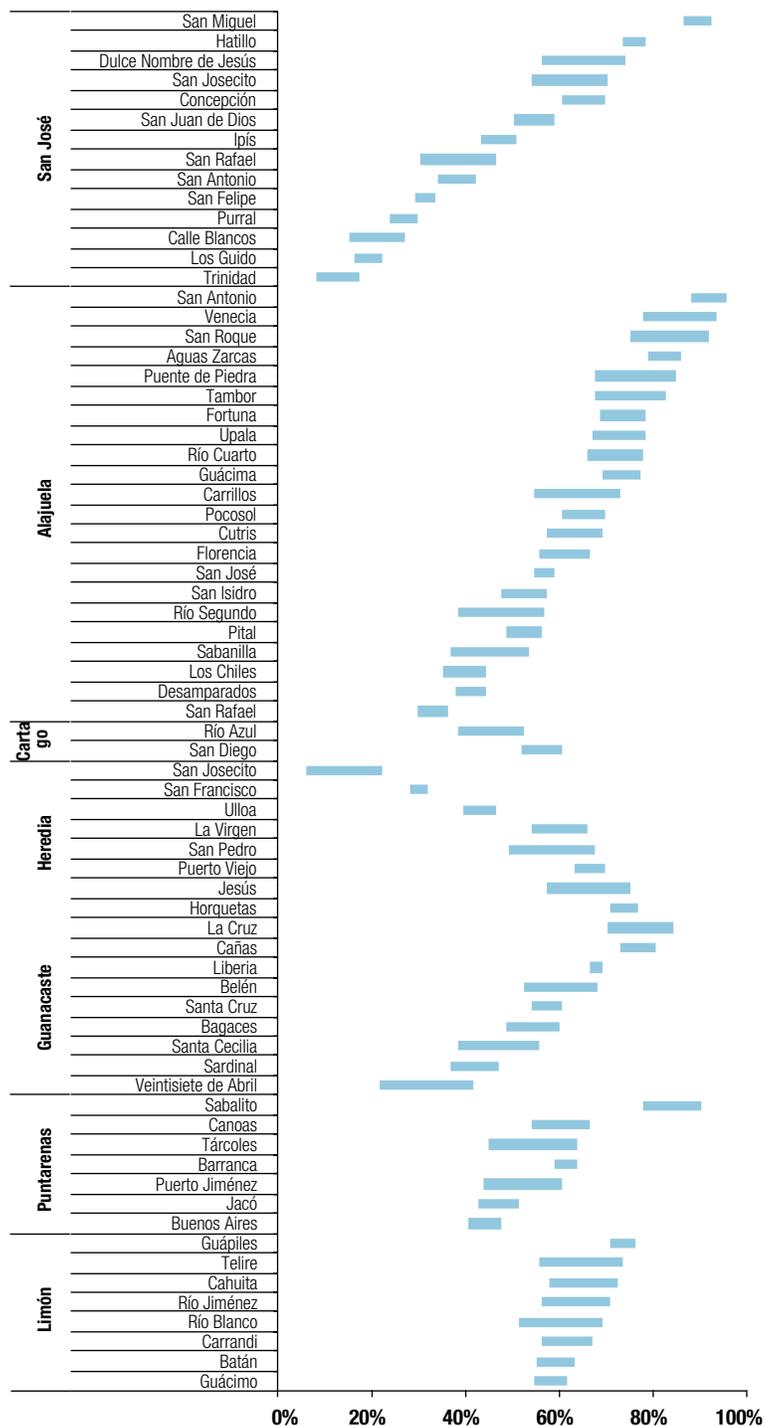
cada distrito varían considerablemente dependiendo de las condiciones de origen de las que se parte. El gráfico 2.14 presenta los incrementos que hubiesen ocurrido en la tasa de escolaridad bruta en el ciclo Interactivo II si la matrícula hubiera sido de 30 estudiantes más (escenario 3) en cada uno de los 70 distritos identificados previamente. Este escenario hubiera implicado al menos la construcción de una sección adicional para cada distrito, no obstante, permite

observar como en algunos distritos se requerirán esfuerzos adicionales para aumentar sus niveles de cobertura.

En suma, este informe aporta información valiosa a las autoridades educativas sobre donde implementar políticas focalizadas para incrementar las coberturas en los próximos años. Las características de esas políticas deberán ser precisadas por las instancias técnicas del MEP.

