



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

SEXTO INFORME ESTADO DE LA EDUCACION

La Educación Preescolar en Costa Rica Borrador de capítulo

Ana María Carmiol Barboza
Escuela de Psicología
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Universidad de Costa Rica



**CONSEJO NACIONAL
DE RECTORES**
Oficina de Planificación
de la Educación Superior



2017

Las Universidades
Públicas por la Vida,
el Diálogo y la Paz



**PROGRAMA
ESTADO DE LA NACIÓN**

Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Sexto Informe Estado de la Educación (2017) en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Índice

Hallazgos relevantes	3
Valoración general	4
Valoración del V Informe	5
Introducción	7
Los educandos	14
Crecimiento de la población de 0 a 6 años se mantiene estable	14
Acceso y cobertura de la educación preescolar costarricense	14
Retrosos en la cobertura de Transición y crecimiento lento en Interactivo II	15
Incremento en las brechas de asistencia entre niños e climas educativos altos y bajos.....	16
Las docentes	18
Concepciones sobre desarrollo infantil y lectoescritura emergente	19
Concepciones sobre inteligencia infantil varía entre docentes de preescolar	20
Importancia de la familia y del centro educativo difiere entre docentes	22
Docentes tienen conocimientos mínimos sobre lectoescritura emergente	23
Docentes graduadas de universidades públicas valoran mejor promoción de lectoescritura emergente en las aulas	25
Prevalen mitos sobre desarrollo de la lectoescritura emergente	26
Mito 1: Aprender a leer es un proceso rápido que ocurre entre los 6 y 7 años	27
Mito 2: Aprender a leer un proceso natural y sencillo	27
Mito 3: La responsabilidad de que los niños aprendan a leer y a escribir es 50% de los padres y 50% del sistema escolar	28
Ambientes de Aprendizaje efectivos	30
Ambientes de aprendizaje efectivos: las recomendaciones internacionales	30
Un currículo variado.....	31
Un espacio bien diseñado y bien equipado	31
Recursos áulicos abundantes y apropiados a la edad de los niños.....	31
Una rutina regular diaria	32
Métodos de enseñanza sólidos y trabajo en equipo entre docentes	32
Numerosas y variadas experiencias de lenguaje y de lectoescritura.....	33
Evaluación periódica del desarrollo y el aprendizaje.....	33
Acceso a programas de prevención y apoyo frente a dificultades de lectura	33
Extensión docente hacia las familias y la comunidad	33
Ambientes de aprendizaje en aulas de preescolar costarricenses	34
Docentes preescolar con altos niveles educativos pero poca práctica de lectura	38
Docentes valoran la lectura de libros infantiles pero pocas lo practican	39
Ambientes de aprendizaje logran niveles mínimos de desempeño	41
Dos distintos perfiles de ambientes de aprendizaje en las aulas de preescolar	42
Interacciones de calidad para promover la lectoescritura emergente	48
Interacciones áulicas: Resultados según CLASS	50
Políticas educativas en la educación preescolar costarricenses	54
Nuevo programa de estudios comienza aplicarse en las aulas	54
Acciones del MEP para atender dudas y dificultades con el nuevo programa	57
El nuevo programa y la promoción de la lectoescritura emergente	57
Una oportunidad que no puede desperdiciarse: Recomendaciones.....	59
Avances significativos en el diseño e implementación de la estrategia institucional del MEP dirigida a la primera infancia	61
Desafíos nacionales y agenda de investigación	64
Referencias	67

Hallazgos relevantes

- 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 del 2008, cuando alcanzó cerca de un 95,5% de cobertura., mientras que el nivel más bajo se alcanzó en el 2015, con una cobertura del 84,5%.
- Las tasas de cobertura de Interactivo II continúan mostrando un crecimiento insuficiente. Entre el 2013 y el 2015 la tasa neta pasó de 57,4% a 59,5%.
- Se acrecientan las brechas en la asistencia según quintiles de ingreso. Para el 2010, 40,79% de los niños y niñas provenientes de los dos primeros quintiles de ingreso se encontraban matriculados en los niveles Interactivo II y Transición. Para el 2015 este porcentaje bajó al 34,19%.
- Las docentes graduadas de universidades públicas y privadas varían en términos de sus concepciones sobre desarrollo infantil, la efectividad de la educación y los factores implicados en el éxito escolar.
- Las docentes graduadas de universidades públicas y privadas varían en términos de la importancia que le otorgan a prácticas áulicas que se saben efectivas para la promoción del desarrollo de la lectoescritura emergente de los niños y las niñas.
- Las docentes presentan importantes deficiencias en términos de sus conocimientos sobre los componentes de la lectoescritura emergente, a pesar de que estos son tratados en el nuevo programa de estudios de educación preescolar.
- Prevalcen distintos mitos entre las docentes en torno al desarrollo de la lectoescritura emergente.
- Las docentes presentan altos niveles de titulación universitaria pero pobres prácticas de lectura.
- Muchas docentes valoran el uso de la lectura de libros infantiles en el contexto áulico pero pocas la practican.
- La evaluación de salones de clase de una muestra representativa de centros educativos de la GAM a partir del instrumento de evaluación ECERS-R indica niveles promedio mínimos de calidad de los ambientes de aprendizaje. Además, señala variabilidad entre los ambientes observados, sugiriendo la presencia de dos distintos tipos de perfiles de calidad de dichos ambientes: un perfil de calidad regular y un perfil de calidad inadecuada.
- La aplicación del instrumento CLASS en salones de clase a cargo de docentes graduadas de universidades públicas indican niveles de calidad medios en las interacciones de aula. Además, se observaron importantes discrepancias entre los puntajes de CLASS observados y el desempeño auto-reportado por las docentes.
- Las docentes reportan dudas y dificultades en torno a la utilización del nuevo programa de educación preescolar y el MEP ha llevado a cabo una serie de acciones para atenderlas.

- El Despacho de la Ministra de Educación Pública diseñó e inicia en el 2015 la implementación de una estrategia institucional dirigida a la primera infancia. Esta estrategia incluye una serie de acciones orientadas a aumentar la cobertura en zonas de atención prioritaria y a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el preescolar.

Valoración general

Durante el período 2015-2016 se inició la aplicación del nuevo programa de educación preescolar en Costa Rica. Para esto, el Ministerio de Educación Pública (MEP) completó un proceso de capacitación y la formulación de una Guía Docente que acompaña al nuevo programa de estudios. Con este avance, el país superó un rezago en materia curricular de más de dos décadas, especialmente en la formulación el tema de la promoción del desarrollo cognitivo y la lectoescritura emergente en la edad preescolar. Ahora bien, el inicio de la implementación del nuevo programa de educación preescolar ocurre en un contexto con múltiples desafíos. Algunos de ellos se refieren a la prevalencia de brechas en el acceso a la educación preescolar, un avance lento en materia de cobertura a nivel de Interactivo II y retrocesos importantes en la cobertura de Transición en la última década.

El inicio de la implementación del programa surge también en un contexto de desafíos en términos de los conocimientos docentes y de la calidad de los ambientes de aprendizaje en el aula de preescolar. Esta edición del capítulo identifica y discute algunos de estos desafíos, con el objetivo de ofrecer información relevante para el desarrollo de medidas remediales que faciliten una implementación exitosa del nuevo programa.

En términos del desempeño docente, el capítulo describe y discute evidencia sobre concepciones docentes. Los resultados obtenidos sugieren importantes diferencias entre las concepciones docentes sobre aspectos como el desarrollo infantil, el efecto de la educación en el aprendizaje y los factores implicados en el éxito escolar entre docentes que obtuvieron su título de licenciatura de universidades públicas y docentes que obtuvieron su título de licenciatura de universidades privadas. Además, la consulta realizada a docentes muestra importantes retos en términos de las concepciones docentes sobre el desarrollo de la lectoescritura emergente. Sin bien la lectoescritura emergente es una de las principales novedades en el nuevo programa de educación preescolar, la consulta realizada evidenció importantes vacíos de conocimiento docente sobre el tema. Las implicaciones de estos hallazgos se discuten, con el fin de ofrecer líneas de acción tanto para el MEP como para las universidades públicas y privadas encargadas de la formación inicial de las docentes.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, el capítulo describe hallazgos de una indagación realizada a partir de la observación directa de salones de clase provenientes de una muestra de centros educativos públicas y privados

representativos del total de centros educativos del Gran Área Metropolitana (GAM). Los resultados de esta observación muestran que los ambientes de aprendizaje observados alcanzan un promedio de nivel mínimo de calidad, con muchas oportunidades para la mejora. Además, indican la existencia de dos distintos perfiles de calidad en los ambientes de aprendizaje, ofreciendo información relevante para el diseño de intervenciones diferenciadas, que tomen en cuenta la diversidad en las necesidades.

En el tema de los ambientes de aprendizaje, se presenta y discute además evidencia sobre la calidad de las interacciones en salones de clase a cargo de docentes graduadas de universidades públicas (UCR, Una y UNED). Los hallazgos muestran niveles de calidad medios en las interacciones, y además sugieren discrepancias importantes entre los niveles de desempeño observados y los niveles de desempeño reportados por las docentes.

A nivel de políticas, el período 2015-2016 vio surgir dos novedades. La primera de ellas, ya mencionada arriba, se refiere al inicio de la aplicación del nuevo programa. Este inicio surgió con una serie de dificultades normales en estos procesos. El capítulo recomienda que un primer paso en el proceso de seguimiento del nuevo programa se dé a la tarea de sistematizar las dificultades encontradas por las docentes en esta sistematización, seguida de acciones para atenderlas y corregirlas.

En términos de políticas, el MEP dio un paso importante con el diseño e inicio de la implementación de la estrategia institucional dirigida a la primera infancia. Entre los objetivos de esta estrategia se encuentra el aumento en la cobertura de los servicios de educación preescolar en zonas de atención prioritaria, que presentan altas concentraciones de niños entre los 0 y los 6 años y poca oferta educativa. Además, se propone fortalecer la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien las acciones que se desligan de esta estrategia podrían contribuir a superar algunos de los desafíos aquí descritos, el capítulo resalta la necesidad de desarrollar procesos de seguimiento y evaluación de cada una de las acciones tomadas como parte de esta política, con el fin de conocer su efectividad.

Valoración del V Informe

Durante el período 2014-2015, el cambio más significativo de la educación preescolar se refiere a la aprobación del nuevo programa de estudios en el 2014, y el inicio de su implementación en el 2015. Con este avance el país superó un rezago curricular 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 de preescolar marcó puntos de inflexión en una serie de aspectos importantes, entre los cuales se señaló 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, y los perfiles profesionales de las docentes que el MEP requiere contratar.

Ahora bien, en el Quinto Informe se indicó que la implementación exitosa de este nuevo plan de estudios requeriría atender desafíos pendientes en áreas estratégicas. Algunas de estas áreas son 1) la falta de información sobre lo que ocurre en las aulas (particularmente en lo que concierne a la calidad de las interacciones docente-alumnos), 2) la persistencia de una jornada escolar reducida y desigual, y 3) el fortalecimiento de una atención en el centro educativo que tome en cuenta la diversidad que presentan los niños y niñas y sus familias.

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 siguió 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 se propuso requería especial atención del MEP en los próximos años.

En cuanto al 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 se identificó como un problema estructural, que limita los avances futuros en esta materia y demanda estrategias focalizadas en esas zonas.

Finalmente, se señalaron desafíos relacionados con el personal docente. Se indicó que las educadoras 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, gozando además de estabilidad laboral. En conjunto, se consideró que estos elementos favorecerían 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, 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.

En síntesis, el balance general del Quinto Informe enfatizó en la aprobación del nuevo plan de estudios de preescolar como 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 las educadoras 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, en condiciones de equidad, se apuntó a la necesidad de formular una política pública que integre

acciones afirmativas dirigidas a los niños y los hogares de climas educativos bajos, para potenciar así su desarrollo infantil.

Introducción

El presente capítulo da seguimiento a los avances, limitaciones y desafíos de la educación preescolar costarricense. Para ello se revisan las principales tendencias en esta materia en el país. Esta edición del capítulo para el *Sexto Informe del Estado de la Educación* desarrolla como tema especial **los tipos de interacciones y las características de los ambientes de aprendizaje que promueven la lectoescritura emergente de los niños y las niñas en el contexto del aula de preescolar**. Con esto, intentamos contribuir al cumplimiento de las siguientes aspiraciones nacionales: 1) una oferta educativa de calidad, que permita formar personas con autonomía para vivir la vida como deseen, y 2) 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 distintos planteamientos internacionales. Entre ellos se encuentra la Agenda 2030 de las Naciones Unidas propuesta durante el 2015. Esta agenda traza 17 objetivos de desarrollo sostenible que se espera los países lleguen a cumplir para el año 2030. De estos objetivos, el número cuatro establece “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2015).

Entre las acciones que se mencionan en la Agenda 2030 para lograr la consecución de este objetivo se encuentran: 1) asegurar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación, atención, y desarrollo de la primera infancia de calidad, 2) centrar esfuerzos en los más desfavorecidos, aun cuando esto requiera realizar cambios en las políticas educativas, y 3) fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos, con el fin de asegurar una educación de calidad, que garantice las competencias de lectura y escritura, así como de aptitudes analíticas, resolución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel (Unesco, 2015).

Si bien las destrezas de lectura y escritura se desarrollan a lo largo de toda la vida (ver Cuadro 1), y por lo tanto su promoción debe ocurrir en todos los niveles educativos, los primeros años de educación formal son fundamentales. Esto pues los niños y las niñas desarrollan lo que se conoce como lectoescritura emergente, definida como aquellas habilidades, conocimientos y aptitudes que son precursores del desarrollo de la lectura y la escritura (Teal & Sulzby, 1989). Durante las edades tempranas los niños y las niñas comienzan a comprender, entre otras cosas, el significado de la escritura y la relación entre letras y sonidos. Dado lo anterior, la educación inicial enfrenta entonces el reto de ofrecer una formación sólida de estos conocimientos y habilidades, y a la vez requiere

promover y sostener el interés y la disposición de los niños y las niñas hacia la lectura y la escritura (Villalón, 2016).

Cuadro 1

Etapas del desarrollo lector en niños, niñas y adolescentes

Etapa	Edad y grado escolar aproximados	Características y destrezas que se dominan al final de la etapa	Cómo se adquieren
Etapa 0: <i>Pre-lectura o Pseudo-lectura</i> (Nota de la traductora: hoy llamada <i>lectura o lectoescritura emergente o inicial</i>)	De 6 meses a 6 años Preescolar	El niño/a “pretende” leer; cuenta historias cuando mira las páginas de un libro que le fue leído antes; reconoce y nombra letras del alfabeto; escribe su nombre; juega con libros, lápices y papel.	Cuando al niño/a le lee un adulto (o un niño mayor) quien responde y aprecia de manera cálida el interés del niño/a en los libros y la lectura; cuando se le brindan libros, papel, lápices, bloques y letras. Lectura dialogada (interactiva).
Etapa 1: <i>Decodificación y lectura inicial</i>	6 - 7 años 1º grado y principios de 2º grado	Aprende las relaciones entre letras y sonidos y entre las palabras impresas y habladas; es capaz de leer textos simples que contienen palabras de alta frecuencia y palabras fonológicamente regulares; usa sus destrezas y su intuición para “hacer sonar” palabras nuevas cortas.	Instrucción directa sobre las relaciones letra-sonido (fonología) y práctica en su uso. Lectura de historias simples usando palabras por medio de las cuales se le enseñan elementos fonológicos y palabras de alta frecuencia. Se le lee a un nivel por encima del cual el niño/a puede leer de manera independiente, de modo que desarrolla así patrones más avanzados de lenguaje, vocabulario y conceptos.
Etapa 2: <i>Confirmación y fluidez</i>	7 - 8 años 2º y 3º grados	Lee historias y selecciones de textos simples y familiares con cada vez más fluidez. Se logra consolidando los elementos básicos de decodificación, vista, vocabulario y contexto del significado en la lectura de historias y selecciones de textos familiares.	Instrucción directa sobre las habilidades de decodificación avanzada; lectura extensa (con instrucción y niveles independientes) de materiales familiares, interesantes, que ayuden a promover la lectura fluida. Se le lee a niveles por encima de su propio nivel de lectura independiente a fin de desarrollar lenguaje, vocabulario y conceptos.
Etapa 3: <i>Lectura para aprender lo nuevo</i>	9 - 13 años 4º a 8º grados	La lectura se usa para aprender nuevas ideas, ganar nuevo conocimiento, experimentar nuevos sentimientos y aprender nuevas actitudes, por lo general con un solo punto de vista.	Lectura y estudio de libros de textos, obras de referencia, libros especializados, periódicos y revistas que contienen nuevas ideas y valores, vocabulario y sintaxis poco familiar; estudio sistemático de palabras y reacción hacia el texto leído a través de discusión, preguntas y respuestas, escritura al respecto, etc. Lectura de textos cada vez más complejos.

Etapa 4: <i>Múltiples puntos de vista</i>	15 a 17 años Escuela secundaria: 9° a 12° grados	Lee extensamente un rango amplio de materiales complejos, tanto expositivos como narrativos, con una variedad de puntos de vista.	Lectura extensa y estudio de libros de ciencias físicas, biológicas y sociales, y de humanidades, de literatura de alta calidad y popular, periódicos y revistas; estudio sistemático de palabras y de las partes de las palabras.
Etapa 5: <i>Construcción y reconstrucción</i>	18 años y más Universidad y en adelante	La lectura se usa para satisfacer las necesidades y propósitos propios (profesionales y personales); sirve para integrar el conocimiento propio con el de otros, para sintetizarlo y para crear nuevo conocimiento. Es rápida y eficiente.	Lectura amplia de materiales aún más difíciles; lectura más allá de las propias necesidades inmediatas; redacción de trabajos, pruebas, ensayos y otras formas que de escritura que demanden la integración de diversos conocimientos y puntos de vista.

Fuente: Chall, 1983, fragmento. Traducción de Rodino (2016).

La importancia de ofrecer una instrucción temprana de calidad se vuelve una meta fundamental para el sistema educativo de las sociedades actuales por varias razones. En primer lugar, porque aprender a leer es un logro de aprendizaje clave, al ser la principal base para el éxito escolar posterior (Slavin, Karweit, Wasik, Madden & Dolan, retomado por Snow, Burns, & Griffin, 1998), así como también un correlato importante del crecimiento cognitivo verbal (vocabulario y conocimiento general) (Cunningham & Stanovich, 2001) y no verbal (pensar en abstracto, adoptar otras perspectivas –como la de personajes ficticios o históricos– e imaginar otros mundos, tiempos y escenarios) (Ritchie, Bates & Plomin, 2014). Esta evidencia empírica corrobora la idea de que la intervención educativa temprana para desarrollar la competencia lectora tiene efectos que la trascienden y que son cruciales para el futuro de los niños, especialmente para aquellos que llegan a la escuela en condiciones desventajosas para aprender, como lo es el caso de niños y niñas provenientes de hogares con climas educativos bajos (PEN, 2015). Por esto, más que nunca antes, la educación pública debe esforzarse en enseñar a leer muy bien a todos los niños y niñas, porque en eso se juega su desarrollo personal, su aprendizaje futuro y su integración a la vida social en condiciones de equidad (Rodino, 2016).

Una segunda razón reside en que leer y escribir no son actividades naturales para las personas (Dehaene, 2014; 2015; Wolf, 2008). Dado que la invención de la escritura es relativamente reciente en la historia de la humanidad, nuestra herencia genética no incluye instrucciones para leer ni circuitos neuronales destinados a la lectura. El sistema de escritura es entonces un código de segundo nivel, construido sobre la base del lenguaje oral. A diferencia de éste, la lectoescritura no se adquiere de manera espontánea simplemente por convivir e interactuar con otros hablantes de la lengua. Por esto, debe ser enseñado de un modo intencional y sistemático, que exponga la estructura del lenguaje oral (fonemas y sílabas) y la vincule deliberadamente con el código visual de las letras

(grafemas)¹. En las sociedades modernas, estas tareas le corresponden a la educación formal.

En tercer lugar, si bien unos pocos niños aprenden a leer por sí mismos o con la ayuda de sus familiares, sin instrucción realmente formal; la mayoría aprende al ingresar al sistema educativo formal. Allí logra de modo fácil y rápido leer aceptablemente bien textos sencillos. Según hallazgos provenientes de la aplicación de las pruebas de diagnóstico de 9º grado del MEP, así como las pruebas internacionales PISA 2009+, 2012 (PEN, 2013, 2015), la mayoría de los niños y niñas costarricenses que completan la escuela primaria desarrollan la capacidad de lectura y escritura básica, Sin embargo, no todos alcanzan un nivel satisfactorio suficiente como para enfrentar las demandas posteriores de su educación secundaria, superior y continua.

Estas dificultades actuales en lectoescritura en Costa Rica, en América Latina y en el mundo no se deben a que hayan bajado los niveles generales de destreza de las personas en cuanto a saber leer y escribir, sino a que existen cada vez mayores exigencias sociales (Rodino, 2016). Lo anterior por cuanto las sociedades del siglo XXI se caracterizan por un ritmo acelerado en la producción de conocimientos y la innovación tecnológica. Estas nuevas condiciones sociales presentan. Ante esto, lograr la capacidad del estudiantado por alcanzar un dominio básico de la lengua escrita, que permita solamente la decodificación y la comprensión literal de textos, no resulta entonces suficiente (Villalón, 2016).

Estas nuevas exigencias están en constante aumento, lo que trae consecuencias cada vez más graves para quienes no alcanzan los niveles requeridos de capacidad y contribuye a ampliar las diferencias socioeconómicas (PEN, 2011, 2015). Lo anterior en tanto las diferencias socioeconómicas siempre conllevan diferencias educativas, las cuales a su vez agudizan las primeras (Snow et al., 1998). Como nunca antes en la historia, se espera que la habilidad de lectura sea universal, es decir, que la adquiera toda la población y que además tenga un nivel alto a fin de que las personas sigan aprendiendo durante toda la vida.

Es necesario que el sistema educativo evite en sus estudiantes las dificultades de lectura. Las principales recomendaciones de los especialistas frente a las dificultades de lectura (Snow et al., 1998) son dos y se complementan. En primer lugar, recomiendan proporcionar a todos los niños una excelente enseñanza formal de la lectura desde el inicio de la escuela primaria. En segundo lugar, y más importante para los propósitos de este capítulo, recomiendan asegurar una educación preescolar de alta calidad, ya que la enseñanza que se recibe en los primeros años de la educación escolar resultará más eficaz si los niños inician motivados para aprender a leer, y con las destrezas lingüísticas y cognitivas necesarias para lograrlo (véase además Aporte especial).

Una educación preescolar de calidad, que sienta las bases para el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura requiere indudablemente fijar la mirada en las docentes de preescolar, al ser ellas el medio más fácilmente

accesible y más poderoso con que cuenta el país para disminuir brechas en las oportunidades educativas desde edades tempranas. Asegurar una educación preescolar que promueva el desarrollo de la lectoescritura emergente requiere que las docentes posean conocimientos a dos distintos niveles (Villalón, 2016). En primer lugar, es necesario que conozcan y dominen los distintos componentes (ver Cuadro 1) de la lectoescritura emergente, y la forma en que cada uno de ellos evoluciona desde los primeros días de vida. Este conocimiento es necesario pues es lo que les permite identificar las fortalezas y dificultades que presentan los niños y las niñas en este proceso y orientar las decisiones pedagógicas para promover el aprendizaje. En segundo lugar, resulta fundamental que las docentes posean destrezas que les permitan crear un ambiente de aprendizaje que incluya los recursos apropiados para promover la lectura y la escritura, y que de esta forma facilite que la mayoría de los niños progrese en su conocimiento y en las destrezas que requiere para la comprensión y producción de textos.

A la luz de los múltiples hallazgos empíricos que apoyan la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo humano posterior (Chittleborough, Mittinty, Lawlor, & Lynch, 2014; Heckman, 2006; Tomalski, Moore, Ribeiro, Axelsson, Murphy, Karmiloff-Smith, Johnson & Kushnerenko, 2013, véase además Aporte especial), distintos países en América Latina como Chile (Yoshikawa, Leyva, Snow, Treviño, Barata, Gómez, Moreno, & Rolla, 2015) y Colombia (Bernal & Fernández, 2013) se han dado a la tarea de crear agendas políticas y de investigación que tienen como principal objetivo promover el bienestar infantil, fomentando una educación preescolar de calidad.

Recuadro 1

Los componentes de la lectoescritura emergente

En 1998, Whitehurst y Lonigan señalaron que tres requisitos debían cumplirse para considerar una variable como habilidad de lectoescritura emergente: 1) que aparezca antes que las habilidades convencionales de lectura y escritura, 2) que se relacione con el desarrollo de la lectura y la escritura convencionales, y 3) que se desarrolle independientemente de la instrucción formal en lectura. Partiendo de estas premisas, los autores identificaron los estudios disponibles en aquel momento que incluían una evaluación de posibles habilidades de lectoescritura emergente y al menos una evaluación de capacidades de lectura y escritura convencionales en años posteriores.

Su síntesis narrativa identificó que las habilidades descritas abajo mostraron relaciones con habilidades de lectura y escritura posteriores, y por lo tanto debían considerarse como componentes de la lectoescritura emergente: 1) lenguaje (vocabulario y sintaxis), 2) comprensión y producción narrativa, 3) concepto de lo impreso, o conocimiento sobre las convenciones en torno al manejo de material impreso (p. ej., leer de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), 4) identificación de letras, o conocimiento del nombre y sonido de las letras, 5) conciencia fonológica (p. ej., detección de rimas, manipulación de sílabas, manipulación de fonemas), 6) correspondencia entre fonemas y grafemas, 7) conciencia sintáctica, o capacidad para identificar errores gramaticales, 8) escritura emergente (deletreo fonético), 9) memoria fonológica, o capacidad para recordar información hablada, como una lista corta de palabras (reales o inventadas) o números, 10) nombrar letras, dígitos o colores, e11) interés por la lectura compartida de material impreso.

