



**ESTADO DE LA NACIÓN**



**ESTADO DE LA EDUCACIÓN**

## **QUINTO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN**

### **La Educación Preescolar en Costa Rica**

Ana María Carmiol

2015



Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Quinto Informe Estado de la Educación (2015) en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

<b>Hallazgos relevantes</b> .....	4
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Los educandos</b> .....	9
Crecimiento de la población de 0 a 6 años se estabiliza .....	9
<i>Un tercio de los hogares con niños de 0 a 6 años son extensos</i> .....	10
<i>17,9% de niños menores de 6 años vive en hogares cuyo jefe es su abuelo</i> .....	11
<i>Importantes diferencias entre hogares monoparentales nucleares y monoparentales</i> .....	2
<b>Acceso y cobertura de la educación preescolar costarricense</b> .....	4
<i>Crecimiento lento en Interactivo II con retrocesos en Transición</i> .....	4
<i>Preescolar sigue siendo inclusivo pero requiere fortalecerse</i> .....	7
<i>Clima educativo alto determina asistencia de menores de 5 años</i> ....	8
<b>Las docentes</b> .....	10
<i>Parámetros internacionales para evaluar calidad de la formación docente</i> ....	11
<i>Parámetros nacionales para evaluar calidad de la formación docente</i> .....	14
<i>Fortalezas y debilidades en la formación docente en Costa Rica</i> ....	21
<b>Ambientes de aprendizaje</b> .....	27
<i>Déficits en la información sobre las instituciones de preescolar</i> .....	28
<i>La jornada de preescolar: oferta diversa y desigual</i> .....	29
<i>Aprobado nuevo programa de estudio para preescolar</i> .....	30
<i>Importancia del currículo según la teoría y la investigación internacional</i> .....	31
<i>Contenidos, avances y desafíos del nuevo programa de estudio</i> .....	39
<i>El desafío inmediato: la implementación</i> .....	45
<b>Tema Especial: El rol del clima educativo del hogar en las oportunidades educativas de la niñez</b> .....	50
<i>Importancia de clima educativo y contexto socioeconómico de la familia en el desarrollo de los educandos</i> .....	51
<i>Efectos del involucramiento familiar en los Programas de Atención y Educación en la Primera Infancia</i> .....	56
<i>Contexto y prácticas familiares favorables para los niños: el caso de la alfabetización emergente</i> .....	63
<b>Desafíos nacionales y agenda de investigación</b> .....	65

**Bibliografía..... 68**

## Hallazgos relevantes

- Las proyecciones nacionales de población sugieren una tendencia a la estabilización en el crecimiento de la población costarricense de 0 a 6 años.
- Según el Censo de Población del 2011, alrededor de la tercera parte de los hogares con niños entre los 0 y los 6 años incluye otros adultos además de los progenitores. Además, del total de 471.465 menores de 6 años identificados en el Censo de Población del 2011, 84.484 (17,9%) viven en hogares con jefatura a cargo del abuelo o la abuela.
- Según datos del Censo de Población, los hogares monoparentales nucleares con jefatura femenina y masculina (40,58% y 45,72%, respectivamente) se encuentran sobre representados en los hogares de clima educativo bajo, en comparación con los hogares monoparentales extensos con jefatura femenina y masculina (29,60% y 35,35%, respectivamente).
- Según datos de matrícula emitidos por el Departamento de Análisis Estadístico del MEP, en el ciclo de Transición se dio una cobertura con una tasa bruta de 89% y una tasa neta de 85% en el 2013. El análisis de la evolución de esta matrícula muestra poco crecimiento en términos absolutos y reporta coberturas con tendencia decreciente en términos relativos.
- Según datos de matrícula emitidos por el Departamento de Análisis Estadístico del MEP, el nivel de Interactivo II reporta una cobertura bruta de 60,2% y un comportamiento inercial para el 2013. Falta de oferta educativa podría explicar la baja asistencia en este nivel. Sin embargo, requieren realizarse estudios sistemáticos que descarten factores de índole familiar.
- Información de la Encuesta Nacional de Hogares del 2013 indica diferencias importantes en asistencia a la educación preescolar según el clima educativo familiar, principalmente en los niños con edades entre los 2 y los 5 años. La matrícula de niños provenientes de hogares con climas educativos altos es mayor que la de niños provenientes de hogares con climas educativos bajos. Entre los 5 y 6 años no se presentan brechas significativas según clima educativo del hogar.
- Evidencia internacional sugiere que la formación docente explicada desde el título obtenido, o desde la extensión de las acciones formativas y la educación continua, no es un patrón asociado claramente con la calidad del desempeño de la docente en el aula.
- Las universidades públicas presentan mayor porcentaje de titulaciones que las universidades privadas para el nivel de pregrado en Educación Preescolar (diplomado, profesorado y bachillerato universitario). Para el nivel de licenciatura, se observa una leve diferencia entre universidades públicas y privadas, presentando las universidades privadas un mayor porcentaje de titulaciones. Para

el nivel de posgrado, las titulaciones a nivel de maestría y doctorado están siendo otorgadas exclusivamente por universidades privadas.