Gráfico 2.14

Escenario de incremento en la tasa de escolaridad bruta para el nivel Interactivo II^{a/}, según distrito prioritario. 2014



Desafíos nacionales y agenda de investigación

La información analizada en el capítulo permite identificar cuatro desafíos estratégicos para la educación preescolar en los próximos años.

El primer desafío está asociado con la necesidad que tiene el preescolar costarricense de comprender mejor la diversidad de hogares de donde provienen los niños que asisten a los centros educativos y, a partir de eso, desarrollar estrategias de articulación con las familias. El involucramiento familiar, tal y como se subraya en el capítulo, constituye un componente esencial del sistema de aprendizaje para generar, en coordinación con los centros educativos, un conjunto integrado de recursos que apoyen el aprendizaje y el desarrollo de los niños, especialmente para aquellos que provienen de hogares con climas educativos bajos. Esto, sin embargo, ha sido hasta ahora un tema poco desarrollado. La atención a la diversidad de los estudiantes, especialmente los más vulnerables, también plantea retos a los programas de formación inicial docente, los cuales, así como quedó demostrado en el capítulo, requieren fortalecer cursos y prácticas que les permitan a los futuros docentes conocer mejor la realidad nacional y los distintos contextos en los que hoy por hoy se desarrolla la educación inicial formal y no formal.

Un segundo desafío tiene que ver con la necesidad de incrementar la calidad de los programas de formación inicial docente. Sobre este tema tres aspectos resultan particularmente urgentes. Por un lado, actualizar los planes de estudio en la mayoría de las carreras de preescolar a fin de que puedan estar a la altura de los avances científicos más recientes en este campo y atender los requerimientos del nuevo programa del MEP en cuanto al perfil de docente que se requiere. Por otro lado, revisar los mecanismos que las carreras utilizan para seleccionar a los futuros docentes y, finalmente, la necesidad de avanzar hacia la definición de criterios mínimos de calidad que las carreras en esta área deben garantizarle al país. El análisis de una muestra de mallas curriculares ofrecidas por universidades

a/ Escenario que aumenta en 30 estudiantes por ciclo la matrícula en cada distrito prioritario. Estas estimaciones no contemplan los desplazamientos de la población hacia otros lugares de residencia. En 2011 una cuarta parte de los niños que habitaban en estos distritos no asistían a la educación formal. Fuente: Elaboración propia con datos del MEP y del INEC-CCP.

públicas y privadas encontró importantes disparidades en la oferta formativa existente.

Un tercer desafío estratégico apunta al fortalecimiento de la calidad de la oferta educativa en preescolar. En esta línea, la aprobación del nuevo programa en 2014 es un avance significativo y lograr su implementación se convierte en el reto más importante de los próximos años. El enfoque y los contenidos del nuevo currículo y los avances que contiene respecto a temas clave (como la incorporación de la lectoescritura emergente y las habilidades que se busca promover en los niños y las niñas), crean las condiciones idóneas para que la oferta educativa del Estado funcione como el instrumento más importante para cerrar brechas y nivelar, desde el principio, las oportunidades de quienes ingresan al preescolar con capitales culturales disímiles.

En el corto plazo, la implementación del nuevo programa requiere atender tres aspectos relevantes: aclarar mejor las características que asumirá la dinámica en el aula, precisar los lineamientos planteados acerca de los instrumentos que utilizará el docente para la planificación de las lecciones y la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños y, finalmente, definir mejor los materiales a utilizar en los procesos de capacitación así como los mecanismos de acompañamiento a los docentes.

El cuarto y último desafío está asociado con el acceso y las coberturas educativas en preescolar. Incrementar la cobertura del Interactivo II hasta lograr su universalización continúa siendo un reto pendiente. Los logros hasta el momento han sido importantes pero insuficientes.

Cómo avanzar más rápido en los próximos años es la tarea más importante que el MEP tendrá que atender en el corto plazo. Sobre este tema, el capítulo ha venido aportando elementos importantes de considerar. El Cuarto Informe planteó la necesidad de incrementar el número de secciones en aquellos centros educativos que cuentan con el ciclo de Transición. Para esta edición, ofrece información relevante sobre zonas específicas en las cuales intervenir, así como la necesidad de implementar estrategias de atención diferenciadas en aquellas que concentran hogares de clima educativo bajo donde la asistencia al preescolar tiende a ser baja.