Más recientemente, Lonigan, Schatschneider y Westberg (2008) llevaron a cabo una serie de meta-análisis de investigaciones empíricas y publicadas en revistas científicas. Esta estrategia produjo una lista de aproximadamente 300 estudios longitudinales, que incluían una o

más evaluaciones de posibles habilidades de lectoescritura emergente, medidas cuando los niños tenían 4 o 5 años (no se identificaron estudios que incluyeran niños menores de 3 años), y evaluaciones de las habilidades de lectura y escritura convencionales, medidas cuando los mismos niños tenían 5 años o más. En la mayoría de los casos, la estimación de las relaciones predictivas calculadas se basó en un número sustancial de estudios y un gran número de niños. Por ejemplo, 52 estudios con 7 570 niños contribuyeron a calcular la correlación estimada entre el conocimiento del alfabeto y la lectura de palabras.

Los resultados de estos meta-análisis identificaron seis habilidades tempranas que mantenían Fuertes relaciones predictivas con al menos una de tres habilidades convencionales: 1) lectura de palabras, 2) comprensión lectora u 3) ortografía. Estas relaciones se mantuvieron aún luego de controlar por el efecto de variables intervinientes (p. ej., coeficiente intelectual, estrato socioeconómico). Estas habilidades son: 1) identificación de letras, 2) conciencia fonológica, 3) nombrar letras o dígitos (nombrar secuencias aleatorias de letras o dígitos), 4) nombrar rápidamente objetos o colores (nombrar secuencias aleatorias de grupos de imágenes de objetos (p. ej., carro, árbol, sombrero), o grupos de colores), 5) escritura, de letras o del nombre propio, y 6) memoria fonológica.

Otras cuatro habilidades tempranas mostraron correlaciones predictivas de nivel moderado con las habilidades convencionales posteriores. En este caso, los resultados fueron menos robustos pues las relaciones se vieron afectadas por variables intervinientes (p. ej., coeficiente intelectual y estrato socioeconómico). Estas habilidades son: 1) concepto de lo impreso, 2) conocimiento de lo impreso (índice de medidas que combinan elementos del conocimiento del alfabeto, conceptos acerca del material impreso e identificación de letras), 3) nivel de preparación para la lectura (medida compuesta que combina aspectos del conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica y el vocabulario), y 4) lenguaje oral, o la habilidad de comprender y producir lenguaje hablado (p. ej., vocabulario, sintaxis).

Dado que la mayoría de estudios incluidos en los meta-análisis consistieron en evaluaciones en las que transcurrieron entre uno y dos años entre la medición inicial y la medición posterior, Lonigan y Shanahan (2010) evaluaron si el patrón general de las observaciones se mantenía por más tiempo. El análisis de un subconjunto de estudios con intervalos entre los 3 a 10 años entre la evaluación inicial y la última evaluación mostró que las relaciones predictivas se mantuvieron a niveles similares, especialmente para el caso de las habilidades de conocimiento alfabético, conciencia fonológica y lenguaje oral.

Los análisis realizados no mostraron los niveles esperados de relación entre lenguaje oral temprano y comprensión lectora. Análisis adicionales mostraron que la fuerza de esta relación cambia según el aspecto del lenguaje oral examinado en edades tempranas y el aspecto de comprensión lectora evaluado posteriormente. Se observe que habilidades orales de naturaleza más compleja que el vocabulario (p. ej., sintaxis o puntajes agregados de distintas habilidades tempranas de lenguaje oral) funcionan como mejores predictores (véase también Storch & Whitehurst, 2002).

Fuente: Lonigan (2015). Traducción de Ana María Carmiol.

Recientemente, Costa Rica se encuentra realizando esfuerzos importantes para mejorar la educación preescolar costarricense. El principal de esos esfuerzos se refiere a la implementación de un nuevo programa de Educación Preescolar durante el año 2015, así como la formulación de una Guía Docente del Programa y la capacitación de las docentes en servicio en el uso del nuevo programa. La valoración presentada en el pasado Informe del Estado de la Educación de este nuevo programa fue muy positiva, resaltando que el mismo corrigió una serie de distorsiones previas sobre el desarrollo de la lectoescritura emergente y solventando las carencias en torno a la promoción de tan importante temática en el contexto del aula de preescolar (Rodino, 2014). Con el objetivo de dar seguimiento a esta iniciativa es que se propone el tema especial del presente

capítulo, que como se definió anteriormente versa en torno a **los tipos de interacciones y las características de los ambientes de aprendizaje que promueven la lectoescritura emergente de los niños y las niñas en el contexto del aula de preescolar**. La escogencia de esta temática permite dar seguimiento a los avances realizados en la educación preescolar costarricenses con la aprobación e inicio de la implementación del nuevo programa. El trabajo que se presenta está orientado a ofrecer recursos que informen sobre las fortalezas y debilidades en la implementación de este nuevo programa, y a señalar estrategias para promover una implementación efectiva del mismo, a la luz de los propósitos que impulsaron su formulación.

El capítulo está organizado en 5 apartados. El primer apartado da seguimiento a las tendencias de asistencia y cobertura de la educación preescolar. El segundo aborda el tema del personal docente, con un énfasis especial por conocer las concepciones docentes en torno al desarrollo infantil y a los factores implicados en el éxito escolar. Los hallazgos descritos aquí se desprenden de un estudio desarrollado para este informe (Conejo, 2016). Además, se revisa evidencia sobre los conocimientos docentes en lectoescritura emergente y las prácticas áulicas para su promoción. El tercer apartado aborda el tema de las interacciones y los ambientes de aprendizaje efectivos para la promoción de la lectoescritura emergente en el nivel de preescolar. Para esto, ofrece información sobre las recomendaciones internacionales, tanto en términos de ambientes como en términos de interacciones de calidad. Revisa también hallazgos sobre la calidad en los ambientes de aprendizaje provenientes de un estudio desarrollado para este informe (Carmioli & Villalobos, 2016). El cuarto apartado se centra en describir y discutir dos políticas educativas en primera infancia. La primera se refiere a la revisión de las condiciones en que se ha empezado a implementar el nuevo programa de estudios de educación preescolar. La segunda describe la estrategia institucional dirigida a la primera infancia del despacho del MEP (MEP, 2015). El quinto y último apartado del capítulo aborda los desafíos nacionales de la educación preescolar, así como la agenda de investigación que el país requiere fortalecer a futuro.

Para la elaboración del capítulo se recurrió a fuentes de información primarias, como lo es la Encuesta Nacional de Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, los registros administrativos del MEP y estudios específicos preparados para este informe. Estos últimos abordan los siguientes temas: concepciones sobre inteligencia y éxito escolar, y conocimientos sobre conciencia fonológica y fonemas de las docentes de educación preescolar ubicadas en centros educativos de zonas de atención prioritaria (Conejo, 2016), aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar (Rodino, 2016), y la evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana (Carmioli & Villalobos, 2016). Además, se contó con la colaboración de dos aportes especiales en los siguientes temas: la calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes graduadas en Educación Preescolar del Ciclo de Transición:

estudio interuniversitario a partir del instrumento CLASS (Castillo, Castro, Cerdas, Hernández & Hidalgo, 2016), e implicaciones de la inclusión de las funciones ejecutivas en el nuevo programa de preescolar: contextualización a la luz de la evidencia actual (Sibaja-Molina, Sánchez, Rodríguez-Villagra y Fornaguera, 2016).

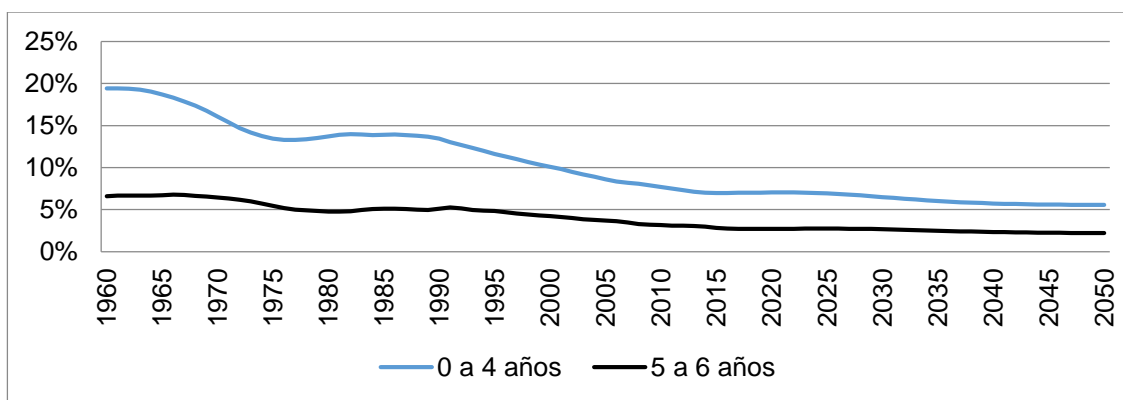
Los educandos

Crecimiento de la población de 0 a 6 años se mantiene estable

Como se ha mencionado en informes anteriores (PEN, 2013, 2015), si bien se observó un decrecimiento importante del grupo de población de 0 a 6 años en las dos últimas décadas, las proyecciones muestran una tendencia a la estabilización (gráfico 1). Como tal, 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 aumentos significativos de la cobertura total y además mejoras significativas en la calidad del servicio brindado, especialmente en lo que se refiere a la capacidad docente para gestionar contextos de aprendizaje efectivos en la promoción del aprendizaje y desarrollo infantil.

Gráfico 1

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



Fuente: CCP, Proyecciones Nacionales de Población 1950-2100.

Acceso y cobertura de la educación preescolar costarricense

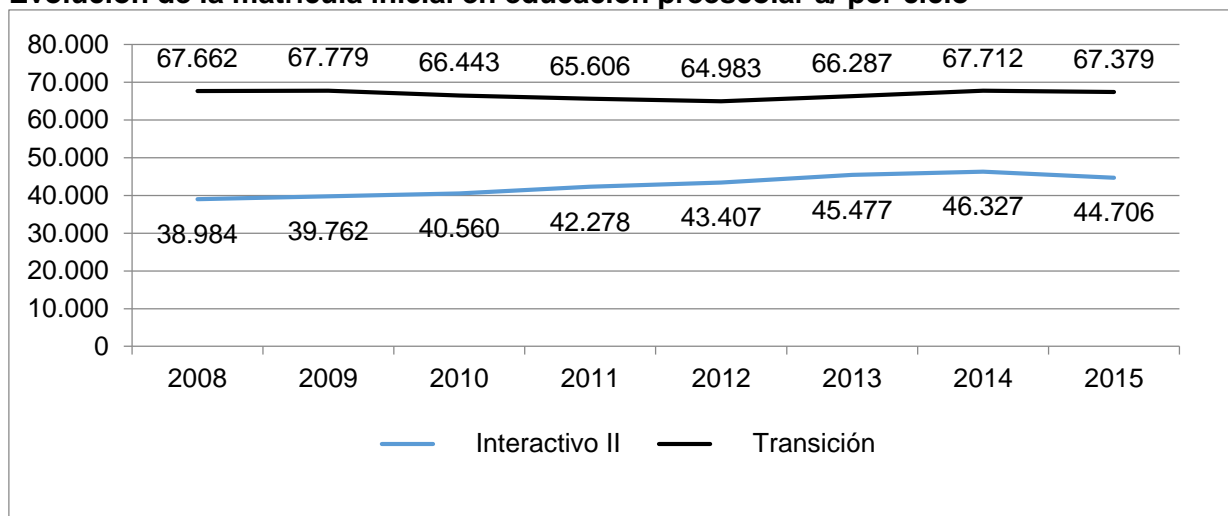
Como se ha señalado de manera reiterada en ediciones anteriores de este informe, el país enfrenta tres desafíos importantes en términos de cobertura a nivel de preescolar: 1) alcanzar el 100% de cobertura en el ciclo de Transición, 2) elevar la cobertura en Interactivo II al 85% y 3) comenzar a llevar 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. Respecto a estos desafíos, los avances observados en el período de análisis de este Informe son lentos e insuficientes, reportando 1) una disminución en las tasas netas de cobertura en

Transición, 2) un avance muy lento en la cobertura en Interactivo II y 3) un avance incipiente en el desarrollo de políticas para la atención de la población infantil entre 0 y 4 años. Aunado a lo anterior, los hallazgos que se describen a continuación continúan evidenciando importantes brechas de asistencia según estrato socioeconómico.

Retrocesos en la cobertura de Transición y crecimiento lento en Interactivo II

El Gráfico 2 muestra la matrícula absoluta para los ciclos de Transición e Interactivo II. Para el año 2015 se reportó una matrícula absoluta para el ciclo de Transición correspondiente a 67 379 estudiantes, mientras que para el ciclo de Interactivo II se reportó una matrícula absoluta de 44 706 niños y niñas.

Gráfico 2
Evolución de la matrícula inicial en educación preescolar a/ por ciclo



a/ Incluye la oferta tradicional en la dependencia pública, privada y privada subvencionada.

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

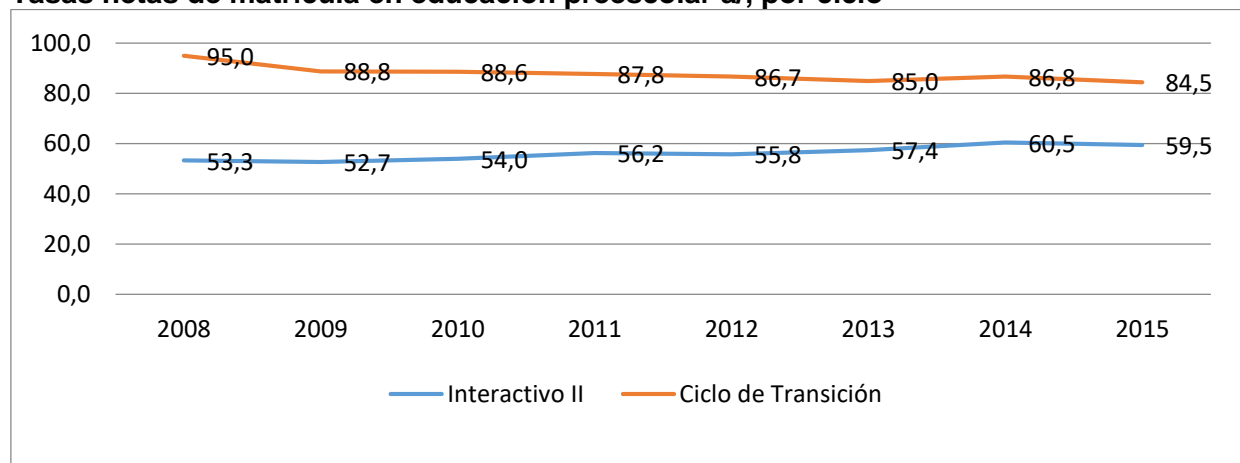
Una comprensión más clara de los logros en términos de matrícula se logra a partir de la consideración de las tasas netas de matrícula². Para el 2015, el ciclo de Transición reportó una tasa bruta de 90,6%, mientras que la tasa neta fue de 84,5%. Como se ha reportado anteriormente, el comportamiento histórico de las tasas de cobertura netas en Transición vienen mostrando una tendencia decreciente, con la tasa neta alcanzando su nivel más bajo en el año 2015. En el caso del nivel de Interactivo II, en el 2015 se reportó una tasa bruta de 63,4% y una tasa neta de 59,5%. Como se ha reportado anteriormente, si bien el comportamiento histórico para este nivel muestra una tendencia creciente, las coberturas siguen siendo insuficientes y bastante lejanas del escenario que se ha propuesto de alcanzar tasas de cobertura en Interactivo II del 85% (ver Gráfico 3).

En el caso de la oferta pública estatal para niños y niñas menores de 4 años, ésta sigue siendo reducida y dispersa a nivel nacional. En cuanto a avances con respecto a este desafío, sobresale el diseño de la estrategia institucional

dirigida a la primera infancia del despacho del MEP (MEP, 2015), que entre otras iniciativas incluye la formulación de lineamientos pedagógicos en educación para niños y niñas entre los 0 y los 4 años

Gráfico 3

Tasas netas de matrícula en educación preescolar a/, por ciclo



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

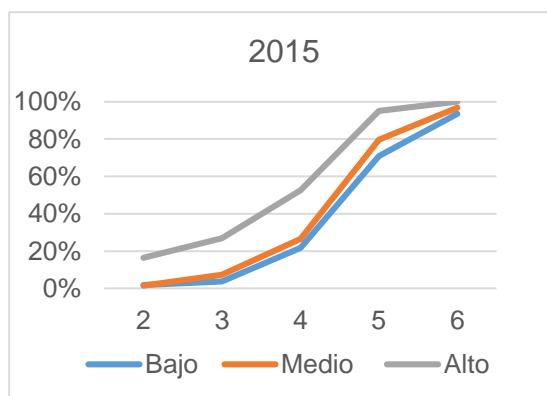
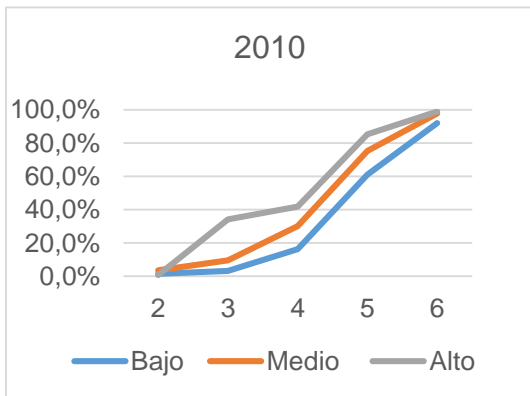
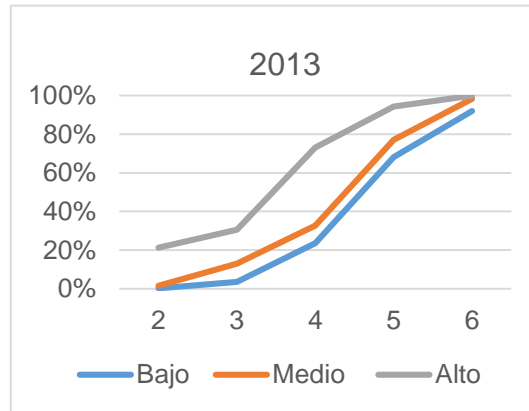
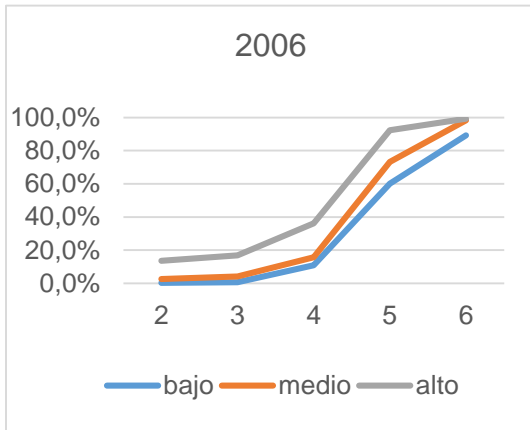
Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Incremento en las brechas de asistencia entre niños e climas educativos altos y bajos

Para el año 2015, continúan presentándose importantes brechas en lo que se refiere a acceso a la educación preescolar según clima educativo del hogar³. El gráfico 4 muestra que una de las razones de esta brecha se refiere a que mientras en los hogares con climas educativos altos aumenta la cantidad de niños y niñas de menos de 4 años que asisten al sistema educativo, en los climas educativos medios y bajos esta asistencia se mantiene constante desde el año 2006, demostrando que no se han realizado mayores esfuerzos para aumentar la oferta en esta población (Gráfico 4).

Además, se presentan diferencias en la cobertura de Interactivo II y Transición de niños y niñas provenientes de distintos quintiles de ingreso. Específicamente, el gráfico 5 muestra una disminución desde el año 2010 en el acceso a la educación preescolar para los niños de familias en los quintiles I y II, con algunas pequeñas fluctuaciones entre año y año. Mientras para el año 2010 el 40,79% de los niños y niñas provenientes de los dos primeros quintiles se encontraban matriculados en los niveles Interactivo II y Transición, para el 2015 ese porcentaje bajó al 34,19%. En contraste, se observa una tendencia creciente en la asistencia de niños de familias en los quintiles IV y V. Mientras que el porcentaje de matrícula para los dos quintiles más altos fue de 37,62% durante el 2010, éste llegó a 43,86% en el 2015 para los niveles de Interactivo II y Transición.

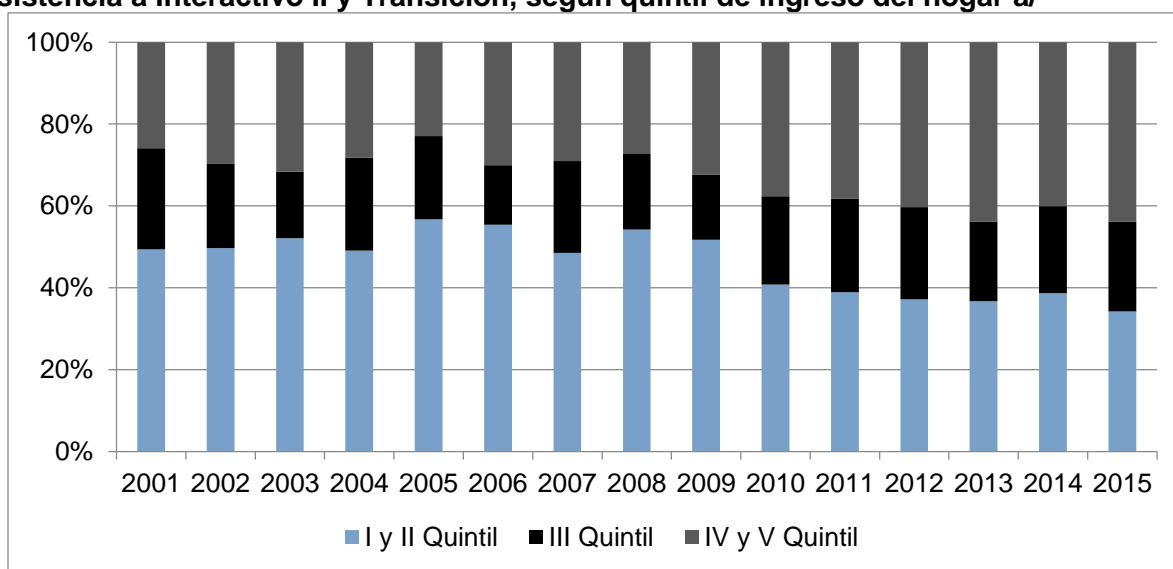
Gráfico 4
Asistencia a la educación regular, por edades simples y clima educativo del hogar, 2006, 2010, 2013, y 2015 a/



Fuente: Elaboración propia con datos de las Encuestas de Hogares.

En conjunto, estos resultados muestran una transferencia entre el porcentaje cobertura de niños de los quintiles más bajos y más altos para el 2015, donde la cobertura de los quintiles más altos aumentó mientras que la cobertura de los quintiles más bajos disminuyó. Es importante que el MEP atienda estas diferencias. Una manera de hacerlo es a través del desarrollo de políticas focalizadas para atender aquellos lugares que presentan los menores niveles de cobertura, como lo es el caso de la estrategia institucional dirigida a la primera infancia y delimitada desde el despacho del MEP. La misma, que se detalla más adelante, incluyó entre los objetivos una identificación de zonas de atención prioritaria, caracterizadas por altas concentraciones de niños y niñas de 4 y 5 años y bajas niveles de cobertura educativa. La identificación de estas zonas, la intervención apropiada, así como el seguimiento y la evaluación del efecto de las intervenciones realizadas en estas zonas podría convertirse en una herramienta poderosa para disminuir estas brechas.

Gráfico 5
Asistencia a Interactivo II y Transición, según quintil de ingreso del hogar a/



a/ Solo toma en consideración hogares con ingreso conocido.
 Fuente: Elaboración propia con datos de las EHPM, INEC.

Las docentes

Las docentes de educación preescolar son el recurso más importante con el que cuentan los países en la creación de contextos de enseñanza efectivos para el aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros años de vida (Cunningham, Zibulsky, & Callahan, 2009). Para aprovechar este recurso de la manera más apropiada, Villalón (2016) propone que es necesario que se cumplan las siguientes condiciones: 1) docentes que cuenten con una formación universitaria completa y especialización en educación infantil, 2) condiciones salariales adecuadas, 3) acceso a un programa de formación continua y de ascenso profesional, 4) evaluación sistemática del desempeño docente y 5) apoyo especializado para derivar a los niños y niñas que presentan problemas.

Además de estas condiciones, los sistemas educativos que ofrecen una educación preescolar de calidad concentran una importante parte de sus recursos en fortalecer la actuación docente. La evidencia empírica sugiere que aspectos como los conocimientos, las creencias y las expectativas docentes acerca del desarrollo infantil afectan su actuación docente en el aula (Prawat, 1992). De igual manera, las concepciones docentes sobre cuál es el impacto de la educación, y especialmente sobre el papel de la misma docente como agente de cambio, tienen un impacto en su desempeño (Villalón, 2016). Por lo tanto, si se pretende mejorar las posibilidades de éxito escolar, sobre todo de niños y niñas en situaciones de desventaja, es importante conocer cuáles son los desafíos que se tienen en cuanto al conocimiento docente.