- Un análisis de las mallas curriculares de las carreras de Educación Preescolar que se ofrecen en universidades costarricenses públicas y privadas muestra una importante diversidad en las orientaciones de la formación estudiantil universitarias.
- La supervisión y el aseguramiento de la calidad de las carreras de Educación Preescolar en Costa Rica está a cargo del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) para las universidades estatales y el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) para las universidades privadas. El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES también funciona como ente rector de la calidad. Sin embargo, este último utiliza los mismos criterios de calidad para evaluar y acreditar todas las carreras.
- Existe una diversidad importante en la extensión de las jornadas de trabajo en educación preescolar (regular y por recargo), así como importantes diferencias en las dinámicas de los distintos tipos de grupos ofertados (regular y heterogéneo).
- El Consejo Superior de Educación de Costa Rica aprobó en su sesión 24-2014 un nuevo programa de estudios unificado para los niveles de Interactivo II y Transición. La capacitación de este programa tomará lugar durante el 2015 y el programa empezará a implementarse a nivel nacional en el 2016.
- Un análisis del nuevo programa de Educación Preescolar sugiere una serie de avances con respecto al programa vigente actualmente. Algunos de ellos son 1) su fundamento teórico sólido, actualizado y acorde con los hallazgos recientes sobre el desarrollo infantil, 2) su formato claro y 3) la inclusión de perfiles docentes y perfiles para el estudiantado.
- Entre sus principales desafíos del nuevo programa están 1) la falta de especificidad ofrecida a la docente en lo concerniente a temas de evaluación del aprendizaje del estudiantado y 2) la ausencia de materiales que acompañen la capacitación docente.
- Evidencia empírica nacional e internacional indica que características del grupo familiar como nivel educativo de los padres y nivel socioeconómico tienen una influencia importante en el ambiente del hogar en el cual se desarrollan los niños, en sus habilidades académicas y en su desempeño escolar.
- Evidencia empírica internacional sugiere importantes retornos sociales y económicos de la inversión en programas de educación inicial de calidad orientados a niños y niñas de familias en desventaja.
- Existen en Costa Rica grupos de distritos con altos niveles de densidad poblacional de niños entre los 0 y los 6 años, y otros distritos que incluyen una pequeña cantidad de este segmento de la población.

- Para el año 2011, la tercera parte de los hogares costarricenses con niños en edades entre los 0 y 6 años se ubicaban dentro de la categoría de clima educativo bajo, es decir, aquellos donde el promedio de años de educación formal para los miembros del hogar con 18 años o más eran seis años o menos
- En el país existen grupos de distritos cercanos entre sí con porcentajes similares de hogares con clima educativo bajo.
- Hay una gran incidencia de hogares de clima educativo bajo con niños entre los 0 y los 6 años en las zonas periféricas.
- Además, es posible identificar distritos cercanos entre sí que manejan bajos niveles de asistencia al preescolar para el caso de los niños entre los 4 y los 6 años.

## Introducción

Como parte de la labor de seguimiento de la educación costarricense, le corresponde a este capítulo profundizar en el análisis de los avances, limitaciones y desafíos de la enseñanza preescolar. Para ello, toma en cuenta las siguientes aspiraciones nacionales que sirven de guía a este informe: i) una educación con cobertura universal, gratuita y costeadada por el estado, ii) un sistema educativo sin discontinuidades entre sus niveles que tiene como puntos de partida y llegada las necesidades de los estudiantes; iii) una oferta educativa y de calidad, que permita formar personas con autonomía para vivir la vida que quieran vivir, iv) una educación que otorgue las destrezas, habilidades, valores y actitudes necesarias para que los niños, niñas y adolescentes puedan aprovechar las oportunidades de empleo y desarrollo empresarial para la generación de un ingreso digno, v) un sistema educativo con los recursos e instrumentos necesarios para ofrecer al país la integración de la diversidad y atención a grupos vulnerables y con necesidades educativas especiales; y vi) un país en el que la educación es un factor activo para romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad social.

Estas aspiraciones coinciden con planteamientos nacionales e internacionales que apuntan a la necesidad de los países latinoamericanos de desarrollar políticas educativas inclusivas y de calidad, que ofrezcan oportunidades educativas a niños y niñas provenientes de distintos grupos socioeconómicos, especialmente a los más vulnerables. Al respecto cabe destacar la iniciativa de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, desde donde se propuso en el año 2013 una Estrategia Regional para docentes. En ésta se llama la atención acerca de la necesidad de que los países de la región desarrollen políticas educativas que dejen atrás la tendencia de una formación docente orientada a la atención de una población homogénea, de sectores medios. En su lugar, se sugiere que debe prepararse a las futuras docentes para el trabajo en grupos diversos y complejos, con un estudiantado que presente distintos capitales culturales y trayectorias de vida. Para ellos, dicha Estrategia resalta la necesidad de formar docentes con valores y actitudes profesionales abiertas a los desafíos que se presentarán, así como una formación en las competencias necesarias para el logro de aprendizajes en contextos de pobreza y vulnerabilidad (UNESCO, 2012).

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación tienen implicaciones positivas en todos los niveles de la educación. En el nivel de la educación inicial, este esfuerzo toma matices particulares y se vuelve importante por distintas razones. En primer lugar, y como bien se ha documentado a través de la investigación empírica en las tres últimas décadas, las experiencias tempranas de las personas tienen un impacto importante en su desarrollo actual y posterior. En esta línea, Knudsen, Heckman, Cameron, & Shonkoff, 2006 explican cómo los ambientes tempranos en los cuales se desarrollan los niños y las niñas cobran una especial importancia, al volverse esenciales para su bienestar psicológico y económico en edades posteriores.

En segundo lugar, también la investigación nacional e internacional ha documentado como una educación inicial de calidad resulta en ganancias a largo plazo, en tanto permite sentar las bases que permitan al país disminuir a futuro acciones más costosas para enfrentar problemas importantes como la exclusión estudiantil y la repitencia.

En tercer lugar, dada la apertura y receptividad características de las edades tempranas, disponer de una educación preescolar de calidad constituye una oportunidad estratégica para el país para nivelar las condiciones disímiles de ingreso al sistema educativo de niños y niñas provenientes de familias con distintas realidades socioeconómicas y distintos climas educativos, un tema particularmente importante que sin embargo, no siempre ha logrado comprenderse y tratarse debidamente en el marco de la política educativa y el quehacer cotidiano de los centros educativos.

Considerando lo anterior, el capítulo de Educación Preescolar de esta V Edición del Estado de la Educación da seguimiento a las principales tendencias de la Educación Preescolar en el país y ofrece a los lectores un estudio en profundidad sobre las características de los hogares de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años. Se pretende de esta manera aportar información que permita una mejor comprensión de la ubicación especial de estos hogares, sus características en términos de sus experiencias cotidianas con los niños y las niñas de 0 a 6 años, las implicaciones de dichas experiencias en el desarrollo infantil según la evidencia internacional y los desafíos que frente a este segmento de la población tiene el sistema educativo y el país a fin de ampliar la cobertura y fortalecer la calidad de su oferta.