En materia de coberturas, este Informe también llama la atención sobre la necesidad de que el Estado costarricense comience a dar pasos para iniciar la oferta educativa formal para los menores de 4 años, un tema que ha quedado rezagado y urge retomar en el marco de una política nacional de atención a la primera infancia. La tendencia a la estabilización en el crecimiento nacional de la población de 0 a 6 años y la prioridad otorgada por el nuevo gobierno a la educación preescolar son dos oportunidades para avanzar de manera sustantiva en esta materia.

En materia de agenda de investigación, también se desprenden del capítulo líneas importantes de impulsar en los próximos años, entre las cuales destacan las siguientes:

- Investigaciones en los conglomerados de hogares de clima educativo bajo con niños de 0 a 6 años identificados en este capítulo que permitan entender mejor las dinámicas familiares y sociales que tienen lugar en estos contextos.

- Investigaciones que exploren las razones de la baja asistencia en el nivel de Interactivo II. Si bien estas pueden deberse a la falta de oferta educativa, es necesario explorar el posible efecto de otros elementos, como es el caso de las razones familiares para no matricular a los niños en dicho nivel.
- Estudios que documenten con mayor detalle el impacto que tiene sobre los niños y las niñas vivir en hogares en los que hay presencia de adultos distintos a los progenitores. Estos pueden ofrecer información valiosa sobre las características de los niños preescolares costarricenses y sus necesidades en términos de educación inicial y cuidado.
- Investigaciones que aporten información más precisa acerca de lo que acontece en el aula de preescolar y permitan la comparabilidad internacional adquieren particular relevancia en los próximos años, a la luz de la aplicación del nuevo currículo y las nuevas exigencias que plantea a las prácticas docentes.
- Estudios sobre los modelos de desarrollo profesional docente en escala con acompañamiento tanto para los procesos de capacitación del programa de estudio como para la formación continua de los docentes en preescolar.
- Estudios sobre el uso o no de estrategias pedagógicas por parte de los docentes de preescolar para atender el tema de la diversidad de los estudiantes.

La coordinación de este capítulo estuvo a cargo de Ana María Carmiol Barboza, Instituto de Investigaciones Psicológicas y Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

La edición técnica fue realizada por Isabel Román con el apoyo de Jennyfer León.

Se prepararon los siguientes ponencias: “El currículo de la educación preescolar”, por Ana María Rodino; “La formación docente para la educación preescolar: desafíos de los programas de formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia frente programa de estudios”, por Susan Francis; “Las características de los hogares de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años: implicaciones para el desarrollo infantil y desafíos para la educación preescolar”,

de Marcela Ríos y Ana María Carmiol Barboza y “Conglomerados espaciales de hogares con climas educativos bajos con niños entre 0 y 6 años”, de Dagoberto Murillo.

Los aportes especiales para la elaboración de recuadros fueron preparados por Renata Villers, de la Asociación Amigos para el Aprendizaje, Rocío Castillo, de la Universidad Nacional, y Marcela González y Milena Grillo, de Paniamor. Se agradece la información suministrada por el Departamento de Educación Preescolar del MEP, la Red de Cuido y la Dirección Nacional de CEN-Cinai.

Por sus comentarios y observaciones, se agradece a Renata Villers (ADA), Guiselle Cruz (MEP), Gilberto Alfaro (Sinaes), Elizabeth Madrigal (MEP) y Jorge Vargas y Dagoberto Murillo (PEN).

El taller de consulta y grupo focal se efectuaron el 18 y 22 de setiembre de 2014, con la participación de Gilberto Alfaro, Guiselle Alpizar, Melissa Arias, Rigoberto Astorga, Eleonora Badilla, Ana María Carmiol, Rocío Castillo, Ángela Chacón, Silvia Chacón, Tanya Chapuisat, Rocío Chaves, Laura Chinchilla, Johanna Coto, Adriana Díaz, Susan Francis, Marcela González, Rosa María Hidalgo, Jennyfer León, Elizabeth Madrigal, Zunny Martínez, Delia Miranda, Alejandra Montiel, Yamilette Morales, Dagoberto Murillo, Patricia Patronieri, Marcela Ríos, Ana María Rodino, Juan Miguel Rodríguez, Patricia Rojas, Isabel Román, Jorge Vargas, Renata Villers y Maritza Wong Apuy.