Ante la ausencia de investigaciones sistemáticas y de amplio alcance sobre las concepciones docentes, para este informe se llevó a cabo un estudio tipo encuesta que aborda este tema (véase Conejo, 2016). Considerando que el tema especial de esta edición del capítulo versa en torno a las interacciones y ambientes de aprendizaje que promueven el desarrollo de la lectoescritura emergente, la encuesta aplicada indagó en los siguientes aspectos: 1) las concepciones docentes sobre desarrollo infantil y factores implicados en el éxito escolar, 2) los niveles de conocimiento docente sobre algunos componentes de la lectoescritura emergente, 3) la importancia que le otorgan las docentes a distintas prácticas identificadas como efectivas en la promoción de la lectoescritura emergente, y 4) mitos en torno a la lectoescritura emergente como proceso de desarrollo.

Concepciones sobre desarrollo infantil y lectoescritura emergente

Para llevar a cabo este estudio, Conejo (2016) envió una encuesta en línea al total de docentes a cargo de salones de clase de preescolar de centros educativos públicos ubicados en las zonas de atención prioritaria identificadas por el MEP (ver sección “Avances significativos en el diseño e implementación de la estrategia institucional del MEP dirigida a la primera infancia”). En total se envió la encuesta a 808 docentes a través de su correo electrónico. Inicialmente, 53 invitaciones no pudieron ser entregadas de manera correcta por problemas relacionados con la cuenta de correo electrónico de las docentes. De las 755 invitaciones entregadas con éxito, se obtuvo una respuesta de 284 docentes (38% de tasa de respuesta). Para mayor detalle sobre las docentes participantes en esta encuesta, véase recuadro 2.

La encuesta en línea enviada contó con una sección para indagar datos sociodemográficos e historia educativa las participantes, así como también información básica sobre el centro educativo para el cual trabajaban. Además, incluyó cuatro secciones específicas para evaluar: 1) concepciones sobre desarrollo infantil y factores implicados en el éxito escolar, 2) conocimientos sobre lectoescritura emergente, específicamente conciencia fonológica, 3) concepciones sobre prácticas para promover la lectoescritura emergente y 4) mitos sobre el desarrollo de la lectoescritura emergente. Este instrumento se construyó con base en los instrumentos utilizados por Driver, Pullen, Kennedy, Williams y Ely (2014) y Valenzuela, Muñoz, & Orellana (2016),

los cuales fueron sometidos a una consulta por parte de expertas costarricenses en el tema (para mayores detalles sobre el procedimiento e instrumento, véase Conejo, 2016). De la indagación realizada sobresalen distintos hallazgos. Cada uno de ellos se describe en detalle a continuación.

Recuadro 2

Perfil de las docentes de educación preescolar que trabajan en zonas de atención prioritaria definidas por el MEP y que participaron en la encuesta sobre concepciones docentes.

El 83 % de las docentes que contestaron la encuesta reportó tener un bachillerato universitario en ciencias de la educación preescolar. La universidad de la cual se graduaron de bachillerato más docentes fue la Universidad Latina (31 %), mientras que si se suman las 3 universidades estatales que imparten educación (i.e., UCR: 11 %, UNED: 10 %, UNA: 7 %), se determina que estas han otorgado menos de una tercera parte de los bachilleratos con los que cuentan las participantes (28 %). Otras universidades que graduaron con bachillerato una cantidad considerable de las profesionales consultadas son Universidad Florencio del Castillo (6 %), la Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA, 6 %), y la Universidad Católica de Costa Rica (5 %).

En cuanto a estudios universitarios de licenciatura en educación preescolar y áreas afines de la educación (p.ej., psicopedagogía), el porcentaje de participantes que reportan haber completado el título es 81 %, ligeramente menor que el de bachillerato. Las universidades privadas Universidad Latina y la Universidad Internacional San Isidro Labrador (ambas con 19 %), son los centros de estudio que más han graduado a estas profesionales con título de licenciadas. Entre las 3 universidades estatales (i.e., UNED: 10 %, UNA: 4 %, UCR: 3 %) suman un 17 % de los títulos otorgados a nivel de licenciatura. Otras universidades privadas que figuran en esta lista son la Universidad Florencio del Castillo, la UMCA (ambas con 5 %), y la Universidad de Ciencias y el Arte de Costa Rica (3 %).

A nivel de posgrado, el panorama luce marcadamente distinto. Del total de la muestra, solamente 16 % (46 personas) reportó haber obtenido un posgrado. De esos, 16 títulos fueron otorgados por la Universidad Florencio del Castillo y 13 por la Universidad Latina. Solamente dos personas en la muestra estudiada se graduaron con una maestría de universidades públicas (una en la UNED y una en la UCR).

En cuanto a la práctica supervisada como requisito para graduarse de licenciatura, casi la totalidad (97 %) de la muestra total reportó que tuvo que realizarla. Sin embargo, existen diferencias significativas en la extensión de dicha práctica, dependiendo del tipo de universidad de la que se graduaron las docentes, $\chi^2(2) = 11.37, p = .003$. La mayoría de las docentes graduadas de una universidad privada reportaron haber realizado una práctica de menos de seis meses (64 %), mientras que solamente el 34 % hizo prácticas supervisadas de más de seis meses. Por otro lado, la mayoría de las docentes que se graduaron de las universidades estatales hicieron prácticas de más de seis meses (59 %), mientras que el 38 % hizo prácticas de menos de seis meses.

En este sentido, si bien es cierto casi la totalidad de docentes realizaron práctica supervisada, las docentes egresadas de universidades públicas tuvieron la oportunidad de realizar prácticas de mayor duración, en comparación con sus colegas de universidades privadas. A lo anterior, también deben tomarse en las múltiples limitaciones de orden cualitativo que presentan las prácticas según lo reportado por distintas coordinadoras de diversos programas de formación en educación preescolar. Estas limitaciones fueron expuestas y discutidas en el Quinto Informe del Estado de la Educación (ver PEN, 2015, pp., 88-89).

Fuente: Conejo, 2016.

Concepciones sobre inteligencia infantil varía entre docentes de preescolar

La acción de las docentes debe ser, ante todo, una acción transformadora de las condiciones en las que se desenvuelven los niños y las niñas, especialmente para

niños y niñas en desventaja social, como los que asisten a los salones de clase atendidas por las docentes participantes en esta encuesta. Para que esa acción sea transformadora, es esencial que las concepciones que las docentes manejan de las capacidades cognitivas (p.ej., la inteligencia) sean flexibles y permitan hacer posible que las expectativas educativas a las que esos estudiantes puedan aspirar escapen del determinismo de sus condiciones de vida iniciales, y materialicen la promesa de la movilidad social que idealmente promueve la educación (López & Tedesco, 2002). En la medida en que las docentes sostengan sistemas de creencias que apuntan a la inteligencia como una habilidad inmutable, que no es susceptible de modificarse por medio de la acción educativa, se estaría reproduciendo la predestinación del alcance educativo que estos niños y niñas podrían lograr, por las condiciones de origen que marcaron al estudiante de preescolar (Navarro, 2002). Los hallazgos muestran que las docentes graduadas de universidades públicas creen en procesos de desarrollo infantil más flexibles y en que ellas pueden cambiar las características cognitivas de los niños y niñas más que las docentes graduadas de universidades privadas.

Se evaluó qué tanto valoran las docentes la educación inicial como un medio para que las capacidades cognitivas de los niños y las niñas de sus salones cambien (Conejo, 2016). Además, evaluó en qué medida las docentes consideraban que ellas pueden modificar positivamente el desarrollo cognitivo de sus estudiantes de preescolar. En una escala de 1 a 5, el grupo de docentes encuestadas mostró una tendencia hacia una idea del desarrollo como un proceso flexible (media total = 3.90, DT = .66). Sin embargo, las docentes que recibieron su licenciatura en una universidad estatal mostraron puntajes más altos (media = 4.10, DT = .53), que aquellas que obtuvieron su licenciatura en una universidad privada (media = 3.85, DT = .68), $F(1,219) = 5.52$, $p = .02$. No se observaron diferencias entre docentes con una maestría y aquellas que no ostentan ese título, ni entre docentes provenientes de zonas urbanas y rurales.

A la luz de estos resultados, resulta fundamental desarrollar futuras investigaciones que profundicen en la comprensión de estas diferencias, explorando en detalle las ofertas académicas de las universidades públicas y privadas. Este tipo de esfuerzos se constituyen como un primer paso para identificar los contenidos que podrían mejorarse en la educación inicial docente, y así promover concepciones más flexibles del desarrollo cognitivo infantil, que impacten de manera positiva el desempeño docente. En una edición anterior se intentó realizar una investigación que tenía como propósito analizar “los perfiles de salida, los fundamentos teórico-metodológicos y la estructura curricular de cada especialidad y grado” (PEN, 2011, p. 78; Rodino, 2010) de las carreras de educación preescolar impartidas por universidades públicas y privadas costarricenses. Sin embargo, esta investigación no pudo completarse de manera satisfactoria porque las universidades privadas contactadas no atendieron al llamado del Programa Estado de la Nación y no facilitaron la información solicitada sobre sus planes de estudio. Los múltiples argumentos que se han descrito en las distintas ediciones de este capítulo sobre el impacto de la educación inicial de docentes de preescolar en su desempeño posterior (véase PEN, 2011, 2015), aunado a los hallazgos arriba descritos, llaman a la necesidad inmediata

de contar con la colaboración de las universidades privadas en estos procesos de investigación, así como de las entidades regulan su funcionamiento.

Importancia de la familia y del centro educativo difiere entre docentes

Para explorar las concepciones docentes sobre éxito escolar, se les presentaron a las docentes siete factores asociados al éxito escolar para que los ordenaran del más importante al menos importante. Un grupo de factores se asociaba más a elementos del sistema educativo y la docente (p. ej., preparación de la docente, programa de estudios de preescolar, infraestructura del preescolar), mientras que el otro grupo comprendía elementos atinentes al estudiante y su familia (p. ej., inteligencia del niño, involucramiento de la familia, buena conducta del estudiante). Los resultados muestran que las docentes otorgan un valor muy importante a características endógenas de los niños y las niñas a la hora de explicar su éxito escolar, y además señalan importantes diferencias entre docentes graduadas de universidades públicas y de universidades privadas. La tabla 1 ofrece los porcentajes de las docentes que señalaron cada elemento como uno de los tres componentes más importantes del éxito escolar, tanto para la muestra total como por tipo de universidad.

Tabla 1
Elementos asociados al éxito escolar y su importancia según las docentes encuestadas

Elemento	Muestra Total	Lic. en U estatal	Lic. en U privada
Inteligencia del niño o la niña	46 %	54 %	48 %
Involucramiento de la familia en el proceso educativo	77 %	83 %	54 %
Buena conducta del niño o la niña	10 %	8 %	17 %
Preparación y entrenamiento de la docente	82 %	60 %	64 %
Programa de estudios del preescolar	37 %	25 %	44 %
Infraestructura y recursos didácticos del preescolar	21 %	19 %	35 %
Capacidad de la docente para el manejo de la disciplina en el aula	27 %	21 %	46 %

Fuente: Conejo (2016).

La preparación y el entrenamiento con el que cuenta la docente figura como un factor que para las participantes de ambos grupos (graduadas de licenciatura de una universidad pública versus privada) tiene una importancia elevada en el éxito escolar. Sin embargo, también se observan diferencias entre los dos grupos con respecto a otros elementos. Para las graduadas de universidades estatales, el involucramiento de la familia ($\chi^2 (1) = 13.11$, $p < .001$) tiene una importancia más preponderante que la reportada para las participantes graduadas de universidades privadas. Contrariamente, las docentes graduadas de universidades privadas consideran aspectos como el programa de estudios del preescolar ($\chi^2 (1) = 5.62$, $p = .017$), la infraestructura ($\chi^2 (1) = 4.43$, $p = .035$), y la capacidad de la docente para el manejo de la disciplina en el aula

($\chi^2(1) = 9.67, p = .002$), más importantes que sus colegas graduadas de universidades públicas.

Por último, es importante rescatar que casi la mitad de las docentes (46%) señaló que la inteligencia del niño y la niña figura entre las tres causas más importantes del fracaso escolar. Si bien es indudable que la capacidad cognitiva del estudiante facilita o limita su capacidad de aprender, y por ende sus posibilidades de éxito académico, es preocupante que para casi la mitad de las docentes, la inteligencia del niño o la niña sea un factor determinante. Es importante explorar en futuras investigaciones el impacto que este tipo de creencias podría tener en la práctica docente, ya que se ha demostrado que la solución al fracaso escolar depende de cómo se plantee el problema, y de las creencias previas asociadas al fenómeno (Vogt, Jordan, & Tharp, 1987).

Aunado a lo anterior, se debe destacar que para ambos grupos la preparación y el entrenamiento con el que cuentan las docentes es un factor importante, lo cual es una indicación de que el cuerpo docente participante en esta encuesta acepta su rol como activo y con una importante incidencia en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. Sin embargo, el hecho de que las docentes de universidades estatales identifiquen la familia como uno de los tres elementos más importantes del fracaso escolar refleja una asignación de responsabilidad de esta problemática que no potencia acciones destinadas a mejorar las condiciones institucionales y de la práctica docente, que son los elementos sobre los cuales las docentes tendrían una mayor incidencia y capacidad de modificarlos (Conejo, 2016). Dado lo anterior, resulta fundamental que se desarrollen investigaciones en estas casas de educación superior que permitan identificar los elementos de sus mallas curriculares que explican estos resultados. De esta manera podrán ser modificados y remplazados por concepciones que otorguen un rol más trascendental al impacto de la acción docente.

Docentes tienen conocimientos mínimos sobre lectoescritura emergente

El conocimiento que las docentes tienen sobre los componentes más importantes de la lectoescritura emergente (p.ej., conciencia fonológica, lenguaje oral, conciencia de lo impreso) es de vital importancia para el aprendizaje de los niños y niñas preescolares (McClutchen, Harry, Cunningham, Cox, Sidman, & Covill 2002; Ottley, Piasta, Mauck, O'Connell, Weber-Mayrer, & Justice, 2015). La conciencia fonológica, definida como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje hablado (incluyendo la habilidad para detectar y dividir las palabras, las sílabas o los fonemas), independientemente de su significado (Lonigan & Shanahan, 2009), ha sido implicada en los procesos de lectoescritura emergente en niños y niñas preescolares (Bus & van IJzendoorn, 1999). Adicionalmente, la preparación de las docentes para poder enseñar los aspectos básicos de esta habilidad han sido detectados como uno de los principales contribuyentes al éxito preescolar en este aspecto (Justice & Pullen, 2003). Snow, Griffin y Burns (2005) sugieren que las docentes necesitan tener un conocimiento sólido en la manipulación y entendimiento de los fonemas del idioma, y del sistema fonológico, es decir, el cómo manipular el lenguaje hablado en términos de

identificación, articulación y conteo de fonemas. El conocimiento que las docentes poseen impacta sus prácticas en el aula, y éstas prácticas tienen en sí mismas un efecto sobre el aprendizaje que muestran los y las estudiantes (McClutchen et al., 2002). Los hallazgos señalan importantes deficiencias en el conocimiento docente sobre la conciencia fonológica, a pesar de que la misma es uno de los componentes de la lectoescritura emergente mayormente enfatizados en el programa de estudios actual de educación preescolar del MEP.

Los resultados de la encuesta indican que la mayoría de las docentes consideraron la conciencia fonológica como muy importante para los procesos iniciales de lectoescritura (Conejo, 2016). En promedio, las docentes le dan una importancia de 9 (DT = 1.18) en una escala de 1 a 10. Aún más, el 90% de las docentes aseguró saber qué es conciencia fonológica. Sin embargo, al preguntárseles por la definición de este concepto, solamente el 57% acertó en la definición correcta. Este porcentaje no difirió de acuerdo a si las docentes se graduaron de una universidad pública o privada, o si provenían de una zona rural o urbana.

Se consultó también a las docentes sobre las actividades que se proponen en el programa de preescolar del MEP para promover el primer, segundo y tercer nivel de la conciencia fonológica. Los resultados mostraron que solamente el 50%, 37% y 31% identificó correctamente el nivel al que pertenecía cada estrategia, respectivamente. Estas proporciones de respuestas correctas no variaron de acuerdo al tipo de universidad de la que se graduaron las docentes encuestadas en licenciatura, ni la zona de proveniencia de las participantes.

Otro punto explorado fue el conocimiento sobre fonemas. Al preguntárseles sobre la definición correcta de fonema, 67% de las participantes identificó la respuesta correcta. Las profesionales provenientes de una universidad pública (82% respuestas correctas), mostraron un mayor conocimiento sobre el concepto de fonema, al compararlas con sus colegas provenientes de universidades privadas, (66% respuestas correctas), $\chi^2 (1) = 4.17, p = .041$. En cuanto a zona de procedencia, no existieron diferencias significativas en esta variable. Como último elemento indagado, se les presentaron dos palabras ejemplo (i.e., cerveza y cepillo) para que respondieran el número de fonemas en cada una de ellas. Los porcentajes correctos fueron 14 % y 6 %, respectivamente. Estos valores no fueron distintos por zona de proveniencia o tipo de universidad.

Estos resultados sugieren que si bien las docentes valoran la importancia de los contenidos que fueron evaluados a un nivel muy básico, y creen saber las definiciones correctas, las prácticas y el cómo aplicarlos, la realidad es que un porcentaje importante de docentes no cuenta con esos conocimientos básicos. Esto representa una limitación importante, dado que, si no se tiene claridad conceptual sobre los contenidos, la calidad de la práctica docente encaminada a transmitirlos y ayudar a los niños y las niñas a construir conocimiento a partir de ellos, se reduce significativamente. Igualmente, el nuevo programa plantea distintas estrategias para promover los tres niveles de conciencia fonológica, pero la mayoría de las docentes participantes en este

estudio no lograron identificarlos correctamente. Una vez más, esto refleja una limitación importante, pues las docentes no demostraron comprender la secuencia que se pretende seguir en el programa.

Docentes graduadas de universidades públicas valoran mejor promoción de lectoescritura emergente en las aulas

La implementación de las estrategias adecuadas para lograr los objetivos pedagógicos de la educación preescolar son aspectos que tienen una relevancia destacada en el aprovechamiento de los niños y niñas de esta importante fase de su escolaridad. La importancia que las docentes le asignen a cada una de las técnicas para promover la lectoescritura inicial será un determinante de la frecuencia de uso de dichas prácticas (Clemente, Ramírez, & Sánchez, 2010), y es importante de investigar porque es sobre esas concepciones docentes que desde las intervenciones se puede trabajar, para así lograr que aquellas prácticas que han demostrado ser más beneficiosas formen parte de los repertorios más usados por las docentes para trabajar con los niños y las niñas en las aulas. Los resultados de la encuesta señalan que la importancia otorgada a prácticas docentes efectivas para la promoción de la lectoescritura emergente varía entre docentes graduadas de universidades públicas y docentes graduadas de universidades privadas.

Conejo (2016) analizó la importancia que las docentes le dan a una serie de elementos prácticos que han sido identificados en la literatura internacional como beneficiosos para promover procesos iniciales de lectura y escritura. Uno de los elementos explorados tiene que ver con las conductas docentes durante la lectura de libros en el contexto del aula de preescolar. Específicamente, se analizó la importancia que dan las docentes encuestadas a conductas como realizar preguntas cuando van leyendo el material con sus alumnos. Esas preguntas tienen como objetivo 1) verificar la comprensión del texto por parte de los niños y las niñas, 2) resaltar información específica del texto y 3) ejercitar la capacidad de los niños y las niñas para hacer predicciones sobre lo que va a suceder en la historia. Las docentes encuestadas reportaron asignar una alta importancia al uso de este tipo de preguntas cuando se lee con niños pequeños. En una escala de 1 a 5, el promedio general fue de 4.80 (DT = .34). Consistentemente con los resultados reportados anteriormente, las participantes graduadas de licenciatura de universidades estatales (media = 4.77, DT = .36), presentaron puntajes más altos en esta escala que aquellas que se graduaron de universidades privadas (media = 4.10, DT = .53). Estas diferencias fueron significativas, $F(1,220) = 4.34$, $p = .038$.

Además, las docentes encuestadas valoraron la importancia que le dan a conductas propias, que no incluyen el accionar de los niños y las niñas, durante la lectura de libros infantiles en el aula. Específicamente, ofrecieron su valoración de conductas como 1) detenerse en su lectura al encontrar palabras nuevas que puedan enseñar a los niños y las niñas, 2) señalar con el dedo mientras van leyendo, e 3) iniciar la lectura en la página izquierda. La muestra en general le otorga una importancia alta a estas prácticas, ya que en una escala de 1 a 5, el promedio fue 4.40

(DT = .60). Una vez más, para las docentes graduadas de licenciatura en una universidad estatal, estas acciones tienen una mayor importancia (media = 4.62, DT = .48), que para quienes se graduaron de universidades privadas (media = 4.34, DT = .61), $F(1,220) = 8.58$, $p = .004$.

También se evaluó la importancia que las docentes le daban a una serie de prácticas para promover la conciencia de lo impreso en los y las estudiantes de preescolar. En general, el total de docentes reportó asignarle una alta importancia (media = 5, DT = 1.08, en una escala de 1 a 6) a estas técnicas, que incluían: 1) el uso de letreros en el aula para hacer referencia a palabras y espacios, 2) señalar la palabra escrita mientras se lee para enseñar la asociación entre el lenguaje oral y el escrito, y 3) preguntar a los niños y las niñas dónde se debe empezar a leer los libros, entre otros. En el caso de esta variable, no se encontraron diferencias significativas por tipo de universidad (pública vs privada), $F(1,194) = 3.48$, $p = .064$, ni por zona (urbana vs rural), $F(1,232) = .670$, $p = .414$.

Como se describió anteriormente, en general las docentes valoran bastante las técnicas indagadas para promover la lectoescritura emergente en niños y niñas preescolares. Sin embargo, para las docentes graduadas en universidades públicas, estas técnicas (excepto las relacionadas con conciencia de lo impreso), son más importantes si se comparan con las docentes de universidades privadas. Es importante en futuras investigaciones explorar las características de los cursos de pedagogía que se ofrecen en las carreras de formación docente en preescolar en ambos tipos de universidades, para lograr determinar cuáles contenidos podrían modificarse para promover la importancia de técnicas de lectura compartida con niños y niñas que facilitan la lectoescritura emergente entre las docentes.

Prevalecen mitos sobre desarrollo de la lectoescritura emergente

En un estudio cualitativo realizado entre el 2009 y el 2015, Rodino (2015) entrevistó a funcionarios ministeriales y docentes e identificó una serie de mitos y errores muy extendidos sobre la lectura y sobre su enseñanza-aprendizaje entre docentes de educación preescolar en Costa Rica. Algunos de estos mitos consisten en malos entendidos o incomprensiones; otros se refieren a algunas ideas absolutas sobre el proceso de desarrollo de la lectoescritura emergente. Rodino (2016) explica que los mismos pueden atribuirse a limitaciones en la formación inicial de las docentes en materia de lenguaje, o bien de información desactualizada. Cualquiera sea su origen, su presencia entorpece e incide negativamente en el éxito de la labor pedagógica.

Partiendo del interés por conocer qué tan comunes son estos mitos, Conejo (2016) indagó en su presencia entre el grupo de docentes de educación preescolar participantes en la encuesta. Los resultados de esta indagación muestran que una importante cantidad de las docentes de preescolar participantes sostienen estos mitos. La presentación y explicación de cada uno de estos mitos, así como la frecuencia de su presencia entre las docentes encuestadas, se describen a continuación.

Mito 1: Aprender a leer es un proceso rápido que ocurre entre los 6 y 7 años

Considerar que aprender a leer es un proceso rápido, que ocurre entre los 6 y 7 años, o en el primer grado de la escuela primaria, es un mito en tanto aprender a leer es un proceso largo y continuo, que comienza desde muy temprana edad, mucho antes de ingresar a la escuela. Además, se desarrolla durante el resto de la vida a medida que las personas van adquiriendo nuevas capacidades para realizar lecturas cada vez más complejas y sofisticadas (Rodino, 2016). Esta es una idea ingenua, producto de la falta de conocimiento científico sobre el tema (Ver Recuadro 1)⁴, pero bastante común entre las docentes entrevistadas. Así lo indica la evidencia recopilada que muestra que el 43% de las docentes encuestadas estuvo de acuerdo con esta idea, con un 42% de las graduadas de universidades públicas indicando acuerdo, y un 41% de las docentes graduadas de universidades privadas indicando acuerdo. Siguiendo a Rodino (2016), lo más grave de este mito son sus riesgosas implicaciones pedagógicas, a saber:

- Asume que aprender a leer es simplemente saber decodificar –es decir, establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos de una lengua y lograr pronunciar sus palabras de corrido. Al confundir la lectura con la habilidad particular de decodificar y el momento en que ésta se adquiere, no comprende todas las etapas de desarrollo lector y por eso no las promueve.
- Pone toda la responsabilidad de enseñar a leer en las docentes de la educación general básica. En la medida que la responsabilidad docente se pone en un tiempo acotado (sea un grado o dos), se ignora el rol de la enseñanza previa y la posterior. En cuanto a la enseñanza previa, desconoce el rol de la educación preescolar en el proceso de desarrollo lector e impide que sus docentes impulsen la etapa anterior a decodificar: la *pre-lectura* o *lectoescritura emergente* (Ver Cuadro 1, Etapa 0). En cuanto a la enseñanza posterior, desconoce o subvalora el rol de los docentes de los grados sucesivos en seguir enseñando a leer (Ver Cuadro 1, Etapas 2 en adelante).
- Prescribe el momento “exacto”, “correcto” y “único” en que debería enseñarse a leer en la escuela: el 1º grado de primaria. Esta visión ha creado disputas pedagógicas artificiales, pero lo más grave es que lleva a pensar que un niño que no aprendió a leer en ese momento exacto, correcto y único fracasó porque tiene problemas de aprendizaje y por lo tanto, hay que aplicarle medidas “correctivas” tales como repetir el grado o recibir una adecuación curricular.