Para lograr este objetivo, se desarrollan en el capítulo 5 apartados. El primero da seguimiento a las características sociodemográficas de los niños y las niñas en edad preescolar. Para este informe, se profundiza en el análisis de las características de los hogares costarricenses con niños entre los 0 y los 6 años con el objetivo de tener un panorama más claro de sus condiciones de vida y, por ende, de sus necesidades educativas. Asimismo da seguimiento a las tendencias de asistencia y cobertura de la educación preescolar. El segundo apartado aborda el tema del personal docente de preescolar, centrandó el interés en una revisión y análisis de las condiciones de la formación universitaria de estos docentes, con un énfasis especial por conocer si las estudiantes de nuestras universidades públicas y privadas están desarrollando una formación universalista, que facilite el trabajo con grupos de niños y niñas provenientes de distintos contextos. El tercer apartado da cuenta, con la información disponible, de la situación de los ambientes de aprendizaje, con un énfasis especial en el análisis de las fortalezas y desafíos del nuevo programa de educación preescolar aprobado en el 2015 y que entrará en vigencia el 2016. En el cuarto apartado se desarrolla el tema especial del capítulo, que versa sobre los hogares costarricenses de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años y los retos que esto representa para el sistema educativo costarricense. Con el fin de ofrecer un panorama comprensivo sobre el tema, una primera sección de este apartado revisa y discute hallazgos nacionales e internacionales en torno a las implicaciones de los climas educativos familiares en el desempeño académico y el éxito escolar. En una segunda sección documenta la ubicación de los hogares con climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años en Costa Rica, sus condiciones de vida y su asistencia al preescolar costarricense. Finalmente, el último apartado del capítulo aborda los desafíos nacionales de la educación preescolar y la agenda de investigación que a futuro el país requiere fortalecer.

Para la elaboración del capítulo, se recurrió a fuentes de información primarias, como el Censo Nacional de Población 2011 y la Encuesta Nacional de Hogares—ambos



realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), los registros administrativos de Ministerio de Educación Pública y estudios específicos preparados para este informe. Estos últimos abordan los siguientes temas: el perfil de los hogares con niños de 0 a 6 años (Murillo, 2014); la formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia de los programas de estudios (Francis, 2014); las características de los hogares de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años: implicaciones para el desarrollo infantil y desafíos para la educación preescolar (Ríos y Carmiol, 2014); y el currículo de la educación preescolar (Rodino, 2014)

## Los educandos

Conocer cuántos son los niños y las niñas de 0 a 6 años y cuáles son las características de los hogares en que viven es fundamental para el diseño de políticas públicas dirigidas a su atención. Para tal fin, este apartado da cuenta de características sociodemográficas de los niños entre 0 y 6 años y los hogares en que viven, así como su acceso al sistema educativo. Entre los principales hallazgos de este apartado destacan: 1) la notoriedad de un estancamiento en el crecimiento de la población infantil costarricense, 2) una importante diversidad en la composición de los hogares costarricenses con niños menores de 6 años, 3) una tasa de cobertura en el nivel de Transición alta que presenta una pequeña disminución reciente la cual requiere atención, 4) una tasa de cobertura en el nivel de Interactivo II que aumenta muy lentamente y que debe considerarse en detalle a la luz de un contexto demográfico nacional donde la población infantil por cubrir se está reduciendo, y 5) las brechas en la asistencia a la Educación Preescolar según quintiles de ingreso.

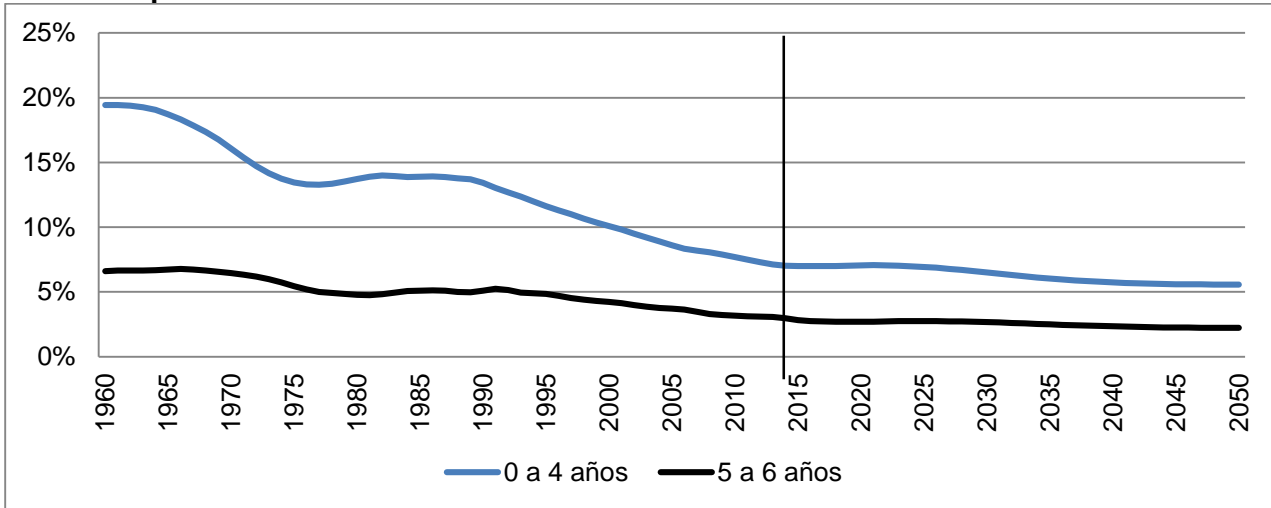
### Crecimiento de la población de 0 a 6 años se estabiliza