La revisión y corrección de cifras fue realizada por Ariel Solórzano.

Notas

1 Este cálculo excluye viviendas desocupadas y personas en hogares colectivos.

2 Se excluyen niños en viviendas colectivas y servicio doméstico.

3 Las tasas brutas se calculan dividiendo la población que asiste a la educación formal entre la población con edad de asistir al nivel. Las tasas netas utilizan como numerador la población que asiste al nivel y que tiene la edad que corresponde al nivel. En otras palabras, las tasas netas corrigen porcentajes de alumnos con sobre-edad de acuerdo al nivel que se encuentran cursando.

4 Lo cual implica considerar la amplitud del rango de culturas, comunidades y ajustes en los cuales crece la niñez en edad preescolar; esto hace esencial la participación de diferentes partes interesadas en el desarrollo y refinamiento del currículo y su adaptación, cuando sea necesario, a las circunstancias locales y culturales (Taguna et al., 2012a).

5 Información recuperada de <http://www.una.ac.cr/index.php/m-oferta-academica/pedagogia-preescolar-bachillerato-y-licenciatura>.

6 Información recuperada de http://www.educacionpreescolar.ucr.ac.cr/?page_id=21

7 Las referencias que aparecen anteceditas por la letra "E" corresponden a entrevistas o comunicaciones personales realizadas durante el proceso de elaboración de este Informe. La información respectiva se presenta en la sección "Entrevistas y comunicaciones personales", de las referencias bibliográficas de este capítulo.

8 El puntaje en la PAA viene representado por el porcentaje de respuestas correctas (escala 0-100). Para el cálculo del promedio de admisión, se suman el puntaje en la PAA y el promedio de notas de la educación diversificada y se divide entre dos. Esta calificación en escala 0-100 se traslada a una escala estándar cuyos puntajes oscilan entre 200 y 800.

9 El cálculo de la nota de admisión para cada estudiante varía cada año, ya que depende del promedio y la desviación estándar del promedio de admisión obtenido en el grupo total de examinados. Esto con el fin de acotar la escala de manera que el 800 refleje la nota máxima en el grupo examinado.

10 Representa el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes de primer ingreso a carreras de bachillerato y licenciatura en la Sede Rodrigo Facio, para cada año.

11 El análisis permite observar que preescolar presenta una dispersión promedio de 47 puntos, similar a la de Ingeniería Industrial (44 puntos) y Psicología (45 puntos) que se ubican en los lugares más altos en cuanto a promedio de admisión, por encima de los 600 puntos. Carreras como Educación Especial y Nutrición muestran dispersiones más bajas, por debajo de los 30 puntos, pero con puntajes promedios muy distintos. Los puntajes de Educación Especial se ubican por debajo de los 600 puntos (similar a Educación Preescolar),

mientras que los de Nutrición se elevan a 50 o 60 puntos por encima del promedio y se ubican alrededor de los 650 puntos.

12 Francis (2014) entrevistó a las personas responsables de las carreras de Educación Preescolar en las universidades estatales UCR, UNA y UNED y de las privadas Universidad Hispanoamericana y Universidad Florencio del Castillo. Se intentó realizar una entrevista con el encargado de la carrera en la Universidad Latina, pero no se pudo concretar una fecha antes del cierre de este Informe.

13 Aunque de acuerdo con los rangos de matrícula vigentes, a partir de los 30 alumnos al centro educativo se le puede asignar un segundo código para un nuevo docente, por factores presupuestarios, y en algunos casos por falta de aulas, se ha optado en general por el aumento temporal de las lecciones interinas.

14 La noción de "currículo" en educación ha sido objeto de variadas definiciones según distintas corrientes de pensamiento pedagógico. Existe una gama que va desde definiciones acotadas que restringen el concepto exclusivamente a los contenidos de estudio enunciados oficialmente hasta otras más amplias que incorporan, además de los contenidos, otros componentes o dimensiones que inciden en él, incluyendo el clima escolar y las relaciones entre los actores educativos (Rodino, 2014).