Mito 2: Aprender a leer un proceso natural y sencillo

Saber leer es una competencia compleja, que incluye gran una cantidad de competencias particulares aparte de la decodificación. Además, es de una complejidad siempre creciente conforme las personas avanzan en edad y en escolaridad, como se aprecia en las etapas superiores del desarrollo lector (ver Cuadro 1). Como tal, esta es también otra idea simplista, relacionada con la anterior en cuanto reduce el proceso lector a la habilidad de decodificar, que es sólo una parte de

aprender a leer, esencial pero no la única. De la misma manera que el mito anterior, los resultados de Conejo (2016) indican que este mito está igualmente difundido entre las docentes. Del total de docentes encuestadas, 46% indicó estar de acuerdo con esta idea, con un 47% de las docentes graduadas de universidades públicas mostrando acuerdo y un 46% de las docentes graduadas de universidades privadas apoyando este mito. Según explica Rodino (2016), algunas de las implicaciones de este mito son las siguientes:

- Concentra la enseñanza únicamente en la sub-competencia de decodificación, con lo cual ignora o subvalora otras igualmente necesarias para el desarrollo lector. Al ubicarse en las primeras etapas del desarrollo lector (ver Cuadro 1, Etapas 2 y 3), se observa por ejemplo que la habilidad de decodificar debe ir acompañada de 1) conocimiento de lo impreso (¿cómo se estructuran los textos escritos?), 2) cierto conocimiento de la morfología de la lengua (¿cómo se componen las palabras a partir de sus raíces y terminaciones?), 3) ampliación del vocabulario, 4) mejora de la fluidez lectora (primero en voz alta para que luego se transfiera a la lectura silenciosa), 5) comprensión del contenido leído y 6) reconocimiento del uso cultural de los textos (¿para qué se escribe y se lee).
- Lo más grave es que, de todas las demás sub-competencias, se presta poca atención a la comprensión de lo leído, que es el fin último de la lectura. Más allá de cuán bien un lector inicial decodifique las palabras y frases de un texto y cuán fluidamente pueda vocalizarlas, de poco le sirven estas destrezas si no es capaz de extraer e interpretar su sentido: la intención que el autor quiso transmitir y las ideas centrales del texto.
- Además, si lo esencial de la lectura fuera sólo decodificar los signos, ¿qué queda para las etapas superiores? Esta visión ignora los matices y sutilezas de leer, tales como saber abordar y especialmente disfrutar distintos tipos de textos, entre ellos los de interpretación más compleja, como es el caso de las obras literarias y científicas.

Mito 3: La responsabilidad de que los niños aprendan a leer y a escribir es 50% de los padres y 50% del sistema escolar

Este mito incluye la idea de que el fracaso de los niños que no logran aprender a leer y escribir en primer grado obedece a factores endógenos como lo es el caso de su falta de motivación y la falta de apoyo educativo de las familias, entre otros. La información recogida por Conejo indica que este mito es aceptado en mayor medida entre las docentes que los dos mitos anteriores. Específicamente, los resultados muestran que el 85% de las docentes encuestadas estuvo de acuerdo con el mismo, con un 89% de las docentes graduadas de universidades públicas mostrando acuerdo, frente a un 84% de las docentes graduadas de universidades privadas.

Como tal, no es la primera vez que este hallazgo sale a la vista. En un estudio encomendado en el 2012 por el MEP para indagar el fracaso en primer grado, Murillo (2013) entrevistó a 67 docentes de contextos escolares con elevados índices de fracaso escolar. Al igual que Conejo (2016) sus resultados indicaron que la mayoría de

las docentes participantes indicaron que “el apoyo familiar es tan importante porque la educación es compartida: “50% los padres, 50% la escuela” (p. 43).

Como bien lo explica Rodino (2016), lo que realmente ocurre es que el fracaso escolar en primer grado “tiene razones pedagógicas, institucionales y organizacionales” (Murillo, 2013, p. 157). El mismo obedece a factores internos, propios de la escuela, no a factores externos. Los factores externos pueden explicar las dificultades con que llegan ciertos niños a primer grado (véase Ríos & Carmiol, 2014), pero no causan el fracaso escolar a menos que la labor de la escuela haya sido tan ineficaz que resulte inútil. La responsabilidad de la educación formal es de la escuela y sus docentes, no de los padres. Para eso el Estado organiza y financia el sistema escolar y a sus profesionales.

Entre las implicaciones de este mito, Rodino (2016) menciona las siguientes:

- Cuando los docentes justifican el fracaso escolar por razones externas a la institución (la familia y su situación socio-económica, el nivel de educación de los padres o su falta de preocupación, la falta de interés y hábitos de atención del niño) significa que solamente están mirando hacia fuera: no se autoevalúan, no reflexionan sobre su quehacer cotidiano, sobre la eficacia de su labor, sobre las formas de retener a los niños (Murillo, 2013). Se resisten a mirar hacia adentro, como si la escuela no tuviera nada que ver. Esto puede ser tranquilizador, pero es falso.
- La responsabilidad del aprendizaje formal no “se divide en partes iguales” entre el hogar y la escuela. La responsabilidad del aprendizaje formal es de la escuela, institución creada por el Estado con ese fin y dotada de las condiciones organizativas y pedagógicas para llevarlo adelante. El sentido social de la escuela es justamente ofrecer oportunidades equitativas a todos los niños y futuros ciudadanos más allá de su origen y características familiares –factores que, si se dejan a su libre acción, sólo reproducen las desigualdades de origen. El Estado organiza y sostiene la institución escolar, establece quiénes deben educar y sus calificaciones, verifica sus requisitos, apoya su perfeccionamiento y remunera su trabajo profesional completo. Exige, por tanto, responsabilidad completa.
- Es cierto que la acción de la familia influye en el proceso educativo, en particular en cuanto a fortalecer las competencias de lectoescritura, y que la escuela debe propiciar que se involucre en el aprendizaje de sus hijos. La familia puede ser coadyuvante y en gran medida lo será si la propia escuela la ayuda a serlo, orientándola y apoyándola. Lo anterior pues, como bien se ha reflejado en otros estudios realizados en el contexto costarricense (Romero, Arias & Chavarría, 2007), muchos padres y madres de familia tienen voluntad de ayudar a sus hijos e hijas con su desempeño académico, pero no saben cómo, especialmente los de condición socioeconómica baja y bajos niveles educativos. Sin embargo, el apoyo familiar no “libera” a las docentes de la mitad de su responsabilidad en la tarea de enseñar.

Ambientes de Aprendizaje efectivos

Distintas investigaciones realizadas desde la psicología del desarrollo (Chittleborough et al., 2014), la economía (Heckman, 2006) y las neurociencias (Tomalski et al., 2013) han evidenciado cómo las experiencias tempranas del individuo afectan de manera importante su desarrollo cognitivo y socioemocional (ver aporte especial). Ante esto, los ambientes tempranos en los cuales se desarrolla la niñez costarricense cobran una especial importancia, al volverse esenciales a la hora de considerar su capacidad productiva como adultos, así como también su bienestar psicológico y económico en edades posteriores (Knudsen, Heckman, Cameron, & Shonkoff, 2006). Su importancia justifica la necesidad de profundizar en varios temas, entre los que sobresalen la calidad en las interacciones áulicas y en los ambientes de aprendizaje en centros educativos preescolares costarricenses.

Los países latinoamericanos con agendas específicas de mejoramiento de la calidad de vida de su niñez han realizado esfuerzos importantes para evaluar de manera rigurosa la calidad de las interacciones áulicas (p. ej., Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, Treviño, & Rolla, 2015), y de los ambientes de aprendizaje en sus centros educativos (p. ej., Cárcamo, Vermeer, De la Harpe, van der Veer, & van IJzendoorn, 2014). A nivel costarricense son escasos los esfuerzos para evaluar de manera sistemática estas condiciones básicas de una educación preescolar de calidad (p. ej., Carmiol, Cruz, & Molinari, 2013; MEP, 2011; Rolla, Arias & Villers, 2005). Si bien estos esfuerzos han arrojado información valiosa, sus alcances son bastante limitados, al tratarse de análisis de fuentes secundarias o de evaluaciones directas que al incluir tamaños muestrales muy reducidos dificultad su generalización y aplicabilidad para el desarrollo de políticas educativas.

Considerando que el tema especial de esta edición del capítulo es la lectoescritura emergente, en este apartado se ofrece una revisión de literatura internacional en el tema de las características de los ambientes de aprendizaje y las interacciones áulicas efectivas para la promoción de la lectoescritura emergente. Además, se ofrece la discusión de resultados provenientes de dos investigaciones que indagan en estos temas en aulas de preescolar costarricenses. La primera se refiere a un estudio realizado para este informe (Carmiol & Villalobos, 2016) y que exploró la calidad de los ambientes de aprendizaje a partir de la aplicación del instrumento ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1998/2002) en una muestra representativa de centros educativos públicos y privados que ofrecen el nivel de transición en la GAM. La segunda consiste en un estudio desarrollado por un grupo de investigadoras de universidades estatales que exploró la calidad de las interacciones a partir del instrumento CLASS en aulas de preescolar dirigidas por docentes graduadas de la carrera de educación preescolar (Castillo et al, 2016).

Ambientes de aprendizaje efectivos: las recomendaciones internacionales

La promoción de la lectoescritura emergente en preescolar va más allá de contenidos curriculares específicos y de la interacción docente directa. Involucra

además los ambientes de aprendizaje vistos en conjunto. Se entiende en este caso por ambiente de aprendizaje el contexto físico y social de la educación preescolar, representado por las características, prácticas y recursos que se despliegan en el aula de clases, el centro educativo en general y en la relación de la docente de preescolar y del centro educativo con las familias y la comunidad (Rodino, 2016).

Tales características, prácticas y recursos se asocian con los centros de aprendizaje de alta calidad. Justamente, toda la investigación especializada insiste en que la verdadera diferencia en cuanto a los buenos resultados e impacto positivo posterior que logre la educación preescolar está determinada por la excelencia de los centros educativos vistos en su integralidad (OECD, 2012; PEN, 2011). Rodino (2016) ofrece la siguiente delimitación de aspectos que caracterizan a los ambientes de aprendizaje de excelencia para promover la lectoescritura emergente.

Un currículo variado

La calidad está aquí en la variedad y la riqueza. El currículo promueve el desarrollo y el aprendizaje infantil en muchos dominios, además de contemplar explícitamente el lenguaje y la lectoescritura emergente. Entre esos otros dominios se encuentran la representación creativa (juego imaginario, dibujo); la toma de iniciativas y las relaciones sociales; el movimiento; la música; la clasificación y seriación (organizar objetos siguiendo cierto orden o patrón, y describir su relación, como del mayor al menor); los números (contar y relacionar cantidades); el espacio (experimentar y describir posición, dirección y distancias en el aula, el edificio de la escuela y el barrio), y el tiempo (concepto de tiempo y secuencia de sucesos). (Burns, Griffin, & Snow, 1999, p. 45). En la medida que la práctica del lenguaje y la lectoescritura emergente atraviesa a diario todos esos dominios, gana apertura al mundo, diversidad y riqueza, e impulsa a los niños hacia niveles de competencia cada vez mayores, la escolaridad exitosa, y la mayor productividad en la vida adulta (OECD, 2012; Rodino, 2014).

Un espacio bien diseñado y bien equipado

Se cuenta con un salón de clase dividido en varias áreas de interés para los niños –por ejemplo dibujo y pintura, música, dramatizaciones, etc. Entre ellos no se encuentra un espacio dedicado a la lectura y escritura independiente (Burns et al, 1999, p. 45). Esta área tiene que consistir en un espacio cálido y confortable, donde los niños se sientan relajadamente a hojear y manipular los libros que ellos escogen.

Recursos áulicos abundantes y apropiados a la edad de los niños

Las aulas de preescolar disponen de materiales y recursos abundantes y variados, fundamentalmente libros (ver Recuadro 3). Estos recursos cubren una doble necesidad pedagógica. Por un lado, les permiten a los niños leer de manera independiente textos que ellos eligen libremente porque les interesan y que están por debajo de su nivel de frustración, de modo que permitan consolidar las capacidades del alumno para la lectura autónoma. Por otro, permiten a los docentes apoyar diariamente

la lectura asistida y la relectura de textos que son levemente más difíciles en vocabulario y estructuras lingüísticas, de manera que promueve avances en las capacidades de los alumnos (Burns et al, 1999).

Cuando los libros con que se cuenta en el aula son limitados, y aun cuando no lo sean, los docentes favorecen la elaboración artesanal de libros sobre temas discutidos en clase. Utilizan recortes de diarios, revistas y catálogos, dibujos de los propios niños y etiquetas o pequeños textos escritos por el docente al pie de las ilustraciones. Cada niño puede crear su propio libro o, también, entre todos construyen uno colectivo.

Recuadro 3

¿Cuál es la cantidad apropiada de libros que debe tener un centro educativo?

La International Reading Association (hoy International Literacy Association) difundió en 1999 su posición oficial al respecto. En ella sostiene que “Las bibliotecas del centro escolar y de las aulas tienen que tener una cantidad adecuada de materiales de lectura para cada niño a fin de crear un equilibrio justo entre aquellos niños que tienen acceso a libros fuera de la escuela y aquellos que no lo tienen. Dado que hay aproximadamente 180 días en un año escolar, un niño debe tener la posibilidad de seleccionar un libro nuevo para leer por día. Esto lleva a un promedio aproximado de **7 libros por estudiante en la biblioteca de aula**. Las bibliotecas escolares deben tener un mínimo de 20 libros por niño, para hacer posible que los niños se lleven varios libros a su casa en cada visita a la biblioteca. (...) Asimismo se recomienda que, por año, deben agregarse a cada biblioteca de aula un nuevo libro por estudiante y a la colección de la biblioteca del centro escolar dos nuevos libros por estudiante, de modo de poder incorporar nuevos títulos importantes y eliminar aquellos desactualizados. Los libros y otros recursos deben actualizarse anualmente.”

Cabe aclarar que a la cantidad hay que sumar la calidad de los libros infantiles, que deben ser elegidos cuidadosamente por los docentes y especialistas en lengua y literatura. Esto no siempre ocurre en la práctica, sobre todo en América Latina, pues a falta de buenas recomendaciones y/o disponibilidad de bibliotecas o librerías en cada comunidad, a menudo se hacen adquisiciones poco apropiadas tales como libros que se venden en la calle o en los supermercados, típicamente libros de dibujos para colorear o producciones puramente comerciales, como historias de Walt Disney (como reportan Strasser & Lissi, 2009, para el caso de Chile).

Fuente: Rodino, 2016.

Una rutina regular diaria

Al proporcionar expectativas y horarios regulares para las rutinas del aula (por ejemplo preparación, tiempo de trabajo, tiempo de limpieza, trabajo con toda la clase, trabajo en pequeños grupos, tiempo fuera del aula, entre otros segmentos diarios) los niños aprenden cómo conducirse en cada actividad y cuándo y cómo hacer la transición de una a otra (Burns et al, 1999) Entre estas rutinas diarias se contemplan los espacios de lectura compartida y de conversación colectiva sobre lo leído, así como los de lectura y escritura independiente.

Métodos de enseñanza sólidos y trabajo en equipo entre docentes

Las docentes proporcionan a los niños un ambiente áulico confortable y seguro que promueve el aprendizaje activo. Estimulan y apoyan el lenguaje infantil de manera deliberada —el lenguaje oral y el escrito emergente—, planificando las actividades áulicas durante todo el año de conformidad con los contenidos y objetivos curriculares

en esta materia. Ayudan a los niños a tomar decisiones y a resolver sus propios problemas y a hacer las cosas por sí mismos. Todos los días, las docentes toman notas sobre las actividades y progresos de los niños y las comparten y discuten con otros colegas y autoridades de la escuela. (Burns et al, 1999)

Numerosas y variadas experiencias de lenguaje y de lectoescritura

Los adultos —docentes y asistentes, si los hay— involucran regularmente a los niños en conversaciones, pidiéndoles respuestas y focalizándose en sus fortalezas. Hablan con los niños sobre experiencias personales significativas y les piden que describan objetos y narren sucesos. Asimismo, los estimulan a realizar experiencias de escritura —tales como hacer dibujos, garabatos y escribir con ortografía inventada— y de lectura—tales como leer libros de cuentos, carteles, señales, símbolos y la propia escritura inventada. (Burns et al, 1999). Este rasgo crucial de la excelencia educativa fue expuesto por separado y en detalle en la sección anterior de interacciones de calidad.

Evaluación periódica del desarrollo y el aprendizaje

Las docentes evalúan periódicamente y con sistematicidad el desarrollo y el aprendizaje infantil en materia de lenguaje y lectoescritura emergente para estimar el progreso —y, en su caso, las dificultades— de cada niño/a. Buenos procesos de evaluación son indispensables para ratificar —o rectificar— el contenido, ritmo y énfasis de la enseñanza en conjunto e individualmente.

Acceso a programas de prevención y apoyo frente a dificultades de lectura

Los alumnos en riesgo de dificultades de lectura tienen rápido acceso a programas especiales de prevención. Tan pronto como empiezan a manifestar dificultades reciben intervención efectiva de carácter remedial por parte de profesionales especializados, de manera integrada con las demás actividades diarias del aula de clase. (Burns et al, 1999)

Extensión docente hacia las familias y la comunidad

Dentro de la comunicación constante y fluida que existe entre las docentes de preescolar y las familias se contempla un trabajo regular de extensión para capacitar a padres y madres en materia de lectoescritura emergente y cómo contribuir a promoverla desde el hogar. Es decir, la escuela promueve también la lectura independiente fuera del centro escolar, por ejemplo asignando actividades de lectura diaria en el hogar; estimulando el involucramiento de padres y madres en la lectura compartida con sus hijos; enseñándoles estrategias para que lean juntos de manera interactiva; recomendando listas de libros de lectura para vacaciones, y trabajando con grupos de la comunidad que comparten el mismo objetivo, en especial con bibliotecarios de bibliotecas públicas. (Burns et al, 1999).

Los niños y las familias son estimulados a tener sus propios libros en el hogar, así como a acudir a bibliotecas públicas para solicitar libros en préstamo. (Burns et al, 1999) Una modalidad a través de la cual la escuela ofrece recursos de lectura a madres y padres para estimularlos a leer junto con sus hijos es la que en varios países de América Latina se conoce como “la mochila viajera” o “la biblioteca viajera”, que consiste en que cada semana todos los niños llevan una mochila o un paquete de libros a sus casas para leerlos con sus padres. La semana siguiente las mochilas o paquetes se traen de regreso al aula y se rotan, para que cada uno niño pueda llevarse otra diferente. A los libros también pueden agregarse juegos de mesa.

Ambientes de aprendizaje en aulas de preescolar costarricenses

Ante la ausencia de evaluaciones sistemáticas que brinden información sobre la calidad de los ambientes de aprendizaje en la educación preescolar costarricense, para este informe se llevó a cabo una investigación que se propuso cuatro objetivos. El primero de ellos consistió en conocer la presencia de características docentes que se sabe están vinculadas con la creación de ambientes de aprendizaje efectivos para el aprendizaje de la lectoescritura emergente. El segundo objetivo consistió en conocer la presencia de prácticas efectivas para la promoción de la lectoescritura emergente en las aulas de educación preescolar. El tercer objetivo consistió en describir la calidad de los ambientes de aprendizaje en las aulas de preescolar costarricense, a partir de la observación sistemática y directa de salones de clase en una muestra de centros educativos (véase Carmiol & Villalobos, 2016). El cuarto objetivo consistió en identificar si existen distintos perfiles de calidad en los ambientes de aprendizaje en preescolar (Rojas, 2016).

Para tal propósito se seleccionó una muestra aleatoria y representativa conformada por 184 centros educativos. Esta muestra fue seleccionada de la lista total de centros educativos del Gran Área Metropolitana que ofrecen el nivel de Transición. Al realizar la selección, se procuró obtener una muestra que reflejase proporcionalmente la distribución de la población escolar costarricense por tipo de centro, comprendiendo todos los niveles socioeconómicos. A partir de las distintas categorías que se describen en la Tabla 2, se conformó una muestra que incluyó cinco distintos tipos de centros educativos, a saber: 1) anexo a un centro educativo privado y ubicado en la zona urbana, 2) anexo a un centro educativo público y ubicado en la zona urbana, 3) anexo a un centro educativo público y ubicado en la zona rural, 4) centro educativo independiente privado y ubicado en la zona urbana y 5) centro educativo independiente público y ubicado en la zona urbana. El perfil de los salones de clase observados se presenta en el Recuadro 4.

Tabla 2
Distribución de la muestra según distintos tipos de centro educativo

Tipo de Centro	Público	Privado	Anexo	Independiente	Urbano	Rural	Total
Total de aulas observadas	129	55	109	75	135	49	184

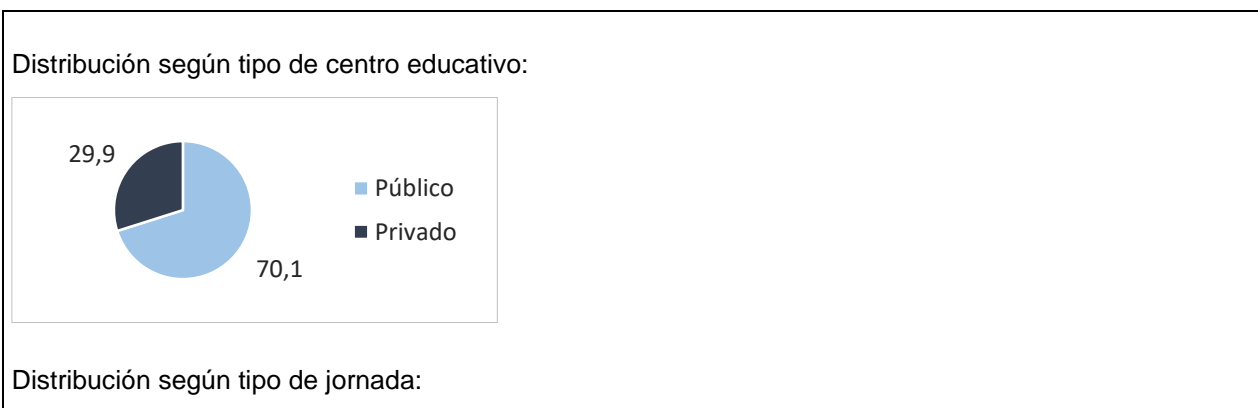
Porcentaje del total observado	70%	30%	59%	41%	73%	27%	100%
Promedio de adultos por aula	1	1	1	1	1	1	1
Promedio de niños matriculados por clase	18	15	17	18	18	16	17
Promedio de niños máximos admitidos por aula	24	21	24	23	23	24	23
Promedio de niños observados por aula	15	13	14	15	15	13	14
Promedio de niños con necesidades educativas especiales	0.6	0.6	0.6	0.5	0.6	0.7	0.6

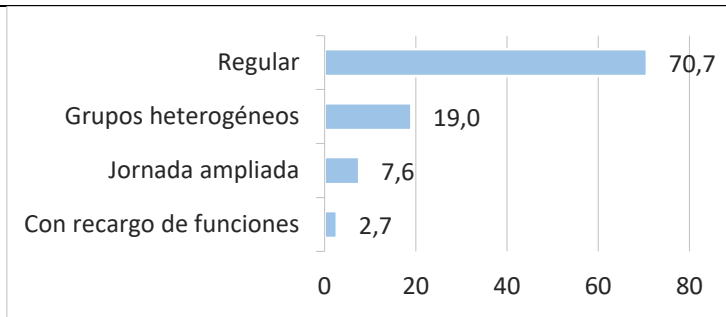
Fuente: Carmiol y Villalobos, 2016.

Durante los meses de julio y setiembre del 2016 se realizó una visita a cada uno de los centros educativos seleccionados. Para recolectar la información se aplicaron dos distintos instrumentos. El primero de ellos consistió en un cuestionario docente de que indagaba en torno a dos temas: las características sociodemográficas de las docentes y sus prácticas de aula orientadas a promover la lectoescritura emergente (véase Carmiol & Villalobos, 2016, para mayores detalles). El segundo instrumento consistió en la aplicación de la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (ECERS-R, por sus siglas en inglés: Early Childhood Environment Rating Scale). Esta es una escala de observación que permite evaluar la calidad de las características estructurales y de proceso de los ambientes de aprendizaje. Como bien se observa en el contenido de sus ítems (ver recuadro 5), la escala contempla la evaluación de una importante cantidad de los aspectos que caracterizan a los ambientes de aprendizaje de excelencia descritos en la sección anterior (véase sección “Ambientes de aprendizaje efectivos para promover la lectoescritura emergente: Recomendaciones internacionales”).