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

Según los resultados provenientes del censo, la población de Costa Rica en el 2011 era de 4.301.712 personas, de las cuales un 11% (472.572) tenían entre 0 y 6 años. Dentro de este grupo, 338.717 individuos tenían entre 0 y 4 años (7,9%) y 133.855 entre 5 y 6 años (3,1%). Como se ha mencionado en los informes anteriores, si bien se observó un decrecimiento importante de este grupo poblacional en las dos últimas décadas, las proyecciones muestran una tendencia a la estabilización (gráfico 2.1). Como tal, este escenario de estabilización ofrece una oportunidad a las autoridades educativas de realizar proyecciones más precisas sobre las necesidades de infraestructura y personal docente y administrativo, que permitan aumentar la cobertura total de los niños y niñas menores de 6 años de manera significativa en los próximos años, así como también la calidad de la atención brindada en términos de contenidos educativos, ambientes de aprendizaje y calidad docente.

Gráfico 2.1

### Costa Rica: Porcentaje de la población de 0 a 6 años por grupo de edad con respecto al total de la población. 1980-2030



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

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

Identificar el tipo de hogares en los cuales viven los niños costarricenses entre los 0 y los 6 años es importante pues permite comprender mejor sus necesidades y, en consecuencia, precisar mejor la calidad de la oferta educativa que requieren. Informes anteriores han venido aportado a la comprensión de las características de estos hogares. Específicamente, han ofrecido información sobre la cantidad de niños menores de 6 años que habitan en hogares monoparentales y biparentales. En el presente informe, se busca profundizar en el conocimiento de las condiciones de vida de la población de interés. Por esto, además de documentar la cantidad de niños que viven en familias monoparentales y biparentales, se analiza la presencia de adultos distintos a los progenitores en los hogares con niños. Con esto, se intenta plasmar un panorama más claro de la diversidad de hogares con niños, considerando los distintos agentes socializadores que interactúan con éstos.

Según la Enaho, en el 2013 había en el país 363.618 hogares con niños menores de 6 años<sup>1</sup>. Esto representa un 29,4% del total de los 1.236.981 hogares costarricenses reportados en el Censo del 2011. La distribución de la población de 6 años o menos por tipo de hogar indica que si bien la mayoría de hogares con niños en este rango de edad son biparentales nucleares (58,8%), un 30% de los hogares incluye otros adultos que conviven con los niños además del padre y/o la madre. Específicamente, el Censo reporta que el 17,3% de hogares biparentales son extensos. Para el caso de los hogares monoparentales, se muestra también una alta frecuencia en la presencia de personas adultas distintas a los progenitores. Del total de hogares monoparentales con jefatura femenina (18,4%) la mitad corresponde a hogares monoparentales extensos y la otra mitad corresponde a hogares monoparentales nucleares. Del total de hogares monoparentales con jefatura masculina, dos terceras partes corresponden a hogares extensos mientras que una tercera parte corresponde a hogares nucleares (cuadro 2.1).

Estas cifras sugieren varias temáticas para la discusión. En primer lugar, evidencian una importante diversidad en los hogares en los que crecen los niños costarricenses. Situaciones vitales actuales como la reducción en el número de matrimonios, el aumento en el número de divorcios, el aumento en la longevidad del costarricense y la crisis económica podrían estar explicando este fenómeno. En segundo lugar, la diversidad en los hogares sugiere la necesidad de utilizar perspectivas más flexibles a la hora de analizar los climas educativos familiares y el impacto de éstos en el desarrollo de los niños y las niñas (Pilkauskas, en prensa).

Cuadro 2.1

**Tipo de hogar**

<b>Tipo de hogar</b>	<b>Total de hogares</b>	<b>Porcentaje</b>
Otros	11.763	3,2
Biparental nuclear	213.966	58,8
Biparental extenso	62.939	17,3
Monoparental nuclear jefa	32.592	9,0
Monoparental nuclear jefe	2.268	0,6
Monoparental extenso jefa	34.155	9,4
Monoparental extenso jefe	5.935	1,6
<b>TOTAL</b>	<b>363.618</b>	<b>100,0</b>

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

*17,9% de niños menores de 6 años vive en hogares cuyo jefe es su abuelo*

Del total de 471.465 menores de 6 años identificados en el Censo de Población del 2011, 84.484 (17,9%) viven en hogares con jefatura a cargo del abuelo o la abuela. Dado que este porcentaje no resulta despreciable, se vuelve importante problematizar en torno a las implicaciones de la conformación de hogar para el desarrollo infantil. Si bien no se cuenta con evidencia nacional sobre las implicaciones de cohabitar con los abuelos para el desarrollo de los niños, múltiples investigaciones internacionales han abordado el tema, especialmente cuando los hogares incluyen madres adolescentes solteras (véase Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega, & Díaz, 2004 para el caso del desarrollo socioemocional de los niños).

Al analizar los hogares extensos, se encuentra que un 58,3% de éstos reportan una jefatura de hogar que corresponde con el abuelo o la abuela de los niños, mientras que en el 4,1% de los hogares el jefe del hogar es un familiar del niño, y en un 3,4% de los hogares el jefe es un miembro no familiar del niño. Es decir, en la mayoría de hogares extensos con niños de 0 a 6 años, la jefatura recae en el abuelo o en la abuela de los niños. Al considerar solamente los hogares con abuelos o abuelas como jefes de hogar, la mayoría de éstos son biparentales (54%), seguidos por hogares monoparentales con abuela como jefa de hogar (37%), y por último en hogares monoparentales donde el abuelo es el jefe (6%) (cuadro 2.2).