15 La evaluación de los programas preescolares "Sure Start" en Gran Bretaña —con un enfoque integrado sobre el desarrollo físico, el cuidado de la salud y las prácticas higiénicas— demostró que tienen efectos positivos en los niños y sus familias: los niños mejoraron sus hábitos de higiene y de salud, así como la proporción peso/altura, en contraste con otros que no tuvieron estas experiencias. Se comprobó además que estos programas tuvieron impactos en la conducta de los padres, quienes después de participar mejoraron su propia dieta y hábitos de nutrición (Litjens y Taguma, 2010).

16 El proyecto británico "Effective Provision of Preschool Education" (EPPE) demostró que la manera en que el personal de atención preescolar (de cuidado o educación) se vincula con los niños es determinante para su desarrollo y aprendizaje. El proyecto verificó que existe una relación significativa entre las mejores prácticas en el aula y los mejores resultados sociales/conductuales e intelectuales en los niños, en especial en las áreas de cultura letrada, lectoescritura emergente, matemáticas y ciencias (Litjens y Taguma, 2010).

17 Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Nuevo León, México.

18 Costa Rica participó con una muestra de 1.804 niños (Verdisco et al., 2014).

19 Índice compuesto por las variables: estado de la infraestructura del hogar, cantidad de activos, número de servicios básicos con que cuentan y hacinamiento.

20 Índice que contempla las variables: cantidad de libros para niños menores de 5 años disponibles en el hogar, número de personas con las que juega el niño y la frecuencia, y número de actividades recreativas que realiza el niño junto a un cuidador (p. ej., leer libros, contar historias y dibujar, entre otros).

21 Las pruebas PISA tienen como objetivo evaluar la formación de los estudiantes cuando finalizan la enseñanza obligatoria, aproximadamente a los 15 años, enfocándose en evaluar su conocimiento sobre las habilidades, pericia y aptitudes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones en la vida adulta en las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica.

22 Para evaluar la educación de los padres, se utilizó la siguiente escala de medición: bajo nivel (ninguno de los dos padres ha alcanzado la educación secundaria superior); nivel medio (al menos uno de los padres tiene educación secundaria superior) y nivel alto (al menos uno de los padres tiene educación terciaria).

23 Para esto, las ocupaciones de los padres se clasificaron en cuatro categorías: ocupaciones básicas (peones, encargadas de limpieza, etc.), ocupaciones manuales semicualificadas (trabajadores agrícolas y pesqueros, operarios, etc.), ocupaciones no manuales semicualificadas (administrativos, trabajadores de servicio al público, etc.) y ocupaciones cualificadas (directivos, jueces, profesionales, etc.).

24 Para esto, la cantidad de libros se dividió en cinco categorías: [0 a 10], [11 a 25], [26 a 100], [101 a 200], [200 a más de 200].

25 Contaba con un grupo de intervención y uno de control.

26 Para mayor detalle del programa Ventanas en el Mundo Infantil, revisar el *Tercer Informe Estado de la Educación*, Capítulo 2.

27 Se entiende por *agencia parental* la forma en que una persona adulta cree, asume y practica su rol parental o de cuidadora, según los valores o principios a los que responden sus patrones de crianza (Paniamor, 2015).

28 Desde lo metodológico, el modelo remite a un trabajo de reconstrucción personal y cambio cultural con objetivos diferenciados, a tres niveles: a) la institución con mandatos relacionados y potencial para incorporar el modelo en su programación de atención a las familias para darle sostenibilidad y escala, b) el personal de la institución a cargo de la formación a familias, para el desarrollo de competencias en mediación familiar a la luz de los enfoques propios del modelo, y c) las personas en roles de cuidado y desarrollo de las familias alcanzadas por sus servicios, para la construcción de una agencia parental según ha sido propuesto por el Modelo.

29 Dichas categorías fueron: familias profesionales, familias de clase trabajadora y familias que recibían asistencia social.

30 Excluyen servicio doméstico y pensionista cuando no sean residentes habituales de la vivienda.

31 El análisis evidenció una alta autocorrelación espacial a nivel distrital con una I de Moran igual a 0,60.

32 Solo tiene un distrito.

33 La metodología de necesidades básicas insatisfechas analiza la pobreza determinando si los hogares tienen privaciones o carencias en cuatro dimensiones principales: albergue digno, salud, educación y otros bienes y servicios.

34 Es un coeficiente de correlación de Pearson cuya diferencia es que la asociación de valores en el conjunto de datos está determinada por una matriz de contigüidad espacial. Existen otras medidas como la C de Geary.