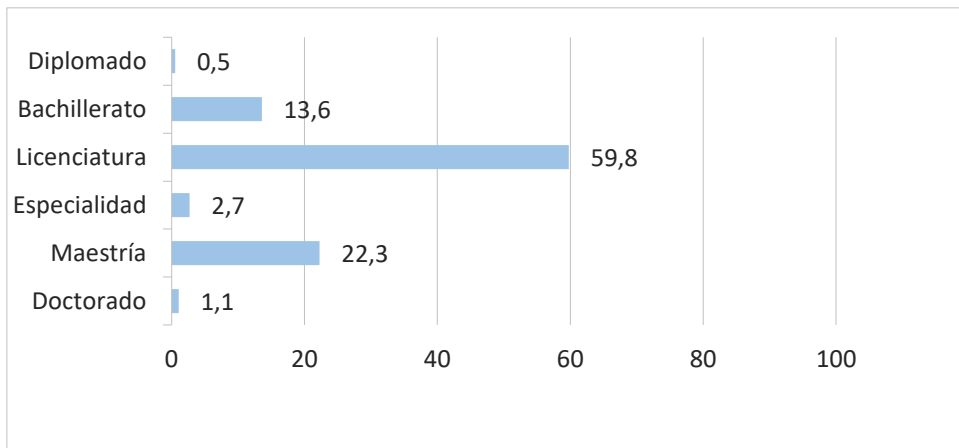
Recuadro 4

Perfil de salones de clase de Transición observados a partir de la escala ECERS-R (n = 184)

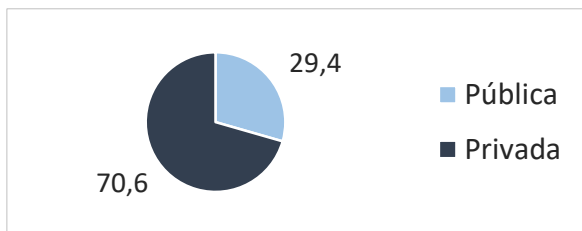




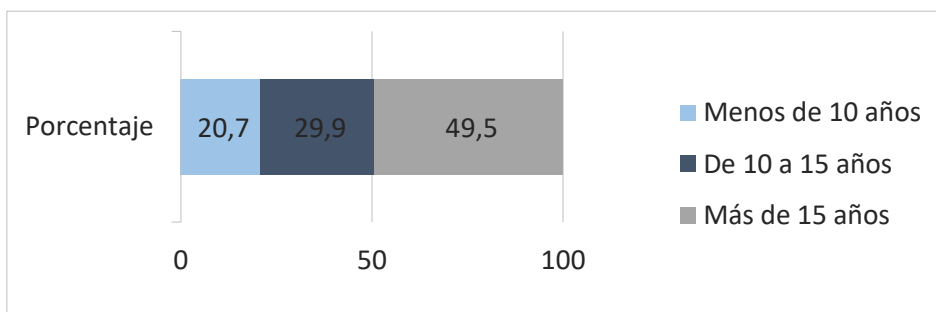
Máximo título alcanzado por la docente titular:



Tipo de universidad que otorgó el título:



Número de años de experiencia de la docente titular:



Cuatro resultados se desprenden de esta indagación. En cuanto a características de las docentes, se encontró que éstas tienen, en promedio, hábitos deficientes de lectura, a pesar de presentar altos niveles de titulación universitaria. En cuanto a las prácticas para promover la lectoescritura emergente, se observó que si bien la gran mayoría de docentes reportó valorar la lectura compartida de libros infantiles, pocas la practicaron durante la visita. Con respecto al ECERS-R, sobresalen dos resultados. El primero es que los hallazgos de la muestra total indican niveles de promedio mínimos de calidad en las distintas subescalas. El segundo es que se identificaron dos perfiles de calidad de los ambientes de aprendizaje: un ambiente de calidad regular y un ambiente de calidad inadecuado.

Recuadro 5

¿Qué es el ECERS-R, qué mide y cómo se utiliza?

En el contexto internacional, la escala ECERS-R ha sido utilizada como base para la evaluación del programa Head Start en los Estados Unidos y del programa EPPE en Inglaterra (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot, & Totsika, 2006). En el contexto latinoamericano, ECERS-R ha sido previamente utilizada para evaluar la calidad de los servicios de educación preescolar en Brasil y Chile. En el año 2010, el Banco Interamericano del Desarrollo (BID) evaluó la calidad de la atención de 50 instituciones educativas brasileñas utilizando ECERS-R (Verdisco & Pérez, 2010). En el año 2002, Villalón y colaboradoras utilizaron la escala ECERS-R para evaluar la calidad de la atención a niños y niñas preescolares en 120 instituciones educativas chilenas. Más recientemente, Mathiese, Merino, Herrera, Castro y Rodríguez (2011) analizaron la calidad de la atención a niños y niñas chilenos en edad preescolar en 181 instituciones educativas a través de distintos instrumentos, incluyendo el ECERS-R, la escala de Pautas de Observación de Actividades Pedagógicas Preescolares (CEDEP) y el Caregiver Interaction Scale (CIS). Sus resultados mostraron altas correlaciones entre los puntajes obtenidos en el ECERS-R y el CIS. Además, mostraron altas relaciones entre los puntajes obtenidos en el ECERS-R y en los ítems que evaluaban la promoción del desarrollo cognitivo en la escala CEDEP, mostrando así la validez de constructo del instrumento. En la misma línea, un estudio de Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant y Howes (2008) encontró altas correlaciones entre los puntajes obtenidos en ECERS-R y las subescalas de apoyo emocional y apoyo pedagógico del CLASS.

ECERS-R ofrece un índice de calidad de la atención en general, que toma en cuenta tres dimensiones: 1) las interacciones que tienen los niños con otras personas, 2) los materiales y 3) las actividades (Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997). El instrumento está conformado por siete subescalas, cuyos ítems se describen en la Tabla 2). Durante la fase de pilotaje del instrumento del ECERS-R para esta investigación, se decidió utilizar solamente las primeras seis subescalas de la escala. Al igual que estudios previos (p. ej., Cárcamo et al., 2014), no se procedió a aplicar la subescala Padres y Personal ya que los ítems de esta subescala no ofrecen información sobre las experiencias cotidianas de los niños en los centros educativos.

Las seis subescalas incluidas en la realización de esta investigación incluyeron entonces 36 ítems. Siguiendo las instrucciones establecidas en el protocolo oficial de ECERS-R, una evaluadora previamente entrenada en el uso de la escala califica cada uno de estos 36 ítems durante la observación, otorgando una calificación entre 1 y 7 a cada uno de ellos, donde 1-2 corresponden a un nivel inadecuado, 3-4 a un nivel mínimo, 5-6 a un nivel bueno y 7 a un excelente nivel. Para obtener el puntaje en cada subescala, el protocolo establece que deben sumarse los puntajes obtenidos en cada uno de sus ítems de la subescala y dividirse por el total de la cantidad de ítems de la subescala. Igualmente, el puntaje total en el ECERS-R para cada salón de clases visitado consistió en la suma del puntaje total dividido entre la cantidad de ítems puntuados.

Los seis subescalas utilizadas y los ítems que conforman cada una de ellas se describen a continuación:

Espacio y mobiliario: Espacio interior, mobiliario básico, mobiliario para relajación y confort, organización del aula, espacio para privacidad, decoración, espacio para juegos de motricidad gruesa,

material de motricidad gruesa.

Rutinas de cuidados personales: Saludo/despida, comidas/meriendas, siesta/descanso, cuarto de baño/aseo, prácticas sobre la salud, prácticas de seguridad.

Lenguaje y razonamiento: Libros e ilustraciones, anima a los niños a comunicarse, usa el lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento, uso informal del lenguaje.

Actividades: Motricidad fina, creativas, música/movimiento, bloques y construcciones, arena/agua, juego dramático, naturaleza/ciencia, matemática/números, uso del TV/video/computadora, promueve la aceptación de la diversidad.

Interacción: Supervisión e actividades de motricidad gruesa (incluye recreo), supervisión general de los niños (además de motricidad gruesa), disciplina, interacciones personal/niño, interacciones entre niños.

Estructura del programa: Programa, juego libre, actividades en grupo, provisiones para niños con necesidades educativas especiales.

Fuente: Carmiol y Villalobos, 2016.

Docentes preescolar con altos niveles educativos pero poca práctica de lectura

La edad promedio de las docentes de la muestra fue de 38 años. Al analizar el grupo de docentes según tipo de centro educativo se observa que mientras el 74% de las docentes en centros educativos públicos son mayores de 35 años, la mayoría de docentes en los centros educativos privados (53%) son menores de 35 años. Además, son docentes con altos niveles educativos, en tanto el 60% contaba con una licenciatura como su máximo grado académico, seguido por un 22% que contaba con una maestría. Si bien la mayoría de las docentes de los centros educativos públicos (67%) y privados (44%) cuenta con una licenciatura, el segundo grupo de mayor tamaño en centros educativos públicos posee maestría (26%), mientras que el segundo grupo de mayor tamaño en los centros educativos privados posee un bachillerato (33%). Además, el 71% de la muestra reportó haber obtenido su último título universitario en una institución privada de educación superior, mientras que el 29% reportó haber obtenido su título en una universidad pública.

Además de poseer altos niveles educativos, las docentes de la muestra reportaron una importante trayectoria profesional, en tanto el promedio de años de experiencia docente reportado fue de 16, con una diferencia de tres años entre las docentes que trabajan en centros educativos públicos ($m = 17$) y las que trabajan en centros educativos privados ($m = 14$).

Se realizó una indagación de las prácticas de lectura de las propias docentes. Esta indagación se realizó considerando evidencia previa que señala relaciones positivas entre las prácticas de las propias docentes hacia la lectura y su desempeño docente, específicamente en lo que se refiere a cuán frecuentemente tienen con sus estudiantes interacciones orientadas a promover los procesos de lectoescritura (véase

McKool & Gespass, 2009). Los resultados muestran que el 84% del grupo indicó haber leído al menos un libro en el último año. Además, las docentes que reportaron lectura activa indicaron haber leído un promedio de 4 libros en los últimos 12 meses. Como tal, este promedio es menor que el promedio reportado en la Encuesta Nacional de Cultura realizada por el Ministerio de Cultura y Juventud (2013), donde el promedio de libros leídos por la muestra fue de 5,4 libros en el último año, “con una moda de un libro y una mediana de 3 libros” (p. 52). Es decir, el promedio de la cantidad de libros leídos por las docentes participantes fue menor que el promedio reportado por una muestra nacional representativa, a pesar de que la totalidad de las docentes de la muestra concluyeron la educación superior, y que la muestra de la Encuesta de Cultura incluyó personas con distintos niveles educativos, que representan a la totalidad de la población costarricense. Por último, al indagar en los tipos de literatura leídos por las docentes entrevistadas, un 43% de las docentes reportaron haber leído libros de autoayuda, superación y/o religión, seguidos por novelas (28%), y textos escolares, colegiales y/o universitarios (20%).

Docentes valoran la lectura de libros infantiles pero pocas lo practican

Tres resultados sobre la lectura de libros se desprenden de esta investigación. La mayoría de las docentes de la muestra indicó conocer e implementar el nuevo programa de educación preescolar, y por lo tanto es posible inferir que conocen los lineamientos que se describen en el mismo sobre la importancia de la lectura de libros infantiles en el contexto del aula. Además, la mayoría de las docentes reportó leer libros diariamente. Sin embargo, una menor cantidad de las docentes realizó la lectura de libros infantiles durante la observación.

Sobre la capacitación en el nuevo programa, se observa una importante diferencia entre el porcentaje de docentes capacitadas en centros educativos públicos (95%) y privados (31%). Sin embargo, el 73% de las docentes de centros educativos privados indicó aplicarlo siempre, seguido por un 18% que indicó aplicarlo casi siempre y un 5% que indicó nunca aplicarlo. Es decir, una parte importante de las docentes de centros educativos privados se encuentra aplicando el programa sin haber recibido la capacitación. Para el caso de las docentes que trabajan en centros educativos públicos, un 86% reportó aplicar el programa siempre, seguido por un 13% que reportó aplicarlo casi siempre y un 1% que reportó nunca aplicar el nuevo programa. Además, la mayoría de docentes encuestadas capacitadas indicó haber recibido la capacitación por parte de una asesora regional (49%), seguido por una asesora nacional (34%) y en menor medida por otra docente (17%).

Considerando que la mayoría de las docentes de la muestra conoce el programa y lo aplica, se indagó en la frecuencia de la lectura de libros infantiles en voz alta, al ser esta una de las prácticas que el programa sugiere para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente (MEP, 2014). Además porque, como bien se mencionó en la sección anterior, es una de las prácticas que caracteriza ambientes de aprendizaje efectivos para promover el desarrollo infantil. Los resultados muestran que el 95% de las docentes de la muestra indicó leer en voz alta a los niños diariamente, mientras que

el restante 4% reportó hacerlo 1 o 2 veces por semana, y un 1% indicó realizar esta práctica entre 1 y 2 veces al mes.

Además, se observaron diferencias importantes en la frecuencia reportada de esta práctica según ubicación del centro educativo. Mientras un 99% de las docentes en centros educativos ubicados en zonas urbanas indicaron practicar lectura diariamente, solo un 84% de las docentes en centros educativos ubicados en zonas rurales indicó hacerlo diariamente. Así entonces, existen importantes brechas según ubicación en la frecuencia reportada de la práctica de lectura de libros en voz alta, a pesar de que no se observan diferencias amplias entre el acceso a libros infantiles entre ambas zonas (las docentes en zonas urbanas reportaron una cantidad de 43 libros, mientras que las docentes en zonas rurales reportaron una cantidad de 39 libros). Al considerar la cantidad de libros en el aula en razón del tamaño del grupo de niños y niñas, no se observa ninguna diferencia. Esto pues tanto docentes en zonas urbanas como en zonas rurales reportaron tener una cantidad de 3 libros por cada estudiante matriculado. Sin embargo, como bien se describe en el recuadro 3, estas cantidades de libros por niño se encuentran muy por debajo de la sugerencia de la International Literacy Association de contar con bibliotecas de aula que ofrezcan al menos 7 libros por estudiante.

Como parte de la visita a los centros educativos Carmiol y Villalobos (2016) registraron además si la docente leía durante el período observado. Para el caso de los jardines infantiles públicos, la observación cubrió la jornada completa de los niños, por lo que se pudo determinar si se realizó lectura en algún momento de la jornada lectiva total o no. Los resultados muestran una discordancia entre la frecuencia de lectura de libros reportada y la frecuencia observada. Si bien el 95% de las docentes de la muestra reportó practicar la lectura en voz alta diariamente, solamente un 36% de las docentes de la muestra (69 de 184 docentes observadas) leyó en voz alta a sus estudiantes en algún momento durante la observación. Al igual que las diferencias encontradas entre el conocimiento reportado y los resultados de la evaluación en conciencia fonológica (véase Conejo, 2016), estos resultados muestran una discordancia entre la frecuencia reportada de una práctica identificada como efectiva (lectura diaria) y la frecuencia observada en el salón de clase.

Del grupo de docentes que leyeron en voz alta durante la visita, se observó que en su mayoría estas presentaron conductas deseables para la promoción del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura inicial. Lo anterior pues se observó que mientras leían realizaban preguntas y comentarios a los niños sobre aspectos relacionados con el contenido del libro (99%) y respondieron a las preguntas y comentarios de los niños sobre aspectos relacionados con el contenido del libro (94%). Además, mostraron detenerse a discutir y/o explicar alguna letra, palabra o concepto nuevo (90%), mientras que los niños respondieron a las preguntas y comentarios de la docente sobre los contenidos del libro (99%).

En conjunto, estos hallazgos podrían considerarse como evidencia para que desde el Ministerio de Educación Pública se cree una mayor conciencia entre

docentes, asesoras y supervisoras sobre la lectura de libros infantiles como una de las prácticas más eficaces en la promoción de la lectoescritura emergente (Carmioli & Villalobos, 2016). A pesar de que esta instrucción ya forma parte del programa de estudios, los resultados aquí descritos indican que esta indicación no resulta suficiente para promover su práctica entre el aula de preescolar.

Igualmente, este hallazgo resulta de utilidad para las universidades públicas y privadas que tienen a su cargo la formación de docentes de preescolar. Esto pues les permite identificar la necesidad de que sus programas de estudio fortalezcan la conciencia de las futuras docentes sobre la importancia de la lectura de libros, y de las implicaciones positivas que de esta práctica se derivan para el desarrollo infantil cuando la lectura ocurre bajo ciertas condiciones, como lo es el caso de la lectura frecuente y el uso de estrategias de calidad que acompañen la lectura (estas estrategias se definen en el Recuadro 9).

Además, los resultados aquí descritos ofrecen hallazgos preliminares sobre la calidad de la mediación pedagógica que toma lugar en el contexto de la lectura de libros. Se requieren indagaciones más específicas, que a partir de metodologías cualitativas permitan conocer si las preguntas y comentarios extratextuales realizados por las docentes durante la lectura en voz alta son apropiados para promover aspectos como el desarrollo conceptual, del lenguaje y de la lectoescritura inicial en los niños (véase Tornero, Ramaciotti, Truffello, & Valenzuela, 2015, para un ejemplo).

Ambientes de aprendizaje logran niveles mínimos de desempeño

La Tabla 3 muestra los puntajes promedio obtenidos en cada una de las subescalas del ECERS-R. Como se observa, la mayoría de los puntajes en las subescalas del ECERS-R se encuentran en el nivel mínimo, a excepción de la subescala de Interacciones, que se encuentra en el nivel bueno. A pesar de lo anterior, el puntaje general del ECERS-R nos indica que la calidad de los ambientes de aprendizaje en preescolares de la GAM se encuentra en un nivel mínimo.

Tabla 3
Puntajes promedio obtenidos en la distintas subescalas y puntaje promedio alcanzado en escala ECERS-R (n = 184).

Subescala	Nivel alcanzado			
	<i>Inadecuado</i> (1-2)	<i>Mínimo</i> (3-4)	<i>Bueno</i> (5-6)	<i>Excelente</i> (7)
1. Espacio y mobiliario		3,7		
2. Rutinas de cuidados personales		3,6		
3. Lenguaje y razonamiento		4,5		

4. Actividades		3,1		
5. Interacción			5,1	
6. Estructura del programa		3,3		
Calificación total		3,9		

Fuente: Carmiol y Villalobos, 2016.

Dos distintos perfiles de ambientes de aprendizaje en las aulas de preescolar

Para explorar la presencia de diferencias entre los ambientes de aprendizaje de la muestra de centros educativos observados, Rojas (2016) llevó a cabo un análisis de conglomerados (véase Recuadro 6) que utilizó las calificaciones obtenidas en las 6 distintas subescalas del ECERS-R, identificando dos distintos conglomerados o perfiles de calidad de los ambientes de aprendizaje.

Recuadro 6

Procedimiento para identificar los perfiles en ambientes de aprendizaje

Se utilizó un diseño ex - post - facto, en la cual se analizan las agrupaciones que se generan en la muestra a partir de las similitudes de las características en los ambientes de aprendizaje. Las mediciones de estas características se obtuvieron a partir de seis de las subescalas del ECERS-S (Harms et al, 1998/2002), a saber: 1) Espacio y muebles, 2) Rutinas del cuidado personal, 3) Lenguaje-razonamiento, 4) Actividades, 5) Interacción y 6) Estructura del programa. Posteriormente, se estudiaron algunas características particulares de las docentes que conforman cada una de las agrupaciones identificadas con el fin de profundizar en el estudio de estos perfiles.

Para esto se llevó a cabo un análisis de conglomerados de k-medias. Este método inicia con la selección de k centroides (el centroide es vector de medias de las variables de clasificación), los cuales definirán los primeros k grupos, luego, cada observación se asigna al grupo que presente el centroide más cercano a ella. Seguidamente, se calculan los centroides de los nuevos grupos y se vuelve a aplicar el proceso. Este algoritmo se repite varias veces hasta que la variación en los centroides sea mínima (Hernández, 2013). El análisis de conglomerados se realizó con el paquete estadístico R en su versión 3.3.2.

Para seleccionar el número de conglomerados presentes en los datos se utilizaron los índices de Calinski-Harabasz (CH_k) y el de Silhouette (S_k). El índice de Calinski-Harabasz compara la variación entre grupos con la variación dentro de los grupos. Se desea que la primera sea mucho mayor que la segunda. Por su parte, el índice de Silhouette brinda una medida sobre la precisión respecto a que cada observación se ubique en el conglomerado asignado en vez del conglomerado más cercano al asignado. Para este caso se espera que haya una alta precisión de clasificación para cada observación.

Con base en estos índices, el número de conglomerados más apropiado se obtiene al seleccionar los modelos con los valores más altos en estos índices (Charrad, Ghazzali, Boiteau & Niknafs, 2014). El cuadro A presenta los índices obtenidos para los modelos de 2 a 10 conglomerados con los datos de la muestra. Los valores de los índices Calinski-Harabasz y Silhouette indican que el modelo con 2 grupos es el más apropiado.

Cuadro A. Índices comparativos para análisis de conglomerados en los datos de la muestra según modelos con distintos números de agrupamientos

Número de conglomerados (k)	CH_k	S_k
2	110.31	0.31

3	86.64	0.21
4	74.75	0.20
5	69.11	0.21
6	62.97	0.20
7	60.00	0.21
8	54.74	0.20
9	52.13	0.20
10	47.92	0.20

Fuente: Rojas (2016)

Posteriormente, se analizó el valor promedio de cada subescala de ECERS-R según conglomerado. Para una mejor comprensión de los valores, la Tabla 4 muestra la categorización de puntuaciones que se utiliza en el ECERS-R (Harms et al., 1998/2002), a saber: inadecuado para valores entre 1 y 2.99, mínimo para valores entre 3 y 4.99, y bueno para valores entre 5 y 6.99. No se presentaron valores de nivel excelente. Estos resultados muestran entonces a la denominación de los dos perfiles. El primero se denominó perfil de ambiente de aprendizaje de calidad regular, y se observó en 77 salones de clase. El segundo se denominó perfil de ambiente de aprendizaje de calidad inadecuada, que fue el mayormente observado, identificando a 107 de los 184 salones de clase observados.

Tabla 4
Puntuaciones promedio y niveles de puntuación en cada una de las subescalas del ECERS-R según conglomerado

Subescala del ECERS-R	Conglomerado 1	Conglomerado 2
Espacio y muebles	4.53 (mínimo)	3.09 (mínimo)
Rutinas de cuidado personal	5.05 (bueno)	2.51 (inadecuado)
Lenguaje y razonamiento	5.73 (bueno)	3.54 (mínimo)
Actividades	3.85 (mínimo)	2.54 (inadecuado)
Interacciones	5.95 (bueno)	4.47 (mínimo)
Estructura del programa	3.97 (mínimo)	2.76 (inadecuado)
Total de centros educativos ubicados en el conglomerado	77	107

Fuente: Rojas (2016).

El perfil de calidad regular presentó niveles de puntuación buenos en las subescalas Rutinas de cuidado personal, Lenguaje y Razonamiento e Interacciones. Además, presentó niveles de puntuación mínimos en las subescalas Espacio y muebles, Actividades y Estructura del Programa. El recuadro 7 ofrece una descripción cualitativa de los niveles de desempeño en este perfil de calidad regular para cada subescala.

Recuadro 7

Descripción de los niveles de puntuación obtenidos en el ECERS-R para las aulas que presentan un perfil de calidad regular

- Nivel de puntuación **bueno** en *Rutinas de Cuidado Personal* indica la presencia de indicadores como que la docente promueve ambiente social agradable, saluda al niño individualmente al ingresar y organiza una despedida agradable, se sienta con los niños durante las meriendas y los anima a comer de manera independiente. Además, las provisiones para ir al baño son convenientes y están accesibles a los niños, la docente sirve como buen modelo de las prácticas de salud y cuida la apariencia de los niños (p. ej., las caras lavadas, uso de delantales cuando el juego embarra). En cuanto a la seguridad, se caracteriza porque la docente anticipa y toma acción para prevenir problemas de seguridad (p. ej., limpiar algo que se derrama para evitar caídas) y explica a los niños las razones para las reglas de seguridad.
- Nivel de puntuación **bueno** en *Lenguaje y Razonamiento* indica la presencia de indicadores como: una variedad de libros accesible para los niños, uso de materiales de lenguaje adicionales (p. ej., carteles e imágenes, canciones y cuentos grabados), libros organizados en un centro de lectura, libros, actividades y materiales de lenguaje apropiados para los niños, actividades de comunicación ocurren durante el juego libre y en el tiempo en grupo (p. ej., un pequeño grupo discute sobre una excursión); materiales que estimulan la comunicación en los niños están accesibles en una variedad de centros (p. ej., figuritas y animalitos en el área de los bloques, juguetes para el juego dramático); la docente habla de las relaciones lógicas mientras los niños juegan con materiales que estimulan el razonamiento (p. ej., juegos de semejanzas/diferencias) y alienta a los niños a discutir y explicar sus procesos de razonamiento (p. ej., en qué manera dos imágenes son parecidas o diferentes). Además, toma lugar un uso informal del lenguaje que se caracteriza por la presencia de muchas conversaciones entre la docente y los niños durante el juego libre y las rutinas; la docente utiliza el lenguaje principalmente para intercambiar información con los niños y para la interacción social, añade información para ampliar las ideas presentadas por los niños y alienta la conversación entre niños (p. ej., les recuerda que deben escucharse unos a otros).
- Nivel de puntuación **bueno** en la subescala *Interacciones* indica la presencia de indicadores como: una supervisión adecuada por parte de la docente para proteger la salud y la seguridad de los niños, una interacción positiva entre la docente y los niños. Además, la mayor parte de la supervisión no es punitiva, no se usa castigo físico, y las expectativas conductuales hacia los niños son apropiadas según su edad y nivel de desarrollo. La docente muestran afabilidad por medio del contacto físico apropiado, respeto hacia los niños, y sensibilidad a la hora de atenderlos cuando están disgustados, heridos o enojados. Con respecto a la interacción entre pares, la docente modela buenas actitudes para el trato social, ayuda a los niños a desarrollar el comportamiento social apropiado con los compañeros, alienta la participación de niños que se aíslan y ayuda a los niños a comprender las emociones de los demás.
- Nivel de puntuación **mínimo** en la subescala *Espacio y Muebles* incluye indicadores como muebles en buenas condiciones, de tamaño apropiado para los niños, pero con carencia de muebles para el relajamiento y el confort (p. ej., muebles tapizados, cojines, alfombras).
- Nivel de puntuación **mínimo** en la subescala *Actividades* incluye indicadores como: debilidades en el acceso de los niños a provisiones para el juego con agua y arena, dificultades en el acceso a este tipo de la televisión, videos y/o computadoras, en tanto no se permiten actividades alternativas durante su uso, o bien no existe en el aula una regulación apropiada del tiempo en que son utilizados.
- Nivel de puntuación **mínimo** en la subescala *Estructura del Programa* incluye indicadores como: un planeamiento diario básico y conocido por los niños, que de manera general corresponde con lo que verdaderamente ocurre en el aula, períodos de juego adentro y juego afuera, juegos para promover la motora gruesa y algún tipo de juego menos activo. Sin embargo, se presentan limitaciones en la ejecución del programa, específicamente porque la mayoría de las actividades son dirigidas por la

docente y no se incluyen actividades iniciadas por los niños. Además, se observan dificultades con las transiciones entre actividades, en tanto las mismas no son efectivas y por ende tienen importantes implicaciones para la cantidad de tiempo efectivo con el que cuenta la docente. Puntajes mínimos en esta subescala también podrían indicar un predominio de actividades en las que los niños están organizados como un grupo entero, y por lo tanto cuentan con pocas oportunidades para participar en actividades en grupos pequeños o individualmente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Harms et al. (1998/2002).