Cuadro 2.2

**Relación reportada entre la jefatura y los niños y niñas de menores de 6 años según tipo de hogar**

Relación del jefe del hogar con el/los niños meno/menores de 6 años

Tipo de hogar	Progenitor		Abuelo/a		Otro familiar		Otro no familiar		Total
	Hogares	Porcentaje	Hogares	Porcentaje	Hogares	Porcentaje	Hogares	Porcentaje	
Otros	5.138	2	2.297	3	477	10	3.851	100	11.763
Biparental nuclear	213.966	74	-	-	-	-	-	-	213.966
Biparental extenso	24.801	9	36.330	54	1.808	39	-	-	62.939
Monoparental nuclear jefa	32.592	11	-	-	-	-	-	-	32.592
Monoparental nuclear jefe	2.268	1	-	-	-	-	-	-	2.268
Monoparental extenso jefa	8.228	3	24.541	37	1.386	30	-	-	34.155
Monoparental extenso jefe	1.244	-	3.701	6	990	21	-	-	5.935
<b>Total</b>	<b>288.237</b>	<b>100</b>	<b>66.869</b>	<b>100</b>	<b>4.661</b>	<b>100</b>	<b>3.851</b>	<b>100</b>	<b>363.618</b>

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

La frecuencia de hogares con niños menores de 6 años donde el abuelo o la abuela son los jefes del hogar podría deberse a los beneficios de la casa propia con la que cuentan las personas adultas mayores en Costa Rica y, quizás, las dificultades de las familias jóvenes para obtener casa propia. El 1er Informe estado de la situación de la persona adulta mayor (Fernández & Robles, 2008) reporta que las personas adultas mayores tienden a vivir en mayor proporción donde la vivienda es de algún miembro del hogar (86% de los hogares) y en la mayoría de los casos (81% de los hogares), ésta se encuentra libre de gravámenes. Además, este informe señala que en el 79% de estos hogares una persona adulta mayor es la cabeza de la familia, sugiriendo que ellas son las propietarias de las viviendas. Por el contrario, entre los hogares sin personas adultas mayores, este informe reporta que para el año 2008 la tenencia de vivienda propia era menor (70% de los casos) y el alquiler más frecuente (21%), pues son, en general, hogares más jóvenes, que no cuentan con el beneficio de la casa propia.

Pilkauskas (en prensa) investigó la asociación entre la residencia de niños preescolares nacidos en el 2001 en hogares de tres generaciones (abuelos-progenitores-niños) y el nivel de preparación para la escuela de los niños, y cómo estas asociaciones diferían según la edad y estado civil de la madre, el grupo étnico al que pertenecían y los niveles de pobreza en una muestra de 6 550 niños y niñas en los Estados Unidos. En este estudio, se evaluó el desempeño de los niños en pruebas estandarizadas que evaluaban competencia lectora temprana, habilidad matemática y lenguaje expresivo, así como la presencia de problemas de conducta y los niveles de desarrollo de la conducta prosocial.

Los hallazgos mostraron que variables sociodemográficas como la edad y el estado civil de la madre no ejercían una influencia significativa, ni tampoco el nivel de pobreza. Por el contrario, se encontró que el grupo cultural de procedencia sí jugaba un papel importante en las asociaciones encontradas. Específicamente, la residencia en hogares de tres generaciones se vio relacionada con puntajes bajos en lenguaje expresivo para los niños de origen anglosajón, asiático y afrodescendiente, y con puntajes altos para los niños de descendencia hispana. Además, la residencia en hogares de tres generaciones se encontró asociada con puntajes bajos en problemas de conducta para niños afrodescendientes e hispanos, pero con altos puntajes en de problemas de conducta para niños de origen anglosajón y asiático. Como tal, estos hallazgos internacionales sugieren la complejidad que acompaña la comprensión de este fenómeno, a la vez que señalan la necesidad de tomar en cuenta la relación entre preparación para la escuela y conformación familiar.

### *Importantes diferencias entre hogares monoparentales nucleares y monoparentales*

Los resultados del censo demuestran que los hogares biparentales nucleares y los hogares biparentales extensos presentan porcentajes similares de clima educativo bajo (31,46% y 31,09%, respectivamente, tabla 2.3).

A diferencia, los hogares monoparentales con jefatura masculina y femenina muestran importantes diferencias según clima educativo cuando se distingue entre los hogares nucleares y los hogares extensos. Específicamente, los hogares monoparentales

nucleares con jefatura femenina y masculina (40,58% y 45,72%, respectivamente) presentan un mayor porcentaje de clima educativo bajo que los hogares monoparentales extensos con jefatura femenina y masculina (29,60% y 35,35%, respectivamente). Lo anterior se vuelve importante al considerar que aproximadamente el 10% de los niños y las niñas menores de 6 años viven en hogares monoparentales nucleares.

Al considerar solamente los hogares de clima educativo medio, se observa que éstos son más frecuentes en los de tipo extenso que en los nucleares. Mientras que un 58,80% de los hogares monoparentales extensos con jefatura femenina presentan un clima educativo medio, un 42,11% de los hogares monoparentales nucleares con jefatura femenina presentan un clima educativo medio. Para el caso de los hogares monoparentales con jefatura masculina, se observa la misma tendencia pero con una mayor diferencia: mientras que el 53,23% de los hogares monoparentales extensos con jefatura masculina presentan un clima educativo medio, solo un 34,13% de los hogares monoparentales nucleares con jefatura masculina presentan un clima educativo medio.

Al considerar solamente los hogares con clima educativo alto, se observa que estos están sobre representados en hogares nucleares en comparación con hogares extensos. De los hogares nucleares, un 19,27% de los biparentales, un 17,21% de los monoparentales con jefatura femenina y un 18,79% de los monoparentales con jefatura masculina presentan un clima alto, mientras que solamente un 9,67% de los biparentales, un 11,51% de los monoparentales con jefatura femenina y un 10,93% de los monoparentales con jefatura masculina presentan un clima alto.

Como tal, las cifras descritas hasta el momento presentan la necesidad de centrar esfuerzos para ofrecer apoyo y ayuda a nivel de las familias de los niños que habitan en hogares monoparentales, al ser los que presentan porcentajes más altos de clima educativo bajo.