35 Aunque esto implica una vulnerabilidad mayor, no todo hogar con estas características es necesariamente pobre; un 47,7% no tenía NBI.

36 Estos escenarios no consideran los desplazamientos de la población hacia otros distritos en busca de servicios educativos.

37 Cada escenario representa un incremento de la matrícula a nivel nacional de 700 estudiantes, con excepción del número 5.

APORTE ESPECIAL

Buenas prácticas internacionales en la implementación de nuevos currículos para la educación inicial

El 29 de abril de 2014, el Consejo Superior de Educación de Costa Rica (CSE), en su Sesión 24-2014, aprobó un nuevo Programa de Estudios de Educación Preescolar (MEP, 2014). Su puesta en práctica en el 2015, reemplazará dos programas vigentes de considerable antigüedad. Uno es el Programa de Estudio del Ciclo de Transición, aprobado por el CSE el 20 de febrero de 1996 (Sesión 13-1996), y el otro el Programa de Estudio del nivel Interactivo II del Ciclo Materno-Infantil, aprobado por el CSE el 29 de febrero de 2000 (Sesión 10-2000).

Costa Rica se suma así a un conjunto de países que a nivel internacional se han preocupado por mantener los currículos de la educación inicial actualizados en consonancia con los hallazgos científicos más novedosos en esta materia. Con ello contribuye a la mejora continua de la calidad y la

pertinencia de la educación en esta etapa crucial para el desarrollo de los niños y las niñas.

El desafío más importante para el MEP en los próximos años será la aplicación efectiva del nuevo programa y su disseminación entre todos los actores educativos vinculados, en especial el personal docente de preescolar.

Con el fin de contribuir al proceso, este aporte especial del capítulo de preescolar presenta un conjunto de matrices que exponen en forma resumida un conjunto de acciones y políticas que varios países, en distintos momentos, han adoptado para mejorar la implementación de nuevos currículos para la educación inicial. La información se agrupó en tres áreas temáticas principales: disseminación y comunicación, implementación efectiva y evaluación sistemática (cuadros 2.13, 2.14 y 2.15).

El objetivo de la revisión es ampliar

el universo de opciones de política pública que se pueden considerar para fortalecer el proceso, sin tratar, por supuesto, de trasladar mecánicamente las experiencias de otras latitudes. Al contrario, se trata de enriquecer la discusión teniendo en cuenta recorridos que otros países han realizado en el mismo sentido, identificando aspectos relevantes a los que se les ha puesto particular atención para garantizar el éxito. A Costa Rica le corresponderá ir madurando el proceso con las particularidades de su sistema educativo y su contexto, para lo cual deberá afinar instrumentos y construir consensos que permitan contar con los recursos humanos y materiales que garanticen alcanzar, en el mediano y largo plazo, las metas propuestas en el nuevo programa.

Cuadro 2.13

Buenas prácticas internacionales sobre implementación de nuevos currículos para la educación inicial en aspectos de disseminación y comunicación

Práctica	Países	Instrumentos utilizados
Informar sobre los cambios curriculares a todos los actores involucrados a través de reuniones y seminarios	Italia	Los cambios curriculares se comunican a los administradores de las oficinas regionales del Ministerio de Educación y los inspectores de la entidad los difunden entre directores y maestros por medio de seminarios nacionales para directores y maestros, se publicitan en el sitio web del ministerio y se describen en mensajes electrónicos a los educadores.
	Corea	Se realizaron audiencias públicas y seminarios para informar y discutir los cambios en el currículo con un amplio rango de sectores: funcionarios de gobiernos locales, capacitadores de maestros en servicio, profesores universitarios y representantes de asociaciones de guarderías, kínders y preescolares. Además, las oficinas de educación provinciales y locales organizan encuentros, seminarios y conferencias con los maestros y directores.
	Luxemburgo	El Colegio de Inspectores es el responsable de asegurar el cumplimiento de las leyes y regulaciones, por lo que organizan encuentros regionales obligatorios con inspectores y representantes de los departamentos donde se aplicará.
Comunicarse con el personal encargado a través de diferentes medios de difusión	Irlanda	Se envían copias del currículo infantil a todos los proveedores de servicios y al personal escolar. El Ministerio de Educación proporciona información y apoyo en un sitio web.
	Gran Bretaña	Las autoridades responsables desarrollan sitios web de apoyo en línea.
	Japón	Se elaboraron lineamientos explicativos en palabras sencillas sobre el currículo.
	Corea	Se prepararon lineamientos explicativos, un manual para maestros, DVD, CD-ROM, presentaciones en Powerpoint y sitios web.
Comunicarse con padres y madres de familia	Corea	Se difundió información actualizada sobre las revisiones curriculares a padres y madres a través de folletos, sitios web, encuentros y conferencias.
	Australia	Se distribuyó información a las familias sobre su marco curricular para los primeros años y la puso en línea en 20 idiomas.
	Escocia	Se elaboraron formularios en línea para ayudar al personal escolar a crear o adaptar materiales de comunicación con las familias. Se prepararon hojas informativas para padres y madres sobre la importancia de los temas curriculares (por ejemplo, alfabetización, matemáticas, transición entre distintos niveles educativos y aprendizaje al aire libre). Distribución masiva de afiches.