Por su parte, el perfil de ambientes de calidad inadecuada presentó deficiencias en todas las subescalas, mostrando niveles inadecuados en las subescalas *Rutinas de cuidado personal*, *Actividades y Estructura del Programa*. El recuadro 8 ofrece una descripción cualitativa del significado de cada una de estas puntuaciones para el perfil de ambientes de calidad inadecuada para cada subescala. Además, la Tabla 4 muestra que la subescala con mayores diferencias entre ambos perfiles es la de *Rutinas de cuidado personal*.

Recuadro 8

Descripción de los niveles de puntuación obtenidos en el ECERS-R para las aulas que presentan un perfil de calidad inadecuada

- Nivel de puntuación **mínimo** en la subescala *Espacio y Muebles* incluye indicadores como muebles en buenas condiciones, de tamaño apropiado para los niños, pero con carencia de muebles para el relajamiento y el confort (p. ej., muebles tapizados, cojines, alfombras).
- Nivel de puntuación **mínimo** en la subescala *Lenguaje y Razonamiento* incluye indicadores como: presencia de libros accesibles para los niños, con una escasa cantidad de actividades iniciadas por la docente y orientadas a promover el lenguaje receptivo. Por ejemplo, actividades como leer a los niños, contar un cuento y usar tableros para construir cuentos son infrecuentes.
- Nivel de puntuación **mínimo** en la subescala *Interacciones* incluye indicadores como los siguientes: supervisión adecuada en el área de actividades de motora gruesa para proteger la salud y seguridad de los niños (p. ej., hay suficiente personal para supervisar a los niños), con ausencia de prevención, interacciones positivas entre personal y niños (p. ej., se consuela a un niño cuando está disgustado, usa un tono de voz agradable), la mayor parte de la supervisión no es punitiva, y un manejo razonable del; La docente presta atención a la limpieza y a la prevención del uso inapropiado de los materiales y no utiliza el castigo físico ni métodos severos, . Sin embargo no utiliza métodos de disciplina no punitivos de manera efectiva (p. ej., dar atención al comportamiento positivo, o dirigir al niño a una actividad aceptable cuando está haciendo algo inaceptable). Se ejerce control para evitar que los niños se hagan daño entre ellos. Sin embargo, pueden presentarse inconsistencias a la hora de reaccionar al comportamiento de los niños. Con respecto a las interacciones entre docentes y niños, se notan respuestas afectuosas y de apoyo por parte de las docentes hacia los niños, y hay pocas interacciones desagradables. La docente fomenta la interacción entre compañeros, sin embargo no ayuda a los niños a desarrollar un comportamiento social apropiado con sus pares (p. ej., hablar de los conflictos en lugar de pelear, ayudar a los niños a comprender los sentimientos de otros).
- Nivel de puntuación **inadecuado** en la subescala *Rutinas de Cuidado Personal* incluye indicadores como: la docente olvida saludar a los niños, la despedida no está bien organizada, o no se les permite a los padres acompañar a los niños dentro de los salones de clase. Además, el horario de comidas/meriendas no es apropiado, la comida que se sirve es de valor nutritivo inaceptable, no se mantienen las condiciones sanitarias, o existe un ambiente social negativo (p. ej., docente es estricta con los buenos modales, se fuerza al niño a comer, o el ambiente es caótico). También podría incluir que no se mantienen condiciones sanitarias en el área; hay una falta de provisiones básicas (p. ej., no hay papel sanitario o jabón, la misma toalla es usada por todos los

niños); la docente o los niños olvidan lavarse las manos después de ir al baño y no hay acciones para reducir la propagación de microbios. Con respecto a las prácticas de seguridad, hay peligros dentro y fuera del aula que pueden resultar en una herida seria, y hay supervisión inadecuada para proteger la seguridad de los niños dentro y fuera de la clase (p. ej., poco personal).

- Nivel de puntuación **inadecuado** en la subescala de *Actividades* incluye la presencia de indicadores como: pocos materiales de uso motor apropiados para el nivel de desarrollo de los niños, materiales de uso motor fino en malas condiciones; rara vez hay actividades de arte disponibles a los niños; no se permite la expresión individual en las actividades de arte (p. ej., hay hojas de colorear, proyectos dirigidos por la docente en donde se pide a los niños copiar un ejemplo), no hay experiencias de música o de movimiento para los niños, no hay provisiones para el juego con arena y agua, hay pocos bloques accesibles para que los niños jueguen; no hay materiales para el juego dramático; no hay juegos, materiales o actividades de naturaleza/ciencia o de matemática/números accesibles, se enseñan matemáticas/números principalmente a través de técnicas como contar de memoria o con hojas de práctica; los materiales de televisión y/o computadoras no son apropiados, no se permiten actividades alternativas mientras se está usando la televisión o la computadora (p. ej., todos los niños tienen que mirar un programa a la misma vez).
- Nivel de puntuación **inadecuado** en la subescala *Estructura del Programa* indica la presencia de indicadores como: un programa rígido, que no deja tiempo para intereses individuales, o bien demasiado flexible (que no cubre una secuencia confiable de eventos diarios; poca oportunidad para el juego libre o mucho tiempo de juego libre sin supervisión; juguetes, juegos y equipo inadecuados para el uso por los niños durante el juego libre; se mantiene a los niños juntos como un grupo entero por una parte considerable del día (p. ej., todos hacen el mismo proyecto de arte o todos van al baño al mismo tiempo) y hay pocas oportunidades para que el personal interactúe con los niños individuales o en grupos pequeños.

Fuente: Elaboración propia a partir de Harms et al. (1998/2002).

Con el fin de conocer con mayor detalle estos dos perfiles, Rojas (2016) analizó algunas características reportadas por las docentes en la encuesta brindada durante la visita. Con respecto a indicadores *relacionados con la docente*, la Tabla 5 muestra que la principal diferencia entre ambos perfiles es que el porcentaje de las docentes con posgrado en ambientes de calidad regular duplica al porcentaje de docentes con posgrado en ambientes de calidad inadecuada. Además, un porcentaje menor de docentes en ambientes de calidad regular reportaron haber recibido capacitación en el nuevo programa que las docentes en ambientes inadecuados. Las docentes en ambientes de calidad regular reportaron mayores promedios de años de experiencia docente, mayor promedio de años de experiencia en preescolar, un mayor porcentaje de lectura activa de libros en el último año y una mayor frecuencia en el uso de la lectura en voz alta dirigida a los niños que las docentes de ambientes inadecuados. Además, un porcentaje mayor de docentes en ambientes regulares reportó haberse graduado de universidades públicas. Con respecto a *indicadores relacionados con la institución*, la Tabla 5 indica que los ambientes regulares se ubican en mayor proporción en centros independientes, privados y urbanos.

Distintas implicaciones se derivan de estos resultados. En primer lugar, la presencia de dos distintos perfiles sugiere la necesidad de que el MEP desarrolle medidas de intervención (p. ej., en infraestructura y en capacitación docente) que sean diferenciadas, y que tomen en cuenta las distintas necesidades que existen en los distintos ambientes. En segundo lugar, es importante profundizar en la comprensión de

los factores asociados a la presencia de ambientes de aprendizaje de calidad. Como tal, los resultados ofrecidos por Rojas (2016) ofrecen una primera aproximación a esta temática, indicando que ciertas características docentes (p. ej., posgrados, graduación de universidades públicas, años de experiencia) están relacionadas con mejores de ambientes de calidad. Futuros estudios deberían indagar de una manera más detallada en este tema, ofreciendo resultados que puedan informar para la creación de una políticas de contratación docente que tome como punto de partida el desempeño docente y, por lo tanto, la promoción del desarrollo y aprendizaje infantil.

Sobre los indicadores relacionados con la institución, resulta preocupante encontrar diferencias entre instituciones educativas públicas y privadas. Se necesita con urgencia más investigación en este tema, especialmente porque, de comprobarse estas diferencias en estudios de mayor magnitud, las mismas contribuyen a aumentar las brechas en las oportunidades educativas, ya de por sí existentes en términos del de niños provenientes de distintos quintiles a la educación preescolar, (ver sección sobre Incremento en las brechas de asistencia entre niños e climas educativos altos y bajos).

Tabla 5
Indicadores basados en el cuestionario dirigido a docentes según conglomerado

Indicador	Conglomerado	
	1	2
<i>Relacionados con el docente</i>		
% de docentes que recibieron capacitación en el nuevo programa	72.7	77.6
% de docentes que posee un posgrado	32.5	16.8
% de docentes graduados de una universidad pública	32.5	26.2
Promedio de años de experiencia en docencia	16.4	15.9
Promedio de años de experiencia en preescolar	14.9	14.3
% de docentes que leyó al menos un libro en el último año	88.3	84.1
% de docentes que utiliza diariamente la lectura en voz alta en sus clases	96.1	93.5
<i>Relacionados con la institución</i>		
Centros educativos independientes	46.8	36.4
Centros educativos públicos	64.9	73.8
Centros educativos rurales	22.1	29.9

Fuente: Rojas (2016).

Interacciones de calidad para promover la lectoescritura emergente

La calidad de las interacciones entre maestras y niños es uno de los principales recursos para promover el desarrollo de las competencias infantiles (Downer, Sabol, & Hamre, 2010; Leyva et al., 2015). La docente debe estimular la interacción entre ella y los niños y, además, entre los niños del grupo. La calidad de estas interacciones radica fundamentalmente en las actitudes y estrategias que ponga en práctica la docente, muchas veces sencillas pero muy poderosas por su capacidad para motivar y movilizar a los niños a utilizar ampliamente el lenguaje en todas sus manifestaciones.

Greenberg y Weitzman (2005) y Weitzman y Greenberg (2010) ejemplifican cuáles rasgos de las conductas habituales de la docente de preescolar permiten considerarlas de “alta calidad”. En esta lista de rasgos coincide con recomendaciones de otros expertos en el tema (p. ej., Snow et al, 1998; Neuman & Dickinson, 2002, 2011; Cohen de Lara, 2012). Además, hay que considerar que las interacciones de calidad no consisten en conductas excepcionales sino en interacciones habituales y corrientes que surgen en el aula cuando se trabajan las distintas competencias de lectoescritura emergente (ver recuadro 1). Sin embargo, esas interacciones son “de alta calidad” cuando se caracterizan por (a) un gran involucramiento y compromiso docente, (b) una intencionalidad didáctica muy precisa y teóricamente fundada y (c) el uso de variadas estrategias para propiciar constantemente la participación verbal de los alumnos y elevar su nivel de eficacia comunicativa. Rodino (2016) ofrece un listado y explicación de estas distintas conductas. El mismo se presenta a continuación:

1. Conversar con los niños de manera relajada y afectuosa, creando un ambiente estimulante y a la vez seguro, y demostrando entusiasmo por la relación mutua, el tema de comunicación y los aportes de los niños.
2. Incluir a todos los niños en las interacciones, cuidando de incorporar a los más tímidos o menos participativos. A la vez, propiciar que los más extrovertidos y participativos entiendan que todos los demás también necesitan oportunidades para poder hablar y que, por tanto, deben auto-controlarse para no dominar la conversación ni interrumpir a los otros (véase aporte especial).
3. Hacer preguntas que los niños/as puedan y quieran responder. Evitar las preguntas tipo “test”, que interrogan sobre algo obvio que los niños y la docente ya saben (“¿Cómo se llama esto?”, refiriéndose a un objeto familiar, o “¿De qué color es esto?”) porque son demasiado simples y no resultan cognitivamente estimulantes. Las preguntas que ayudan a los niños a continuar la conversación deben ser: 1) sinceras, en cuanto reflejan que la docente no conoce la respuesta (¿“Por qué no te gusta nadar?” o “¿Qué pasó cuando fuiste al doctor?”); 2) siguen el interés expresado por los mismos niños y 3) los estimulan a pensar, imaginar y dar opiniones (“¿Qué crees que va a pasar si...?” “¿Qué harías vos si...?”).
4. Observar a los niños cuando se está cara a cara con ellos, a fin de estimularlos a interactuar y descubrir cuáles son sus distintas formas de expresión y comunicación, especialmente las no verbales, que de otra forma podrían pasar

- inadvertidas. Tales formas de expresión son indicadores para que la docente continúe el impulso expresivo de los niños y prolongue la conversación.
5. Darles tiempo a los niños para que reaccionen ante las preguntas o invitaciones a participar. Esperar es una herramienta poderosa a disposición del docente para estimularlos a interactuar. Que la docente deje de hablar, mire al niño y espere con expectativa es la forma de hacerle saber y motivarlo a participar diciendo o haciendo algo.
 6. Escuchar de manera activa, prestando atención a cada niño/a, tratando de entender exactamente lo que quiere decir, sin asumir ni interrumpir. Esto permite responderle con sentido, apoyarse en lo que dijo para profundizar el tema de conversación y expandir su conocimiento. Esta actitud valida lo que el niño dice, lo hace sentirse importante y lo motiva a seguir la conversación.
 7. Propiciar siempre que la conversación avance, tratando de que el niño participe varios turnos. Una buena síntesis está en la expresión acuñada por el experto estadounidense David Dickinson: “esfuércese por lograr los 5” (citado en Weitzman y Greemberg (2010, p.11). La frase sugiere que las conversaciones entre un adulto y un niño deben prolongarse por lo menos por cinco turnos, es decir, ir y volver mínimo cinco veces.⁵
 8. Cuando la docente interactúa con un grupo de niños, “esfuércese por lograr los 5” puede significar hacer cinco turnos con un niño o cinco turnos entre el docente y varios niños. En estos casos de trabajo colectivo, el objetivo siempre debe ser incluir a más de un niño/a en la conversación.
 9. En un diálogo colectivo, cuando un niño hace una pregunta, lanzarla de vuelta al grupo en lugar de contestarla. Esta actitud es enriquecedora porque motiva a todos los niños a pensar y estimula la conversación.
 10. Instar a los niños a usar el lenguaje para pensar y aprender, destreza clave para el éxito escolar posterior. Significa ayudarlos a avanzar más allá de la conversación diaria para cultivar además un lenguaje abstracto, que se desligue del contexto inmediato y compartido (el “aquí y ahora”) en el cual se funciona con implicaciones, sugerencias y sobreentendidos. Se trata de propiciar un lenguaje extenso, específico y explícito. En otras palabras, un lenguaje que represente un reto para los niños/as (Cohen de Lara, 2012).
 11. Ayudar a los niños a desarrollar competencias cognitivas y sociales valiosas. Esto suele hacerse sobre todo durante la actividad de lectura compartida de libros (ver Recuadro 9), pero también puede aplicarse en otras conversaciones diarias.

Recuadro 9

Estrategias para promover el desarrollo de competencia cognitivas y sociales a través de la lectura compartida de libros infantiles

Explicar conexiones causa-efecto entre sucesos (empleando preguntas como “¿Por qué...?” o “¿Cuál es la razón...?”).

Asociar los nuevos aprendizajes a las experiencias propias de los niños para que puedan hacer conexiones entre conocimientos viejos, los que ya poseen, y los que están adquiriendo (“¿Alguna vez te pasó algo así?” “¿Alguna vez estuviste en...?” “¿Alguna vez viste...?”)

Entender emociones de otras personas, tanto como a las suyas propias. Esta competencia es central para comprender las motivaciones de los personajes de ficción, pero también lo es para la convivencia cotidiana. (“¿Cómo crees que X personaje se sintió?” “¿Por qué está asustado?” “X está muy frustrado porque le rompieron su juguete. ¿Tú no te sentirías igual en un caso así?”)

Evaluar la información que se les leyó, por ej. decidiendo si se trata de una buena idea o no, si puede funcionar o no y explicando por qué llegan a esa conclusión (“¿Por qué crees que X hizo...?” “¿Te parece una buena acción?”)

Predecir lo que puede pasar después, lo que sigue en la historia (“¿Qué piensan ustedes que pasará?”, “¿Qué podría pasar ahora?”, “¿Qué pasaría si...?”);

Resolver problemas, es decir, proponer soluciones creativas a problemas que aparecen en la historia narrada (“¿Qué podría el personaje X hacer...?” o “¿Cuál sería la mejor manera de resolver...?”)

Proyectar, o sea, *tomar perspectiva* para colocarse en la mente de otras personas y entender su punto de vista. Esta destreza es clave para que los niños comprendan lo leído tanto como para que sean menos egocéntricos en sus propias conductas actuales y más adelante también puedan entender contenidos escolares académicos como historia, geografía y estudios sociales. (“¿Qué crees que X está pensando ahora?” “¿Cómo piensas que sería ser como X?” “Te gustaría ser un rey/reina? ¿Por qué? ¿Qué podría no ser tan bueno en ese sentido?”)

Pretender, es decir, simular y representar una historia que han escuchado u otra que inventen, porque les ayuda a comprender mejor la secuencia de eventos y las personalidades y emociones de los personajes. Asimismo, les permite practicar muchas otras destrezas de lenguaje.

Fuente: Rodino, 2016.

12. Ayudarlos a ver que las palabras impresas están en todo el mundo que los rodea y a entender qué son y para qué se usan. Lo esencial es hacer comprender que la palabra impresa tiene sentido porque representa el lenguaje oral y comunica todo tipo de mensajes, así como cuenta historias.
13. Ayudarlos a entender algunos principios básicos de la lectura y la escritura que necesitan conocer antes de entrar a la escuela primaria. Entre ellos: cómo se usan los libros; cuáles son los procedimientos generales para leer la palabra impresa, y qué componentes tiene la palabra impresa.

Interacciones áulicas: Resultados según CLASS

En un interés por evaluar y mejorar las mallas curriculares de las carreras de educación preescolar, un grupo de profesoras e investigadoras (Castillo et al., 2016) de las tres universidades públicas que imparten la carrera de educación preescolar (UCR, UNED y UNA) se dieron a la tarea de reclutar alumnas graduadas de sus programas y evaluar su desempeño como docentes en servicio. Específicamente, reclutaron a un grupo de 45 docentes (15 por universidad) con las siguientes características: 1) desempeñarse como docente titular de un grupo de niños de educación preescolar, 2) trabajar en una institución educativa ubicada en la GAM (38 centros educativos públicos y 7 centros educativos privados), 3) contar con al menos 5 años de experiencia docente y 4) ser graduada de una universidad pública.

Como parte del procedimiento de este estudio, cada docente recibió una visita en el centro educativo por parte de una de las profesoras universitarias. Durante esa visita la profesora universitaria, quien previamente había recibido capacitación y certificación para el uso y aplicación del Classroom Assessment Scoring System CLASS (véase recuadro 10), observó y evaluó la interacción entre cada docente y su grupo de niños. Además, cada docente completó un instrumento de autoevaluación, en el que se le solicitó que indicara con qué frecuencia practicaba cada uno de los marcadores comportamentales de interacciones de calidad definidos en el CLASS. Para esto, se utilizó una escala de 4 puntos (1=casi nunca, 2=a veces, 3=con frecuencia y 4=casi siempre).

Recuadro 10

¿Qué es el CLASS, qué mide y cómo se utiliza?

El Sistema de Evaluación de la Dinámica del Aula o CLASS, (por sus siglas en inglés, Classroom Assessment Scoring System) es un instrumento de para evaluar a la docente a través de la observación de las interacciones que sostiene la docente con sus estudiantes y de estos entre sí. CLASS fue desarrollado en la Universidad de Virginia por Pianta, La Paro y Hamre (2008). Su investigación ha demostrado que la efectividad de las docentes para incidir en el aprendizaje de sus estudiante depende del tipo de interacción que estas tienen con sus estudiantes. Es decir, la calidad de la interacción está directamente relacionada con el aprendizaje. El instrumento CLASS no evalúa el programa de estudio ni la calidad de los materiales a los que la docente tiene acceso, pero sí valora el uso que cada docente le de a esos materiales.

El instrumento CLASS agrupa las interacciones que se dan en el aula en tres dominios, a saber: 1) apoyo emocional, 2) organización del aula y 3) apoyo pedagógico. Estos dominios comprenden un total de 10 dimensiones con 42 indicadores que a su vez contienen 123 marcadores comportamentales o aspectos que se observan durante la evaluación.

El dominio de apoyo emocional se refiere a aquellas interacciones que ayudan a los niños a desarrollar relaciones cálidas y solidarias, a sentir alegría y entusiasmo por el aprendizaje, a sentirse cómodos en el aula y a experimentar niveles apropiados de autonomía e independencia. Las dimensiones de este dominio son: 1) clima positivo, 2) clima negativo, 3) sensibilidad de la docente, y 4) consideración de las perspectivas del estudiantado.

El dominio organización del aula describe las interacciones que ayudan a los niños a desarrollar habilidades para regular su propio comportamiento, el aprovechamiento del tiempo para el aprendizaje y mantener el interés en las actividades del aula. Las dimensiones de este dominio son: 1) manejo de la conducta, 2) productividad, y 3) formatos didácticos para el aprendizaje.

Por último, el dominio de apoyo pedagógico se refiere a interacciones específicas que promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Las dimensiones de este dominio son: 1) desarrollo de conceptos, 2) calidad de la retroalimentación ofrecida por la docente, y 3) modelaje del lenguaje.

Para poder utilizar CLASS de una manera confiable, la persona evaluadora debe someterse a un proceso de entrenamiento y a una prueba que asegura que es capaz de realizar las observaciones de una manera válida y confiable, y que califica cada dimensión de la manera en que cada una de ellas fue inicialmente formulada.

La evaluación del CLASS requiere una única visita al aula por un tiempo aproximado de 2 horas, durante las cuales se realizan 4 sesiones de observación de 30 minutos cada una (20 minutos de observación y 10 minutos de evaluación). En la evaluación, cada una de las dimensiones recibe un puntaje entre 1 y 7, que al final se promedian a través de los periodos de observación y entre las distintas dimensiones que conforman cada dominio. Es de esta manera que se obtiene un único puntaje para cada uno de los dominios, donde puntajes de 1 y 2 se consideran niveles bajos, 3, 4, 5 corresponden a niveles medios, mientras que 6 y 7 son niveles altas. Entre mayor el puntaje, más positiva es la evaluación.

Elaborado por: Cañas y Coronado, 2016.

Los resultados obtenidos por Castillo y colaboradoras (2016) a partir de esta evaluación se describen en la tabla 6, que muestra los promedios de desempeño en los tres dominios del instrumento CLASS según los resultados de las observaciones realizadas por las evaluadoras certificadas. Además, muestra los promedios del desempeño auto-reportado por cada una de las docentes participantes en los marcadores comportamentales que componen el CLASS. Un primer hallazgo que se deriva de estos resultados indica que los puntajes observados promedio se ubican a un nivel medio, donde los dominios de apoyo emocional y organización del aula presentan niveles medio-altos, mientras que el dominio de apoyo pedagógico muestra un nivel promedio medio-bajo. La tendencia en estos resultados concuerda con evidencia previa recabada por Rolla et al.(2005) en un estudio que utilizó CLASS para evaluar las interacciones de aula en 9 salones de Transición costarricenses. A pesar de que los puntajes promedio reportados por Rolla et al son menores a los encontrados por Castillo et al (2016), se observa la misma tendencia, en donde el mayor puntaje lo obtuvo apoyo emocional (puntaje: 5,4), seguido por organización del aula (puntaje: 4,9), con apoyo pedagógico obteniendo el puntaje promedio más bajo. Es decir, los dos estudios realizados hasta el momento en Costa Rica con el mismo instrumento de observación apuntan a la necesidad de realizar mejoras en las calidad de las interacciones que están ocurriendo en las aulas de educación preescolar, especialmente en las interacciones orientadas a ofrecer apoyo pedagógico, el cual, como se menciona en el recuadro 10, incluyen la mayor cantidad de conductas que han sido identificadas como efectivas para la promoción del desarrollo de la lectoescritura emergente.