Cuadro 2.3

**Clima educativo del hogar según tipo de hogar**

Tipo de Hogar	Bajo		Medio		Alto		Total	
	Hogares	Porcentaje	Hogares	Porcentaje	Hogares	Porcentaje	Hogares	Porcentaje
Otros	4.559	39	5.913	50	1.279	11	11.840	100
Biparental nuclear	67.302	31	105.397	49	41.235	19	214.015	100
Biparental extenso	19.568	31	37.272	59	6.097	10	63.027	100
Monoparent al nuclear jefa	13.192	41	13.708	42	5.611	17	32.594	100
Monoparent al nuclear jefe	1.032	46	786	34	439	19	2.337	100
Monoparent al extenso jefa	10.106	30	20.093	59	3.941	12	34.228	100
Monoparent al extenso jefe	2.093	35	3.170	53	657	11	6.009	100
Total	117.852	32	186.339	51	59.259	16	363.534	100

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

## Acceso y cobertura de la educación preescolar costarricense

### *Crecimiento lento en Interactivo II con retrocesos en Transición*

Para el 2013, la asistencia al preescolar no presenta mayores diferencias respecto a los años inmediatamente anteriores. El crecimiento en el nivel Interactivo II se comporta casi de manera inercial, mientras que el ciclo de Transición crece poco en términos absolutos y reporta coberturas con tendencia decreciente en términos relativos.

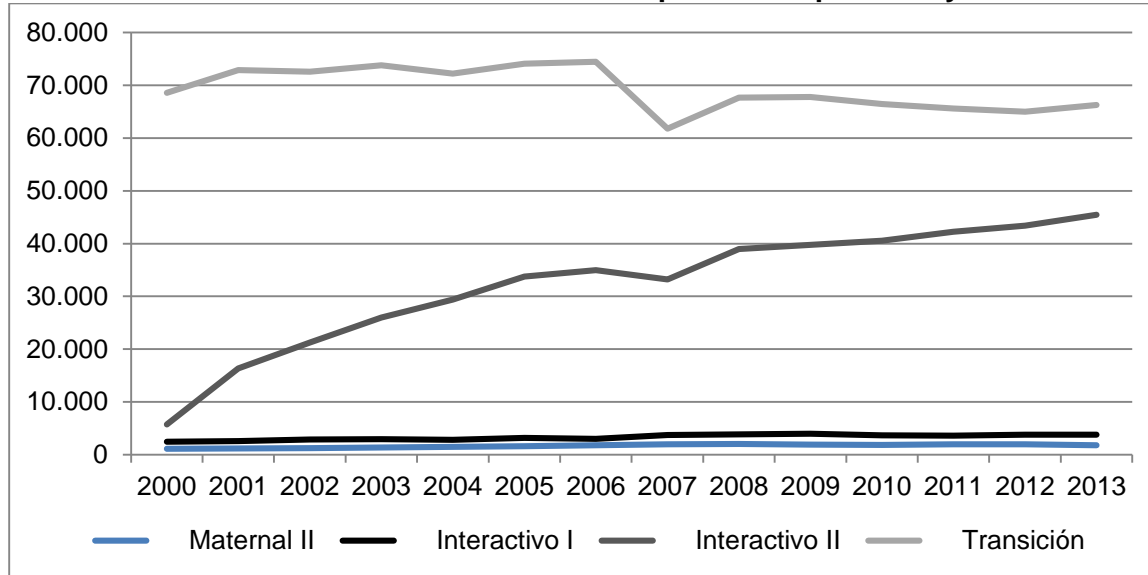
El comportamiento de la matrícula mantiene la tendencia reportada en los informes anteriores. Luego de la creación del currículo en el Ciclo de Transición en 1995 se dio un fuerte impulso a las coberturas de este nivel y lo mismo sucedió luego del año 2000 con el nivel Interactivo II. Sin embargo, para la última década los incrementos no han sido significativos. En términos absolutos, un total de 117.330 niños se encontraban matriculados en preescolar en el 2013. Esto corresponde a un 13% del total de alumnos matriculados en el sistema educativo tradicional. Entre el 2011 y el 2013 la cantidad de alumnos matriculados aumentó en poco más de 3.000, lo que implica un crecimiento de 3,4% entre ambos años.

Entre 2003 y 2013, la matrícula en preescolar aumentó un 12,7%. El nivel Interactivo II muestra un aumento de un 74,9% para la década, lo cual corresponde a un aumento en la matrícula de 19 479 alumnos. Sin embargo, el ciclo de Transición muestra un

decrecimiento en la matrícula respecto a lo reportado a inicios de la década, lo que significa una reducción en la matrícula de poco más de un 10% (gráfico 2.2).

Gráfico 2.2

**Evolución de la matrícula inicial en educación preescolar por ciclo y sub ciclo. 1987-2013**



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.

Tal y como se ha evidenciado en los informes anteriores, el análisis de quiénes son los matriculados señala importantes brechas entre los niveles, reportándose las menores tasas de matrícula en los niveles dirigidos a edades más tempranas (Maternal II e Interactivo I) y las mayores tasas en los niveles para edades más tardías (Interactivo II y Transición).

Los niños menores de 4 años y 3 meses (edad mínima para ingresar al nivel de Interactivo II) conforman una población asumida a nivel público principalmente por los programas de Cen-Cinai, por los Hogares Comunicatorios y por la recientemente constituida Red de Cuido.

Ahora bien, aun cuando la matrícula en un nivel específico se muestre creciente, las coberturas del sistema educativo reflejan mejor el comportamiento en términos de acceso a la educación. El ciclo de transición reporta una tasa bruta de 89% y una tasa neta de 85%<sup>2</sup>. Por su parte el Interactivo II reporta una cobertura bruta de 60,2% y 57,4% cuando se realiza el ajuste por sobre edad.