Fuente: Rodino, 2014 con datos OCDE, 2012.

Cuadro 2.14

Buenas prácticas internacionales sobre implementación de nuevos currículos para la educación inicial en aspectos de implementación efectiva

Práctica	Países	Instrumentos utilizados
Prueba piloto antes de implementar en todo el país	México	El Ministerio de Educación planeó una fase piloto para la implementación del marco curricular, con el propósito de asegurar una aplicación efectiva.
	Luxemburgo	Se probó en cinco escuelas antes de introducirlo a nivel nacional. Luego publicó su nuevo currículo de educación básica, incluyendo preescolar; considerando las opiniones de estas escuelas.
	Escocia	Se realizó un ensayo en más de 600 centros escolares para probar ciertas experiencias y resultados del <i>Currículo para la Excelencia</i> . Los centros escolares eligieron qué experiencias y resultados probar con base en los programas de trabajo que ya tenían planificados. Luego enviaron informes con retroalimentación detallada que se usó en el proceso de revisión.
Proporcionar materiales prácticos de apoyo	México	Se preparó una guía sobre cómo implementar el nuevo currículo para docentes en entrenamiento. Una muestra de educadores usó las guías y la evaluación demostró que todavía tenían muchas preguntas sobre su puesta en práctica. Cerca del 50% de los maestros aún no lo aplica plenamente y esto ha llevado a desarrollar nuevas medidas.
	Irlanda	Se prepararon materiales que incluyen hojas de consejos, folletos informativos, presentaciones tipo podcast, videos de entrenamiento y actividades de apoyo.
	Portugal	Se realizó un estudio para identificar las áreas que necesitaban materiales de apoyo a la implementación de los lineamientos curriculares. A partir de esto se prepararon folletos para enseñar lectoescritura, matemáticas y ciencias experimentales.
	Suecia	La Agencia Nacional de Educación publica materiales de apoyo y lineamientos generales con comentarios, a fin de brindar guía y supervisión a administradores municipales, directores y personal de los centros de preescolar.
Fijar lineamientos respecto a materiales o prescribir materiales	Australia, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, Portugal, España, Turquía y varios estados de EE. UU.	Las autoridades educativas nacionales o estatales disponen explícitamente qué materiales puede usar el personal de los centros en su trabajo.
	Canadá (Manitoba)	Las autoridades educativas desarrollaron un material para maestros de preescolar a fin de estimular y mejorar las competencias lingüísticas de los niños, denominado <i>Escuchar y Hablar: Primeros pasos hacia la Alfabetización</i> . Un Documento de apoyo para maestros y terapeutas del lenguaje (2008).
Revisar la formación inicial de maestros de preescolar y dar capacitación específica acorde con las nuevas demandas	Eslovenia	Antes de su reforma curricular había extendido la educación inicial de los maestros de la calidad de ese nivel educativo. Después de introducir el nuevo currículo de preescolar, seleccionó de él ciertos tópicos para incluirlos en los programas de estudio inicial y en la capacitación en servicio de los maestros.
	Italia	Las universidades que forman maestros de preescolar incluyeron en su formación inicial cursos sobre el nuevo currículo y organizaron talleres de capacitación. El gobierno nacional les entregó videos de capacitación para asegurar que todo el estudiantado estuviera bien informado sobre el nuevo currículo y listo para implementarlo.
	Australia	Se contrató una ONG sin fines de lucro que trabaja con primera infancia para brindar capacitación nacional a los educadores de preescolar en la implementación del nuevo marco curricular. Desarrollaron un foro y un boletín en línea y clases magistrales. Este país también introdujo el nuevo marco curricular en los cursos magisteriales de pregrado.
Brindar asistencia experta a los educadores de preescolar en servicio	Eslovenia	Los asesores del Instituto de Educación Nacional apoyan a los maestros de preescolar en la implementación del nuevo currículo. Hay consultores que mantienen contacto permanente con estos docentes para asesorarlos y ayudarles a resolver los problemas que encuentran en su práctica.
	Canadá (Isla Prince Edward)	El Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia tiene un equipo permanente para dar apoyo en servicio a los educadores y directores de preescolar mientras se implementa el nuevo marco curricular.
	Australia	Dos redes profesionales que actúan en los estados reciben financiación del gobierno nacional para brindar servicios de capacitación y mentoría a los centros de preescolar en la aplicación del nuevo marco curricular. Otro programa de alcance nacional también les ofrece asistencia profesional e incluye un foro interactivo en línea, donde los educadores pueden plantear preguntas y compartir ideas. Expertos y practicantes de alto nivel de todo el país están disponibles en este foro para responder preguntas y conducir discusiones temáticas.