Tabla 6
Puntajes promedio observados y reportados en dominios del CLASS en docentes graduadas de universidades públicas (n = 45)

Dominio	Puntajes promedio	
	<i>Observados por evaluadora</i>	<i>Reportados por docentes</i>
Apoyo emocional	5,97 (nivel medio-alto)	3,69 (con frecuencia)
Organización del aula	5,32 (nivel medio-alto)	3,57 (con frecuencia)
Apoyo pedagógico	4,02 (nivel medio-bajo)	3,56 (con frecuencia)

Fuente: Castillo et al, 2016

El segundo hallazgo que se desprende del estudio de Castillo y colaboradoras (2016) señala la enorme discrepancia entre los puntajes otorgados por evaluadoras certificadas en el uso del CLASS al observar la interacción en el aula y la frecuencia de ocurrencia de esas mismas conductas según lo reportado en el instrumento de auto-evaluación que completaron las docentes de la muestra. Si bien las escalas utilizadas en ambos instrumentos son distintas, resulta evidente que las docentes participantes sobrevaloraron la presencia de interacciones positivas en sus aulas. A través de todos los dominios, las docentes reportaron llevar a cabo las conductas descritas en el CLASS con mucha frecuencia. Sin embargo, la observación de evaluadoras certificadas en el uso del CLASS indicó un panorama distinto, donde los niveles de frecuencia de esas conductas deseables fueron observados a niveles medios. Como tal, estos hallazgos concuerdan con los descritos arriba sobre las discrepancias entre la

profundidad de conocimientos sobre conciencia fonológica reportada y los resultados de la evaluación de estos conocimientos (Conejo, 2016).

Varias implicaciones se derivan de estos los hallazgos de Castillo y colaboradoras (2016). En primer lugar, sobresale la importancia de que, a partir de un compromiso por mejorar la calidad de la educación en el país (educación superior y educación inicial), las es fundamental que universidades públicas y privadas desarrollen este tipo de iniciativas, que les ofrezcan retroalimentación sobre los resultados de sus procesos de formación inicial de docentes a partir de la utilización de instrumentos de observación áulica con validez empíricamente comprobada, como lo es el caso del CLASS. En segundo lugar, estos resultados sugieren la importancia de promover la observación de las interacciones áulicas, tanto como parte de los procesos de formación docente que toman lugar en las universidades, como en el ejercicio profesional. Como bien lo indican Castillo y colaboradoras (2016), la observación de las interacciones que toman lugar en el contexto del aula debe concebirse como una posibilidad para compartir experiencias e identificar fortalezas y limitaciones que retroalimentan el quehacer docente.

Además de las universidades, es importante que el MEP tome en cuenta estos resultados al valorar la inversión en capacitaciones y programas de desarrollo profesional dirigidos a las docentes en servicio. Como bien se ha señalado en versiones previas de este informe (p. ej. PEN, 2013), los procesos de formación y desarrollo profesional que señalados por la evidencia internacional como más efectivos (p.ej. International Reading Association, 2007) involucran experiencias de formación de naturaleza activa (véase ejemplo en recuadro 11), donde las docentes en formación y en ejercicio “pueden contrastar su trabajo con modelos exitosos y recibir retroalimentación explícita sobre su desempeño en el aula” (p. 97). Indudablemente, este tipo de acciones requieren de una promoción de la cultura de la evaluación, a fin de que el personal docente y los grupos gremiales valoren objetivamente las importantes ganancias que trae para el país y para los aprendizajes del estudiantado el uso de estrategias efectivas, que permitan la mejora y la formación continua de las docentes en servicio (Castillo et al., 2016).

Recuadro 11

El CLASS como instrumento de capacitación docente

En el 2012, el “National Center for Research on Early Childhood Education” (NCRECE) de la Universidad de Virginia en Estados Unidos llevó a cabo una investigación con el objetivo de ayudar a las docentes a comprender que todas las interacciones del aula, ya fueran socioemocionales, de organización o pedagógicas, sirven como base para el desarrollo cognitivo y la promoción de la lectoescritura emergente en la infancia. Para lograr este objetivo, los investigadores diseñaron un curso de catorce sesiones de tres horas cada una, basado en CLASS, para que las docentes comprendieran e identificaran las interacciones de calidad en el aula. Fundamentados en el estudio de Van Es y Sherin (2002) que sugiere que las docentes deben aprender cómo enseñar observando ejemplos de docentes impartiendo clases, los investigadores utilizaron videos para ejemplificar las interacciones de calidad como parte de la metodología del curso.

Fue así como las docentes observaron y analizaron videos que muestran cómo el desarrollo cognitivo y de lenguaje de los niños mejora cuando existe intencionalidad de la docente de tener interacciones efectivas con sus estudiantes. Asimismo, el curso también enfatizó que la docente debe estar convencida de que su participación activa en el aula es indispensable para que el aprendizaje tome

lugar. Los resultados de este estudio muestran que un curso de desarrollo profesional utilizando los componentes de CLASS es efectivo en mejorar la calidad de las interacciones entre las docentes y los niños, así como entre los niños, sin tener que dar acompañamiento o retroalimentación a la práctica docente.

Al comparar a los docentes que participaron en la capacitación con un grupo control, se identificó en ellas mayor intencionalidad en su conducta y mayor conocimiento y capacidad de identificar interacciones de calidad. Además, demostraron interacciones más efectivas con los estudiantes en dos dominios del CLASS, a saber: apoyo emocional y apoyo pedagógico. No se observaron diferencias significativas entre los grupos para el dominio de organización del aula. Se dio también un mayor aprendizaje de los estudiantes en las áreas de desarrollo de lenguaje y lectoescritura emergente. Como tal, este curso resulta mucho más económico y sencillo de implementar que el acompañamiento docente.

Al analizar los resultados del estudio, el equipo de investigación de la Universidad de Virginia, identificó la necesidad de crear un programa de desarrollo profesional que, a través de videos de modelaje, muestre interacciones de calidad. Es así como, en conjunto con la editorial Teachstone desarrollaron el programa de desarrollo profesional docente, basado en CLASS, MMCI (Making the Most of Classroom Instruction). MMCI reconoce el impacto que las interacciones en el aula tienen en el aprendizaje del estudiante y además define e identifica las interacciones descritas en CLASS. En las capacitaciones de MMCI se utiliza la estructura de CLASS para identificar los conceptos clave que marcan la diferencia en el aprendizaje de los niños. Esto se logra a través de la observación de videos escogidos que reflejan interacciones de calidad.

En Chile, el programa “Un buen comienzo” imparte desde el 2014 cursos de desarrollo profesional docente utilizando MMCI. Estos cursos incluyen videos propios que muestran interacciones de calidad. Sin embargo, a la fecha no se cuenta todavía con estudios concluyentes publicados que evidencien el efecto de este tipo de capacitación.

Elaborado por: Cañas y Coronado, 2016.

Políticas educativas en la educación preescolar costarricenses

Dos cambios en políticas educativas relacionadas con la educación preescolar costarricense tomaron lugar durante el período 2015-2016. El primero de ellos se refiere al inicio de la implementación del programa de estudio de educación preescolar. La segunda consiste en la formulación de una estrategia institucional dirigida a la primera infancia y delimitada desde el despacho del MEP. La revisión de la documentación disponible en estos dos temas ofrece dos conclusiones importantes. En primer lugar, han surgido una serie de necesidades a partir de la implementación del nuevo programa de estudios, las cuales deben atenderse de la manera más pronta y efectiva posible si se desea lograr los objetivos que llevaron a su formulación. En segundo lugar, el MEP da un paso importante al proponer una política que incluye objetivos puntuales sobre primera infancia, los cuales requieren verse acompañados de una estrategia clara de seguimiento y evaluación. Los detalles de cada una de ellas se describen a continuación.

Nuevo programa de estudios comienza aplicarse en las aulas

El Quinto Informe Estado de la Educación (PEN, 2015) llegó en su análisis del nivel preescolar hasta el momento en que el MEP estrenaba nuevo programa de estudio, el cual había sido aprobado en 2014 y comenzaba a ponerse en marcha en 2015. Al señalar los distintos aspectos en que este Programa mostraba un avance respecto a los anteriores, se destacó su énfasis en la promoción del desarrollo de la lectoescritura emergente. Para esto, una de las unidades del programa incluye una

serie de contenidos y actividades basados en investigación, como trabajar con sistematicidad la conciencia fonológica infantil, mantener espacios de lectura diaria, un ambiente letrado y todo tipo de conversaciones –en parejas, pequeños grupos y grupo total (PEN, 2015).

De esta forma el nuevo programa llegó a corregir una serie de distorsiones que se habían presentado anteriormente en torno a la lectoescritura emergente (véase sección Mitos en torno al desarrollo de la lectoescritura emergente prevalecen entre docentes de educación preescolar) (Rodino, 2015). Con ello se recuperó el objetivo de preparar a los preescolares para enfrentar las demandas de la escolaridad primaria, a sabiendas de que esa preparación favorece buenos resultados académicos de mediano y largo plazo y promueve la equidad social, pues mejora el desempeño escolar de los niños de hogares en situación de pobreza, con bajo clima cultural (Rodino, 2014).

Cuando el Quinto Informe se difundió, el MEP estaba elaborando la guía docente del programa y capacitando a las docentes en servicio. Tales procesos se completaron durante 2015, de modo que el nuevo Programa pudiera comenzar a implementarse ese mismo año en todo el país, según lo dispuesto por el Consejo Superior de Educación al aprobarlo (CSE, Acuerdo 02-24-2014).

Ya para finales del año 2016 el programa se encontraba en su plena aplicación. No obstante, hay algunos indicios de que su implementación no fue fácil ni unánimemente apoyada. El hecho en sí no debe causar sorpresa, ni es motivo para que el MEP retroceda en el camino de avance teórico y aplicado que plantea el nuevo programa. Lo anterior en tanto es frecuente que las innovaciones curriculares en los sistemas educativos de los países encuentren incomprendimientos y resistencias (Rodino, 2016). Esto por cuanto se trata de sistemas grandes, complejos y cuyos numerosos agentes están habituados a prácticas que con el tiempo se consolidan y, a veces, pierden flexibilidad.

Sin perjuicio de lo dicho, en los procesos de reforma curricular es indispensable conocer, analizar y dar respuesta a cualquier duda u objeción de las docentes sobre los cambios introducidos, pues su éxito depende de que las educadoras los comprendan a fondo y los apliquen con convicción y eficacia. Si bien hasta el momento no hay estudios completos sobre las principales dudas y objeciones sobre el nuevo programa, en la actualidad se cuenta con información de algunas fuentes heterogéneas, entre las que se encuentran dos documentos que recogen opiniones de un número limitado de docentes⁶; dos publicaciones periodísticas publicadas en el periódico “La Nación”⁷ y criterios surgidos de docentes de preescolar que llevaron los cursos en línea de ADA-UNED⁸. Todas estas fueron sistematizadas por Rodino (2016) como una lista tentativa de las principales dificultades y se describen en el recuadro 12.

Recuadro 12

Dudas, objeciones y dificultades ante la implementación del nuevo programa

- Se cambiaron muchos aspectos del trabajo en Preescolar al mismo tiempo (el

planeamiento; la evaluación de los aprendizajes; la organización de las aulas; el mobiliario y los materiales didácticos; la forma de elegir los temas para trabajar en el aula; la metodología y el seguimiento individualizado, entre otros) y la implementación debía empezar de inmediato, lo que impactó a las docentes.

- La taxonomía y la terminología para referirse al trabajo en el nivel cambió de manera importante, lo cual crea confusiones (ahora se habla de procesos, habilidades, estrategias de mediación, mega-estrategias, ambientes y experiencias, entre otros términos nuevos).
- El planeamiento es difícil de realizar y muy extenso: llenar los instrumentos propuestos le lleva a la docente un número excesivo de horas y le absorbe tiempo de familia.
- El planeamiento también es muy rígido, porque se debe hacer en base a “procesos” y “habilidades” que deben identificarse con verbos exactos, dados de antemano, invariables.
- Los temas elegidos por los niños son difíciles de correlacionar con los contenidos curriculares de las Unidades.
- Las estrategias de mediación son confusas para las docentes.
- La evaluación y las estrategias de evaluación que se propone no quedan claras para las docentes, que además reconocen grandes necesidades de capacitación en esta materia.
- Las asesoras nacionales y regionales que dieron las capacitaciones del MEP no manejaban criterios unificados, sino diferentes, sobre el nuevo Programa.
- En las capacitaciones del MEP no se pudieron cubrir los temas al cien por ciento, por lo que quedaron muchas dudas sin aclarar.

Fuente: Rodino, 2016.

Dos observaciones se desprenden del listado presentado. La primera es que las dudas, objeciones y dificultades apuntadas una y otra vez no cuestionan el nuevo programa como tal, sino ciertos aspectos del mismo. Este mensaje se expresa con claridad en las fuentes citadas, desde las más antiguas a las más recientes. Por ejemplo, en el texto de ANDE, recopilado el 16/11/15 a partir de un conversatorio entre docentes el mes de julio del 2015, se sostiene: *“No estamos en contra del Programa, el cambio es bueno y necesario”*. De manera similar, dos educadoras entrevistadas para artículo de La Nación del 19/9/16 apuntan: *“El plan es muy completo y necesario. Consideramos que se necesita más capacitación y una evaluación del trabajo que se está haciendo, para saber si uno lo está haciendo bien”* (Ilse Vargas, docente del Jardín de Niños Miguel Obregón Lizano) y *“Teníamos programas de estudio muy viejos que no se adaptaban a los niños de nuestra época, era muy importante el cambio, pero fue muy brusco porque cambió absolutamente todo: la forma de planear, organizar las aulas, etcétera”* (Mauren Aguilar, directora del Jardín de Niños Miguel Obregón Lizano).

La segunda observación es que tales dudas, objeciones y dificultades no se refieren a contenidos académicos del programa sino a aspectos de procedimientos o a su implementación. Los contenidos no están cuestionados, ni siquiera aquellos que implican cambios sustanciales en relación al programa anterior, como los referidos al desarrollo del lenguaje, la lectoescritura emergente y el desarrollo cognitivo. Lo que los

docentes piden con insistencia es la clarificación de los nuevos procedimientos y, en alguna medida, su simplificación, como con el planeamiento.

Acciones del MEP para atender dudas y dificultades con el nuevo programa

Para implementar el nuevo programa, el MEP llevó a cabo entre noviembre de 2014 y setiembre de 2015 una estrategia masiva de capacitación en cascada que alcanzó a todas las docentes en servicio del país (MEP, Circular del Despacho de la Viceministra Académica DVM-AC-044-2014). Después de ella y durante 2016 continuó con otras acciones de capacitación, dentro de las cuales atendió las dudas y cuestionamientos arriba citados que fue recibiendo. Lo hizo y sigue haciéndolo por distintos medios, a saber⁹:

- Actividades diversas de asesoría para la implementación del nuevo programa de estudio con asesoras regionales y con docentes (jornadas de asesoramiento, sesiones de atención presencial, foros regionales, un congreso nacional y dos videoconferencias sobre “Desarrollo del lenguaje y conciencia fonológica en la Educación Preescolar” y “Lectoescritura emergente”).
- Elaboración de la Circular Ministerial *Lineamientos nacionales de Educación Preescolar y para la implementación del Programa de estudio vigente*, del 13 de abril 2016 (DM-025-04-2016), surgida del diálogo entre el Despacho Ministerial, la Dirección de Preescolar y la ANDE, en la que se dan orientaciones sobre cómo implementar el nuevo Programa frente a las dudas planteadas.
- Difusión masiva de información y atención de consultas por medio del uso de la redes sociales oficiales como Facebook y la página web del MEP, a la que se le abrió una cejilla de *Educación Preescolar y Contáctenos*, bajo la coordinación de una docente experimentada.
- Creación de una comunidad virtual para el acompañamiento y capacitación a las docentes.
- Plan de seguimiento regional a la estrategia general del MEP sobre Primera Infancia.
- Oferta de capacitación académica a las docentes mediante dos cursos en línea sobre *Lenguaje y Cognición por ADA-UNED*, en convenio con el MEP (véase Recuadro 2.6: Cursos en línea ADA-UNED para docentes del preescolar, en PEN, 2015).

El nuevo programa y la promoción de la lectoescritura emergente

A la fecha y a la luz de las buenas prácticas que aconsejan la teoría y la investigación internacional para promover la lectoescritura emergente en la educación preescolar (ver apartado Ambientes de aprendizaje efectivos), es pertinente volver a examinar el programa, con el fin de identificar si y cómo están incluidas las competencias de lectoescritura emergente que hay que propiciar en los niños y niñas preescolares (ver recuadro 1).

De las competencias analizadas, una recibe especial atención y desarrollo en el

programa: la conciencia fonológica. Ella se aborda como un contenido específico en la Unidad IV “Comunicación, expresión y representación”, con ejemplos de actividades para ejercitarla. Como se describe en los hallazgos presentados en el recuadro 1, la conciencia fonológica se trata de una competencia esencial para asegurar el éxito posterior de los niños en aprender a leer convencionalmente al iniciar la escolaridad primaria, especialmente para aquellos que llegan a preescolar con poca o ninguna noción sobre la palabra impresa. Sin embargo, este énfasis que se le otorga a la conciencia fonológica en el nuevo programa tiene un riesgo potencial: al ser la que recibe la mayor atención, podría opacar a las demás.

Por eso es muy relevante subrayar que las demás competencias de lectoescritura emergente están incorporadas en el nuevo Programa. Todas están mencionadas y se dispone que deben ponerse en práctica al enseñar distintos contenidos. Sin embargo, su incorporación presenta una limitante: no todas ellas son presentadas en la Unidad IV de manera focalizada y con propuestas metodológicas para ser trabajadas en las aulas (actividades, ejercicios, juegos, etc.). Algunas se presentan explícitamente –como la expresión y la comprensión oral y la escritura emergente– pero otras están algo desdibujadas, como por ejemplo el concepto de lo impreso y la identificación de letras, así como las acciones a llevar a cabo por la docente para promover su desarrollo (Rodino, 2016).

Este tratamiento menos explícito, detallado y sin muchos apoyos didácticos también tiene su riesgo, en tanto no se puede presumir que todas las docentes recibieron durante sus estudios universitarios de educación preescolar una buena formación en lectoescritura emergente como para interpretar a fondo esta dimensión del nuevo programa y llevarla a la práctica efectiva solamente a partir del programa, sin guía ni apoyo.

Ahora bien, no se trata de un obstáculo que impida el buen trabajo educativo en las aulas, pues no es indispensable que el Programa de estudio profundice tanto en contenidos particulares. Lo esencial es que todas las competencias de lectoescritura emergente están consideradas y propuestas en el programa. Las bases están dadas. Tampoco se trata de un problema insalvable. Las explicaciones teóricas y las propuestas metodológicas que el nuevo programa todavía requiere respecto a la lectoescritura emergente pueden –y deben– suplirse con acciones dirigidas a las docentes (Rodino, 2016).

En cuanto a la *calidad de las características de los ambientes de aprendizaje de y las interacciones* para promover la lectoescritura emergente en preescolar, Rodino (2016) indica algo similar a lo anterior. El nuevo programa contempla estos aspectos, pero también de manera algo dispersa y general, sin profundizar lo suficiente en los rasgos que definen a las interacciones y los ambientes de aprendizaje de calidad. Una vez más, la vía para hacer realidad estos objetivos en el aula está en mejorar la práctica docente.

Para atender esta situación, Rodino (2016) sugiere brindar una amplia capacitación a las docentes en servicio; proporcionarles acompañamiento, asesoría

efectivos y supervisión de su desempeño en las aulas, además de materiales didácticos que les sirvan de apoyo, como lo es el caso de guías, módulos, cuadernos de actividades, y libros especializados.

Una oportunidad que no puede desperdiciarse: Recomendaciones

El país se encuentra en una coyuntura muy favorable para impulsar el desarrollo del lenguaje, la cognición y la lectoescritura emergente de sus niños y niñas desde el nivel preescolar, a fin de facilitar el aprendizaje de las formas convencionales de lectura y escritura en la educación general básica, y así promover su éxito escolar futuro en condiciones de equidad social. Cuenta con la voluntad política y una estrategia para promover la educación de la primera infancia y, específicamente en el nivel preescolar, dispone de un buen nuevo Programa de estudio en proceso de implementación. Es una oportunidad que debe aprovecharse al máximo, sin demoras. En ese camino, Rodino (2016) realiza las siguientes recomendaciones.

1. Resolver de manera unívoca y sin ambigüedades las dudas de procedimiento que perduren sobre el nuevo Programa, pues podrían entorpecer el tratamiento de las reformas de contenido realmente sustanciales.
2. Realizar investigaciones y estudios de diagnóstico sobre aspectos de la temática donde todavía existen carencias importantes de información, comenzando las indagaciones en los centros educativos de las zonas de atención prioritaria establecidos por el MEP. Por ejemplo:
 - Precisar las dudas, dificultades u obstáculos que pudieran subsistir entre las docentes de preescolar en cuanto a la implementación del nuevo programa de estudio.
 - Controlar que se realice una implementación mínimamente adecuada del mismo en todas las instituciones educativas del país, pues de ello depende que se avance hacia lograr los resultados y el impacto nacional que la reforma curricular pretende (McKinsey & Company, 2010; Mendive, Weiland, Yoshikawa y Snow, 2015), e
 - Identificar la cantidad y pertinencia de los libros de lectura para primera infancia que efectivamente existen en (a) las aulas de preescolar y (b) las bibliotecas o centros de recursos de los centros educativos, especificando si esos libros están a disposición de niños y niñas y si se prestan para llevar a los hogares.
3. Ofrecer, por parte de la Dirección de Educación Preescolar del MEP, apoyos puntuales a los docentes para resolver definitivamente las dudas, dificultades u obstáculos que todavía subsistan y se hayan identificado en cuanto a la implementación del nuevo Programa de estudio. Cuando tales dudas, dificultades u obstáculos correspondan a aspectos operativos de implementación (como la planificación didáctica, que parece ser un aspecto que sigue generando problemas), se recomienda:

- Simplificar los instrumentos previstos en el nuevo programa para facilitar la tarea de las docentes.
 - Proporcionar modelos de llenado de los instrumentos que siguen ofreciendo dificultades, para que los docentes se vayan familiarizando con los formularios y la forma de completarlos, y empleen menos tiempo en hacerlo.
4. Brindar a los docentes de preescolar ofertas de capacitación sobre contenidos sustantivos de desarrollo del lenguaje, la cognición y la lectoescritura emergente, en particular aquellos que no están tratados de forma completa, detallada y ejemplificada en el Programa (p.ej. lectura compartida de libros, conciencia de lo impreso y conocimiento de las letras del alfabeto).
 5. Coordinar la Dirección de Preescolar del MEP con la Fundación Omar Dengo para brindar ofertas de capacitación relacionadas con la lectoescritura emergente con base en la computadora.
 6. Fortalecer los servicios de acompañamiento a las docentes durante estos primeros años de implementación del nuevo programa, en particular con recursos todavía poco utilizados (tales como intercambios de buenas prácticas docentes en línea o vía Facebook; conferencias temáticas y sobre buenas prácticas con especialistas y, muy especialmente, con experiencias de *mentoría*).
 7. Si bien las docentes han sido y son el principal foco de atención para lograr la implementación exitosa del nuevo programa, la reflexión sobre las mejores vías para promover el acompañamiento y asesoría a docentes trae a colación un tema poco estudiado, que se refiere al papel de las asesoras nacionales, las asesoras regionales y las supervisoras ante la implementación del nuevo programa. En conjunto, estos puestos se supone son los que ofrecen el acompañamiento y la supervisión requerida a las docentes. Ante esto, se vuelve importante verificar la definición de los perfiles de estos puestos, con el fin de determinar si los mismos son pertinentes a la luz de las nuevas exigencias, o si requieren replantearse. Al surgir desde las docentes una necesidad explícita por procesos de acompañamiento, no se puede pensar en mejores aliadas de las docentes que las asesoras y las supervisoras del mismo MEP, siempre y cuando estas cuenten con las competencias y el perfil necesario para hacerlo. El primer paso sería entonces revisar los perfiles de sus puestos a la luz de las demandas del nuevo programa y las dificultades de implementación que han surgido.
 8. Rescatar la utilización de producciones nacionales e internacionales ya existentes y actualizadas en el tema de desarrollo del lenguaje, cognición y lectoescritura emergente, basados en las buenas prácticas identificadas por la teoría y la investigación internacional, y ponerlas a disposición de las docentes de preescolar (p. ej., Chaves, 2009; Cohen de Lara, 2012; Murillo, 2011; Rolla, Coronado, Rivadeneira, Arias, & Contreras, 2011, 2012; Villalón, 2016).
 9. Investigar la formación inicial docente de preescolar, en general y en materia de lenguaje, cognición y lectoescritura emergente, en particular, que ofrecen

actualmente las universidades públicas y privadas del país. Esto con el fin de determinar si en ella se contemplan los nuevos contenidos conceptuales y pedagógicos que contempla el programa de estudio vigente.

10. Impulsar por parte del MEP un proceso de diálogo y cabildeo con las universidades del país que dictan carreras de Preescolar, públicas y privadas, para analizar que hayan tomado consciencia de las nuevas demandas curriculares para Preescolar y las están incorporando en sus programas de formación inicial. Aquí hay además un rol importante que pueden jugar las instituciones nacionales con funciones de coordinación, regulación o mejoramiento de la calidad de la educación superior, tales como el Consejo Nacional de Rectores, CONARE, integrado por los Rectores de las universidades públicas costarricenses; el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada, CONESUP, órgano adscrito al MEP, encargado de regular y fiscalizar a las universidades privadas, y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES, encargado de promover el mejoramiento permanente de la calidad de la educación superior.