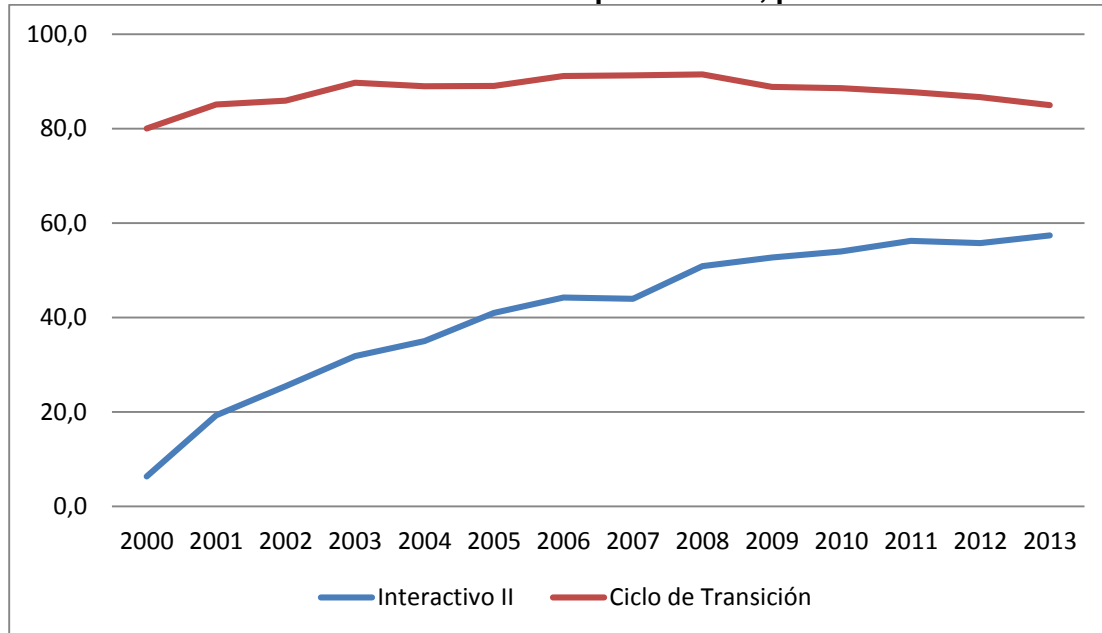
Al analizar el comportamiento histórico de las tasas de cobertura netas se observa una tendencia decreciente en el ciclo de Transición (gráfico 2.3). El nivel más alto se dio alrededor del 2008, donde se alcanzó cerca de un 95% de cobertura, que posteriormente empezó a reducirse de manera sostenida hasta alcanzar el 85% reportado en el 2013. Esta reducción en la cobertura merece un análisis más detallado. Si bien podría argumentarse que reducciones en las coberturas responden al estancamiento de la población en el grupo de edad de asistir a Transición, al presentarse menos población en



edad de asistir, los porcentajes de cobertura deberían estar incrementando. Una posible explicación de que no aumente la cobertura es la persistencia en el país de zonas caracterizadas por la baja asistencia e niños en edades que deberían estar siendo atendidos, tema en el que se profundiza en el tema especial (ver además Murillo-Delgado, 2014).

Gráfico 2.3

**Tasas netas de escolaridad en educación preescolar<sup>a/</sup>, 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

Como se ha mencionado previamente, la reducción de la población preescolar dentro de la estructura etaria, provee al país una oportunidad para lograr que todos los niños ingresen al sistema educativo. Las reducciones en las tasas pueden estar siendo ocasionadas por bajos porcentajes de asistencia en zonas donde la oferta educativa no está llegando de manera óptima. Como se verá en profundidad en la sección del tema especial, se trata de zonas en la periferia del país y las costas, que se caracterizan por bajos porcentajes de asistencia y que concentran altos porcentajes de familias con clima educativo bajo y reducidas oportunidades de acceso a otros servicios.

Para el caso del Interactivo II, las tasas de cobertura neta muestran un crecimiento discreto y casi inercial, los datos de asistencia en este nivel muestran crecimientos en términos absolutos, pero las coberturas permanecen por debajo del 60%. Si bien la falta de oferta educativa (centros educativos que ofrezcan el servicio de preescolar) podría explicar gran parte de la baja asistencia, es sobre la presencia de otras razones de índole familiar que puedan influir en aspectos como el ausentismo y la baja asistencia.

---

## Recuadro 2.1

### **Ausentismo en la educación preescolar: El caso de Chile**

Un estudio de la Fundación Oportunidad realizado en Chile analizó la frecuencia y las razones del ausentismo en una muestra de 1 868 niños y niñas chilenos de 4 y 5 años que asisten al preescolar (Arbour, Yoshikawa & Treviño, 2014). Los datos de ausentismo fueron recolectados a partir de visitas bisemanales realizadas por observadores externos a las instituciones educativas, reportes de las docentes del aula, reportes de los padres de familia y observaciones etnográficas realizadas en el aula. Los resultados demuestran que, en promedio, los niños preescolares en la muestra faltaban al 21,7% de los días lectivos. Además, se encontró que más de un 65% de los niños faltaban más del 10% de días escolares. Esto los hace calificar como niños con *ausentismo crónico precoz*, condición que se ha visto asociada en la literatura con rendimientos deficientes en lenguaje y matemática en la escuela. Ante esto, casi dos tercios de los niños participantes en este estudio podían clasificarse como en riesgo de fracaso académico y como más propensos a presentar otros logros negativos durante la infancia y adolescencia, como lo es el caso de: participación en crímenes violentos, abuso de sustancias y embarazo adolescente (Allensworth & Easton, 2007; Breuner, Smith, & Womack, 2004; Gottfried, 2011; Reynolds & Murgatroyd, 1974; Tyerman, 2011; Yeide & Kobrin, 2009; Zhang, 2003).