Fuente: Rodino, 2014 con datos OCDE, 2012.

Cuadro 2.15

Buenas prácticas internacionales sobre implementación de nuevos currículos para la educación inicial en aspectos de evaluación sistemática

Práctica	Países	Instrumentos utilizados
Incorporar el currículo al proceso de monitoreo y evaluación	Eslovenia	Se desarrolló un modelo de evaluación de calidad que examina tres niveles en materia de cuidado y educación preescolar: 1) calidad estructural (espacio, estructura de actividades, etc.), 2) calidad del proceso (cooperación entre el personal del centro y con otros centros, involucramiento familiar, desarrollo profesional docente, satisfacción del personal, etc.) y 3) calidad del currículo (diseño, implementación, rutina de actividades, etc.). Los resultados del monitoreo se presentan en informes anuales y sirven para brindar apoyo a los centros y educadores de preescolar a fin de propiciar cambios en la práctica educativa.
	Portugal	Las autoridades educativas contrataron a la Universidad de Oporto para realizar un estudio de caso con 20 centros escolares para recoger datos sobre la calidad de las prácticas respecto a cómo se estaban implementando los nuevos lineamientos curriculares. Los resultados del estudio son prácticos: piden más documentación y materiales de apoyo, capacitación de maestros en áreas específicas y estrategias para facilitar la transición al primer ciclo de la educación primaria.
	Inglaterra, Irlanda, Italia, México y Suecia	Se elaboraron conjuntos de instrumentos de autoevaluación para que los profesionales de primera infancia evalúen su conocimiento del marco curricular y cómo lo están implementando.
Evaluar y revisar el marco curricular en función de mejorar la calidad	Noruega	El Ministerio de Educación e Investigación encargó a la Universidad Vestfold evaluar cómo se implementaba el marco curricular. Incluyó dos investigaciones cuantitativas y dos cualitativas entre grupos involucrados (niños, padres, maestros de preescolar, asistentes, municipalidades como responsables locales y autoridades de condado). El informe mostró muchos resultados positivos, así como desafíos como por ejemplo la comprensión de la documentación y el mapeo del desarrollo y aprendizaje de los niños, la necesidad de capacitación en el sector y recursos limitados para la implementación.
	Australia	Se realizó un estudio para establecer la línea de base sobre prácticas en el cuidado y educación de la primera infancia antes de que entrara en vigencia el nuevo marco curricular, previsto para el 1 de enero de 2012. El marco curricular se evaluaría en 2014 para determinar si fue efectivo en cuanto a mejorar la calidad del cuidado y educación infantil.
	Luxemburgo	Se planeó una evaluación de su marco curricular después de tres años de implementación.
	Eslovenia	El proceso de implementación del nuevo currículo ya incluye una evaluación de los cambios que se introdujeron.

Fuente: Rodino, 2014 con datos OCDE, 2012.

Este aporte especial fue preparado por Ana María Rodino, docente e investigadora de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).