Avances significativos en el diseño e implementación de la estrategia institucional del MEP dirigida a la primera infancia

En el año 2015 se inicia desde el despacho del MEP el diseño de una estrategia institucional dirigida a la primera infancia. Esta estrategia se traza los siguientes 5 objetivos:

1. Identificar lugares donde hay niñas y niños fuera del centro educativo.
2. Asignar plazas docentes.
3. Mejorar la infraestructura en las zonas de menor desarrollo.
4. Sensibilizar a las familias acerca de la importancia del componente cognitivo en el desarrollo integral de la niñez.
5. Fortalecer la calidad de los procesos de aprendizaje.

Para lograr el cumplimiento del primer objetivo, el Departamento de Análisis Estadístico del MEP llevó a cabo un estudio para identificar las zonas de atención prioritaria (Fernández-Arauz, 2015a; 2015b, MEP, 2015). Para la identificación de estas zonas se tomó en cuenta información proveniente de dos distintas fuentes de información, a saber: la lista de los 75 distritos con mayores índices de pobreza identificados por el actual gobierno de la república (INEC, 2014) y el ejercicio realizado y presentado en el Quinto Informe del Estado de la Educación (PEN, 2015), el cual identificó zonas de posible intervención que permitieran aumentar la cobertura en educación preescolar. Este ejercicio seleccionó un listado de 70 distritos que cumplieron con las siguientes características:

- a) que contaran con una estimación de población de 4 a 5 años superior a 300 niños durante 2014,

- b) que las proyecciones de población evidenciaran que este grupo de edad se mantendrá en el mismo nivel o bien aumentará durante el periodo 2015-2020,
- c) que el porcentaje de asistencia entre los 4 y 6 años era inferior al 75% de acuerdo al Censo Nacional de Población 2011, y
- d) en los que, según los registros administrativos de 2014, se evidenciaran posibilidades de mejora en términos de cobertura.

Dado que las dos clasificaciones arriba descritas respondían a objetivos distintos, las mismas arrojaron listados de distritos distintos. Considerando las dificultades por abarcar dentro de la estrategia a todos los distritos identificados, se procedió a segmentar la participación de los distintos distritos en la estrategia institucional, y se definió un grupo de zonas de alta prioridad. Este listado incluyó los 36 distritos clasificados como prioritarios bajo los dos enfoques explicados anteriormente (ver tabla 7). Estos 36 distritos abarcan en total a 456 de los 2562 centros educativos que ofrecen educación preescolar en el país.

TABLA 7

Listado de 36 distritos seleccionados por el PEN (2015) con posibilidad de intervención pública en preescolar y que son prioritarios para la administración Solís Rivera por problemas de pobreza.

Provincia	Cantón	Distrito	Centros educativos
San José	San José	Hatillo	8
San José	Desamparados	San Miguel	9
San José	Desamparados	Los Guido	2
San José	Goicoechea	Purrál	2
San José	Alajuelita	San Felipe	4
Alajuela	Alajuela	San José	6
Alajuela	Grecia	Río Cuarto	12
Alajuela	San Carlos	Aguas Zarcas	18
Alajuela	San Carlos	Pital	13
Alajuela	San Carlos	Cutris	16
Alajuela	San Carlos	Pocosol	26
Alajuela	Upala	Upala	18
Alajuela	Los Chiles	Los Chiles	14
Heredia	Heredia	San Francisco	5
Heredia	Sarapiquí	Puerto Viejo	22
Heredia	Sarapiquí	La Virgen	13
Heredia	Sarapiquí	Horquetas	35
Guanacaste	Liberia	Liberia	16
Guanacaste	Santa Cruz	Santa Cruz	12
Guanacaste	Bagaces	Bagaces	11
Guanacaste	Carrillo	Sardinal	10
Guanacaste	Cañar	Cañas	12
Guanacaste	La Cruz	La Cruz	9
Puntarenas	La Cruz	Santa Cecilia	8
Puntarenas	Puntarenas	Barranca	10
Puntarenas	Buenos Aires	Buenos Aires	24
Puntarenas	Cotos Brus	Sabalito	22
Puntarenas	Garabito	Jacó	4
Limón	Limón	Río Blanco	8

Limón	Pococí	Guápiles	11
Limón	Talamanca	Cahuita	7
Limón	Talamanca	Telire	16
Limón	Matina	Batán	13
Limón	Matina	Carrandí	15
Limón	Guácimo	Guácimo	15
Limón	Guácimo	Río Jiménez	10

Fuente: Fernández-Arauz, 2015a

Una vez cumplido el primer objetivo de la estrategia, el MEP inició con la implementación de una serie de medidas para cumplir el resto de los objetivos trazados. Por ejemplo, se propuso aumentar la cobertura mediante la asignación de 60 plazas en los diferentes servicios que atienden población preescolar. A inicios del 2016, 16 de estas plazas ya habían sido asignadas a los distritos de atención prioritaria. En términos de infraestructura, se determinó que para el año 2015 102 de los centros educativos en las zonas prioritarias ya contaban con planes de intervención de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo (DIEE) del MEP (MEP, 2015). Para cumplir el objetivo de sensibilización de las familias acerca de la importancia del componente cognitivo en el desarrollo integral de la niñez, se propuso desarrollar una campaña a través de redes sociales llamada “El Primer Paso Para Volar”, además de una plataforma interactiva en primera infancia como herramienta para el apoyo y trabajo con las familias.

Por último, las acciones orientadas a fortalecer la calidad de los procesos de aprendizaje incluyeron: 1) la formulación de lineamientos pedagógicos en educación para niños y niñas entre los 0 y los 4 años, 2) el diseño de instrumentos comunes para la valoración de las niñas y niños educación preescolar, 3) la capacitación de 5616 docentes en el uso del nuevo programa de educación preescolar, 4) la formulación de una guía pedagógica para la educación de las niñas y niños de 0 a 4 años a partir de un enfoque inclusivo, 5) la formulación de una guía sobre lineamientos de servicio educativo para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años con discapacidad o riesgo en el desarrollo, 6) el fortalecimiento del servicio de comedores escolares (p. ej., mobiliario y utensilios acorde con el grupo etario, así como menú y horario de alimentación según las necesidades y características de la población), 7) la capacitación de 2541 docentes a partir de cursos en línea impartidos por la colaboración entre la Asociación Amigos del Aprendizaje y la Universidad Estatal a Distancia en temas de lenguaje y cognición (véase Recuadro 2.6 del Quinto Informe del Estado de la Educación (PEN, 2015) para una descripción de estos cursos), y 8) el diseño e implementación de orientaciones pedagógicas, técnicas y administrativas para la inclusión de las tecnologías digitales en el aula.

Hasta el momento se desconocen los detalles de los avances de estas distintas acciones, así como cualquier iniciativa que intente dar seguimiento y evaluar la efectividad de cada una cumplir con el objetivo de fortalecer la calidad de los procesos de aprendizaje. Como parte del trabajo continuo a la luz de esta estrategia, se espera que desde el MEP se planee procesos de evaluación y seguimiento, que permitan dar cuenta de los avances realizados y que a la vez informen al desarrollo de futuras políticas en el tema de la promoción del bienestar y el desarrollo infantil.

Desafíos nacionales y agenda de investigación

La información analizada en el capítulo permite identificar tres desafíos estratégicos para la educación preescolar en los próximos años. El primer desafío está asociado con la implementación apropiada del nuevo programa de educación preescolar. En las secciones de docentes y de ambientes de aprendizaje desarrolladas en este capítulo se describen una serie de resultados de investigación que evidencian importantes carencias en las capacidades de las docentes para crear ambientes efectivos para la promoción de las habilidades de lectura y escritura. Los hallazgos descritos no solamente destacan las carencias de las docentes en términos de sus conocimientos y sus concepciones, sino también en términos de su accionar en el contexto áulico. Es así como surge el desafío para el MEP de realizar una evaluación de la efectividad de las medidas que hasta el momento se han tomado para llevar a cabo los procesos de capacitación docente sobre el nuevo programa.

Indudablemente los cambios de currículo no son una tarea fácil para ningún sistema educativo, especialmente cuando el currículo anterior ha estado vigente por tanto tiempo. Sin embargo, no debe perderse de vista que el inicio de la implementación de un nuevo programa de educación preescolar es una gran oportunidad para que el país mejore la calidad de la educación inicial, y así afecte de manera positiva el futuro desempeño del estudiantado en lectura y escritura. En este sentido, el seguimiento de las políticas y su evaluación son las mejores herramienta con la que cuenta el país para llevar a cabo esta tarea. Es fundamental realizar una sistematización rigurosa de las principales dificultades que están teniendo las docentes ante el nuevo programa, y atenderlas de manera pronta y efectiva. Además, se debe evaluar si las oportunidades de desarrollo profesional que fueron planteadas como parte de la estrategia institucional dirigida a la primera infancia del MEP son eficaces para combatir las concepciones, la falta de conocimientos, los mitos y las debilidades en la práctica docente descritas en los apartados anteriores.

Un segundo desafío se refiere a una reflexión pendiente para el MEP en lo que se refiere a los otros puestos de trabajo relacionados con la educación preescolar. Si bien las docentes son el principal recurso con el que se cuenta en el sistema educativo para mejorar los procesos de aprendizaje en los niños y las niñas, existen otras figuras involucradas, como lo es el caso de las asesoras nacionales, las asesoras regionales y las supervisoras. Surge la necesidad de revisar estos perfiles de trabajo y así definir si los mismos se adecúan a las demandas y necesidades que han venido surgiendo a partir de la implementación del nuevo programa, o bien deben ser modificados.

Un tercer y último desafío está asociado al acceso y las coberturas educativas en preescolar. Los retrocesos en el nivel de Transición y los avances lentos en cobertura en Interactivo II discutidos arriba deben analizarse con detenimiento. A esto, resulta fundamental dar seguimiento y evaluar la efectividad de las medidas tomadas como parte de la estrategia institucional del despacho del MEP (MEP, 2015) para aumentar la cobertura en las zonas de atención prioritaria. Obtener información sobre la efectividad de esa iniciativa permitirá conocer su efectividad. Además, proveerá

insumos para el diseño de la intervención efectiva en distritos que no fueron cubiertas por esta primera estrategia pero que igualmente presentan altas concentraciones de población infantil, escasa cobertura y, por ende, riesgo social.

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 que exploren las razones de la baja asistencia en la educación preescolar. Es necesario distinguir entre razones relacionadas con la disponibilidad de la oferta educativa y el posible efecto de otros elementos, como es el caso de razones de índole familiar para no matricular a los niños en el preescolar.
- Estudio de los currículos de las universidades públicas y privadas que imparten la carrera de educación preescolar, que incluyan una exploración de los perfiles de entrada y de salida, los contenidos de los cursos, los tipos de práctica docente y condiciones en que ésta se realiza, los perfiles de las formadoras de formadoras, entre otros aspectos. Este tipo de estudios ofrecen la valiosa oportunidad de identificar vacíos o debilidades en la formación inicial de docentes a la luz del nuevo programa de educación preescolar, y formular estrategias para su mejoramiento. En este punto, es fundamental contar con la apertura de las universidades públicas y privadas, así como también el apoyo de instancias como el SINAES, el CONARE y el CONESUP, por su rol como entes reguladores de la calidad de la educación superior costarricense.
- Estudios que describan y comparen las concepciones sobre desarrollo infantil y factores asociados al éxito escolar entre estudiantes universitarias de la carrera de educación preescolar y docentes con distintos niveles de experiencia, con el fin de determinar en qué momento surgen concepciones que socavan el desempeño docente de calidad.
- Investigaciones que exploren la efectividad del programa a dos distintos niveles. Un primer nivel se refiere al desempeño docente. Un segundo nivel se refiere a la evaluación directa de los niños. Para esto se requiere entonces el desarrollo de estudios de seguimiento con diseños longitudinales, que realicen mediciones de los aprendizajes de los niños desde su ingreso a Interactivo II hasta la culminación del nivel de Transición, así como su nivel de preparación en primer grado.
- Estudios que identifiquen los factores de las docentes o de las instituciones que aumentan las probabilidades de la aplicación exitosa del programa y la creación de ambientes de aprendizaje efectivos para la promoción del desarrollo cognitivo y de lectoescritura emergente.
- Investigaciones que comparen el efecto de distintos tipos de programas de desarrollo profesional docente en el aprendizaje infantil en el aula. Es importante que se explore la efectividad de distintos tipos de acompañamiento, entre los que se puede comparar la efectividad de programas en línea vs programas presenciales y bimodales, o bien programas teóricos vs programas mayormente prácticos, o en la inclusión

de programas que se basen en el análisis de videos sobre prácticas efectivas o sesiones de mentoría, donde las docentes tengan la oportunidad de contrastar su trabajo con modelos exitosos y reciban retroalimentación explícita sobre su desempeño en el aula.

Referencias

- Bernal, R. & Fernández, C. (2013). Subsidized childcare and child development in Colombia: Effects of Hogares Comunitarios de Bienestar as a function of timing and length of exposure. *Social Science & Medicine*, 97, 241-249. doi: 10.1016/j.socscimed.2012.10.029.
- Burns, M.S., Griffin, O. & Snow, C. (1999). Starting out right: a guide to promoting children's Reading success. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403–414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Cañas, A. & Coronado, V. (2016). El CLASS como programa de desarrollo profesional. Contribución especial preparada para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Cárcamo R.A., Vermeer H.J., De la Harpe C., Van der Veer R. & Van IJzendoorn M.H. (2014), The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child and Youth Care Forum* 43(6): 747-761.
- Carniol, AM., Cruz, T y Molinari, M. 2014. Promoviendo el desarrollo conceptual en las aulas de preescolar: una sistematización de hallazgos de investigación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*; 14(1): 1-30.
- Carniol, A.M., & Villalobos, D. (2016). Evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana. Ponencia preparada para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN
- Castillo, R., Castro, M., Cerdas, J., Hernández, N., Hidalgo, R.M (2016). La calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes graduadas en Educación Preescolar del Ciclo de Transición: estudio interuniversitario a partir del instrumento CLASS. Aporte especial preparado para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Comisión Económica de América Latina (CEPAL). (1994). Panorama Social de América Latina, 1994, Lck, 1844, Santiago, Chile.
- Chall, J. (1983) *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chávez, L. (2009). Los procesos iniciales de lectoescritura desde la filosofía del lenguaje integral. *Teoría y práctica*. San José, Costa Rica: INIE.
- Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Lawlor, D. A. and Lynch, J. W. (2014), Effects of simulated interventions to improve school entry academic skills on socioeconomic inequalities in educational achievement. *Child Development*, 85, 2247–2262. doi: 10.1111/cdev.12309
- Clemente, M., Ramírez, E., & Sánchez, M.-C. (2010). Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction. *Cultura y Educación*, 22(3), 313–328. <https://doi.org/10.1174/113564010804932175>

- Cohen de Lara, H. (2012). *Los Fundamentos. Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez*. 1ª ed. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa Cultural Centroamericana (CECC/SICA).
- Conejo, L.D. (2016). *Concepciones sobre inteligencia y éxito escolar, y conocimientos sobre conciencia fonológica y fonemas de las docentes de educación preescolar ubicadas en centros educativos de zonas de atención prioritaria*. Ponencia preparada para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Consejo Superior de Educación, CSE (2014) . Acuerdo 02-24-24, difundido a través de la comunicación CSE-SG-0463, 2014.
- Cunningham, A., & Stanovicvh, K. (2001). What Reading does for the Mind. *Journal of Direct Instruction* 1 (2).
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487–510.
- Dehaene, S. (2011/2015). *Aprender a leer. De las ciencia cognitivas al aula*. Siglo XXI editores: Buenos Aires, Argentina.
- Dehaene, S. (2009/2014). *El cerebro lector. Ultimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. 2ª. Edición, Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Downer, J. T., Sabol, T., & Hamre, B. K. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children’s develop- mental outcomes. *Early Education and Development*, 21.
- Driver, M. K., Pullen, P. C., Kennedy, M. J., Williams, M. C., & Ely, E. (2014). Using instructional technology to improve preservice teachers’ knowledge of phonological awareness. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(4), 309-329.
- Fernández-Arauz, A. (2015a). *Estrategia Educación en la Primera Infancia: Hacia la universalización de la educación preescolar*. Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.
- Fernández-Arauz, A. (2015b). *Matrícula potencial en Educación Preescolar: Un análisis distrital para el año 2015*. Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.
- Greenberg, J y Weitzman, E. (2005). *Encouraging Language Development in Early Childhood Settings*. Teaching Talk Workbook. Toronto, Canada: The Hanen Centre.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998/2002). *Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana*. New York: Teachers College Press.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- INEC. (2014). *Priorización geográfica de zonas en condición de pobreza*. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- International Reading Association (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association’s research on teacher preparation for reading instruction*. Newark: The International Reading Association, Inc.

- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99–113.
- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J., & Shonkoff, J. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Science, 103*(27), 10155-10162.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. & Rolla, A. (2015), Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development, 86*, 781–799. doi:10.1111/cdev.12342
- Lonigan, C. J. (2015). Literacy Development. En: *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (R.M. Lerner, Editor). Vol: 2, Cap:18:, pp 1–43.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Impact of code focused interventions on young children's early literacy skills. En: National Institute for Literacy (Ed.), *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 107-151). Washington, D.C.: National Early Literacy Panel: ED Pub.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher, 39*(4), 340–346.
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/pontano2013/1691097626.educabilidad.pdf>
- McKinsey & Company (2010). Education Report. How the world's most improved school Systems keep getting better. En: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732–749. [http://dx.doi.org/ 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x)
- Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. E., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos, 2*, 147-160.
- McClutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading Teachers' Knowledge of Children's Literature and English Phonology. *Annals of Dyslexia, 52*, 207–228.
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does johnny's reading teacher love to read? how teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction, 48*, 264-276.
- Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H. y Snow, C. (2015). Opening the Black Box: Intervention Fidelity in a Randomized Trial of a Preschool Teacher Professional Development Program. *Journal of Educational Psychology, Vol. 108* (1).

- Ministerio de Educación Pública, MEP. (2011). Evaluación externa de jardines de niños públicos. San José. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública, MEP (2014). Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública, MEP. (2015). Estrategia Institucional de Primera Infancia. Despacho de la Ministra. San José. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Cultura y Juventud (2013). Encuesta Nacional de Cultura: Principales resultados. Unidad de Cultura y Economía. San José, Costa Rica.
- Murillo, M. (2011). Creciendo en palabras. La enseñanza del vocabulario en la escuela primaria. Serie Elexhicos. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Murillo, M. (2013). “El fracaso escolar en primer ciclo de la Educación General Básica costarricense: Área lectoescritura”. *Káñina, Rev. Artes y Letras*, XXXVII (2), 137-158.
- Navarro, L. (2002). Equidad social y educación en los años’ 90. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Recuperado de:
http://opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Chile%20equidad%20social%20y%20educacion%20Navarro.IIPE%20UNESCO.pdf
- Neuman, S.B. & Dickinson, D., (Eds.) (2002) Handbook of Early Literacy Research. Vol. 1. New York: The Guildford Press.
- Neuman, S.B. y Dickinson, D. (Eds.) (2011) Handbook of Early Literacy Research. Vol. 3. New York-London: The Guildford Press.
- OECD (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood and Care. París: OECD.
- Ottley, J. R., Piasta, S. B., Mauck, S. A., O’Connell, A., Weber-Mayrer, M., & Justice, L. M. (2015). The nature and extent of change in early childhood educators’ language and literacy knowledge and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.005>
- Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K–3. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C, & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-304.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers’ Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395.
- Programa Estado de la Nación. (2011). Tercer Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación. (2013). Cuarto Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación. (2015). Quinto Informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano. San José, Costa Rica.
- Ríos, M y Carmiol, AM. 2014. 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. Ponencia preparada para el Quinto Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

- Ritchie, S., Bates, T.C. y Plomin, R. (2014). Does learning to read improve intelligence? A Longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child Development*, Volume 00, Number 0.
- Rodino, A.M. (2010). Educación en la edad preescolar. Ponencia preparada para el Tercer Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Rodino, A.M. (2014). El curriculum de la educación preescolar. Ponencia preparada para el Quinto Informe Estado de la Educación. San José: PEN.
- Rodino, A.M. (2016). Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar. Ponencia preparada para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Rolla, A., Arias, M., & Villers, R. (2005). Quality early childhood education in Costa Rica?: Policy, practice, outcomes and challenges. *Early Years*, 25(2), 111–125.
- Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Coronado, V. y Romero Contreras (2011 y 2012). *Lenguaje en construcción*. Vol. 1 y 2. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a distancia.
- Romero, S., Arias, M., & Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (7), 3.
- Rojas, L.M. (2016). Perfiles de calidad de los ambientes de aprendizaje en centros educativos que ofrecen educación preescolar en la GAM: Un análisis de conglomerados a partir de la escala EERS-R. Contribución especial preparada para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Sánchez-Pacheco, T., Rodríguez-Villagra, O., Sibaja-Molina, J., & Fornaguera-Trías, J. (2016). Implicaciones de la inclusión de las funciones ejecutivas en el nuevo programa de preescolar: contextualización a la luz de la evidencia actual. Aporte especial preparado para el Sexto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. Committee on Prevention of Reading Difficulties. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). Knowledge to support the teaching of reading. A model of professional growth in reading education (pp. 201–223). San Francisco: Jossey-Bass.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Strasser, K. y Lissi, M.R. (2009). Home and Instruction Effects of Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, 13 (2).
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, S., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Teal, W.H., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: new perspectives. En D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*(pp. 1 -15). Newark, DE: International Reading Association.

- Tomalski, P., Moore, D. G., Ribeiro, H., Axelsson, E. L., Murphy, E., Karmiloff-Smith, A., Johnson, M. H. and Kushnerenko, E. (2013). Socioeconomic status and functional brain development – associations in early infancy. *Developmental Science*, 16, 676–687. doi: 10.1111/desc.12079
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., & Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>
- UNESCO (2015). “Foro mundial sobre la educación”. Recuperado de: <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.
- Valenzuela, M.F., Muñoz, K. & Orellana, P. (2016). Cuestionario sobre entorno escolar letrado. Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Verdisco & Pérez (2010). *Measuring quality of education in Brazil*. Washington: Banco Interamericano del Desarrollo.
- Villalón, M. (2013/2016). *Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. 2ª edición actualizada. Chile: Ediciones UC.
- Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. G. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 276–286.
- Weitzman, E. y Greenberg, J. (2010). *ABC and beyond, Building Emergent Literacy in Early Childhood Settings*. Toronto, Canada: The Hanen Centre.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: S.A. Ediciones.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C.E., Treviño, E., Barata, M.C., Gomez, C.J., Moreno, L., Rolla, A. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51 (3) :309-22.

¹ Los *fonemas* son las unidades fonológicas (de sonido) de una lengua que no pueden descomponerse en unidades menores y que permiten distinguir significados. Los *grafemas* son las unidades mínimas de la escritura, o sea, las letras. La palabra “pan” está compuesta por tres fonemas y tres grafemas.

² 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.

³ Se considera climas educativo bajo el de aquellos hogares donde la escolaridad promedio de todos sus miembros de 18 años es inferior a los 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).

⁴ Podría considerarse que son dos mitos: uno, que se aprende a leer en un único momento dado y dos, que ese momento es el 1º grado de primaria). Es una interpretación posible. Rodino (2016) prefiere hablar de un solo error por la dificultad teórica y práctica de desagregarlos: en la realidad, las docentes de preescolar tienden a concebirlos juntos, de allí que suelen ver la lectoescritura como algo que de ninguna manera les toca.

⁵ Ante un niño que comparte su trabajo con el docente, el simple comentario “¡Qué lindo!” o “¡Muy bien!” no hace ninguna contribución cognitiva ni procedimental en el sentido de impulsar al niño a continuar la conversación. Compárese con el ejemplo mucho de verdadera calidad interactiva que proporcionan Weitzman y Greemberg (2010, p.11).

Jordan: ¡Moirá, mira, hice un carro gigante con bloques!

Moirá: Jordan, ¡qué carro increíble! ¿Dónde vas a ir en tu carro?

Jorgan: Voy a manejar hasta África para ver elefantes.

Moirá: ¡Hasta África! África está muy lejos. Pienso que te va a tomar mucho tiempo llegar allá.

Jordan: No. ¡Mi carro puede volar y puede ir realmente rápido!

⁶ Uno es una encuesta aplicada por la Dirección Regional de Educación de Heredia del MEP y la Carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Escolar de la UNA. Se trató de un *Cuestionario de percepciones dirigido a docentes de preescolar* después que ellas recibieron capacitación sobre el nuevo Programa brindada por la Asesoría de Educación Preescolar de la Dirección Regional de Heredia en Abril 2015 (45 respuestas). Otro proviene de la Asociación Nacional de Educadores, ANDE, que recopiló el 16/11/15 opiniones de docentes de preescolar afiliadas a la organización y expuestas en un conversatorio realizado en Julio 2015. Ambos documentos fueron enviados al Estado de la Educación en respuesta a su pedido.

⁷ Artículo “Nuevo plan de preescolar pone a cranear a educadores”, publicado el 19/9/16 y nota de opinión “Por unos lindos botones” de Geysel Lucía Villalobos, difundida el 29/9/16.

⁸ Las opiniones de los docentes de preescolar que llevaron los cursos en línea “Lenguaje y Cognición I y II” de ADA-UNED surgen de una investigación de ADA-UNED en marcha. Entre muchos otros aspectos, se consultó a las docentes sobre el aporte de los cursos en línea para implementar el nuevo Programa de Preescolar y su visión actual del Programa.

⁹ Información basada en el documento Estrategia de Educación en la Primera Infancia 2015-2018. Matriz de avance de la Comisión Interdepartamental de Primera Infancia, proporcionado por el MEP a solicitud del Estado de la Educación en Octubre 2016.