Al indagar sobre las causas del ausentismo reportado por los progenitores, Arbour et al. (2014) concluyeron que la mayoría de las veces éste se debe a enfermedades, frío y lluvia, dificultad en despertar al niño y una preferencia de las familias por mantener al niño en la casa. Además, los hallazgos demuestran que estas causas son experimentadas en mayor medida en familias socioeconómicamente vulnerables, en comparación con familias con mayores recursos. Por lo tanto, los autores concluyen que el ausentismo contribuye al bajo rendimiento académico de los niños y niñas provenientes de familias ya vulnerables, aumentando las brechas educativas. Además, dadas las múltiples formas utilizadas en este estudio para medir el ausentismo, se pudo detectar que la medición de la asistencia cada dos semanas ofrece datos más similares a la medición diaria de la asistencia, en comparación con los datos reportados por las docentes y los padres de familia, quienes tienden a subestimar el ausentismo.

Fuente: Arbour et al., 2014.

---

### *Preescolar sigue siendo inclusivo pero requiere fortalecerse*

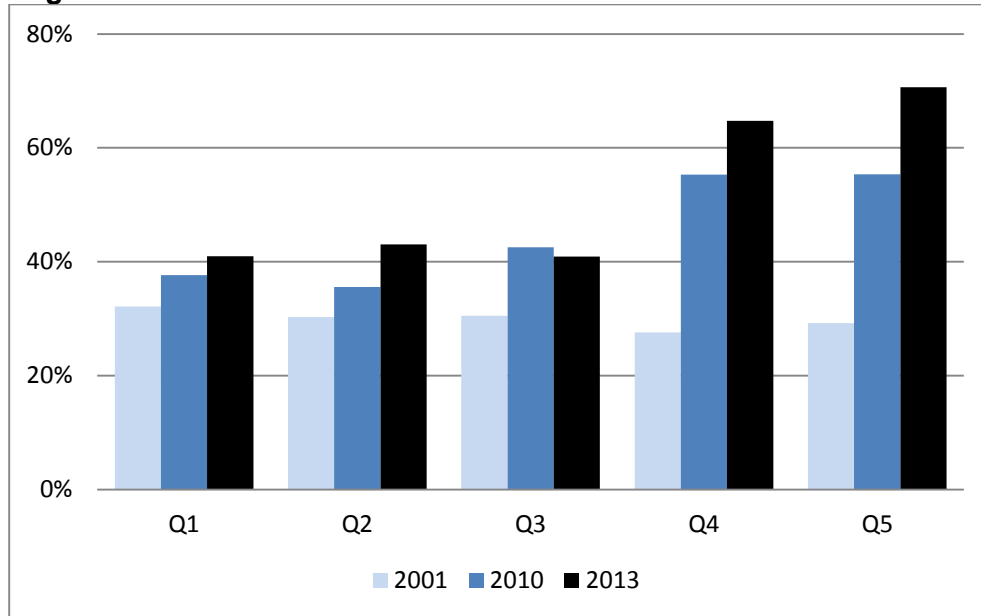
La asistencia de niños al preescolar costarricense en condiciones de desventaja se ha incrementado de manera importante. Sin embargo, existen cuellos de botella que impiden mejorar la asistencia en zonas alejadas, con clima educativo bajo y con condiciones socioeconómicas difíciles (ver tema especial del presente capítulo).

Si se observa la distribución por quintil de la población que asiste a preescolar, para la última década más de un 50% de los niños que asisten provienen de hogares en los primeros dos quintiles de ingreso, (gráfico 2.5). Esta situación refleja que en las aulas de preescolar más de la mitad de los niños provienen de hogares pobres o en situación vulnerable. Y aunque las noticias son alentadoras, un porcentaje importante de niños en la misma situación aún están fuera de las aulas.

Sin embargo, cuando se observa la cobertura del preescolar por quintil, los primeros quintiles lograron coberturas que apenas superan el 40%, con incrementos bajos desde inicios de la década y una leve reducción entre 2010 y 2013 para el tercer quintil.

Gráfico 2.4

**Asistencia a la educación de los niños de 0 a 6 años, por quintil de ingreso per cápita del hogar<sup>af</sup>**



Al observar la diferencia de asistencia (Gráfico 2.4) según quintiles, se encuentra una marcada diferencia entre los quintiles más altos y los quintiles bajos. Estas bajas coberturas en los quintiles de menor ingreso se deben a poca matrícula en los niveles de Interactivo I y II, dado que conocemos que la cobertura en Transición es alta.

Como tal, estos hallazgos guardan semejanza con los descritos anteriormente sobre los niveles de ausentismo en Chile (recuadro 2.1): aquellos niños y niñas provenientes de hogares en mayor desventaja social son también quienes asisten en menor medida al sistema educativo formal.

*Clima educativo alto determina asistencia de menores de 5 años*

Considerando la importancia de los ambientes familiares en los logros educativos de los niños, y las disparidades que se presentan a nivel de clima educativo familiar en los hogares costarricenses con niños entre los 0 y los 6 años, resulta necesario enfatizar el papel protagónico del sistema educativo, como motor compensador de dichas diferencias en los climas educativos familiares. Un primer aspecto a considerar se refiere a la asistencia al preescolar según clima educativo del hogar de procedencia de los niños. Se considera un clima educativo 'bajo' el de aquellos hogares donde la escolaridad promedio de todos los miembros del hogar mayores de 18 años es inferior a seis años; el clima educativo 'medio' corresponde a un promedio de entre seis y menos de doce años de escolaridad; y el 'alto' a un número de años de escolaridad igual o superior a doce (OEI, 2009).

Cuando se analiza la asistencia de la población preescolar por clima educativo del hogar, cuatro aspectos son importantes de señalar. En primer lugar, las diferencias de asistencia

entre 5 y 6 años no presentan brechas significativas según clima. En segundo lugar, la asistencia de los menores de 5 años se da predominantemente en hogares con climas educativos altos. En tercer lugar, la brecha de asistencia entre hogares con climas educativos altos y bajos se ha incrementado con los años. Cuarto y último, los años de educación secundaria de los miembros de la familia contribuyen a elevar el clima educativo del hogar a niveles medios. Sin embargo, en términos de asistencia al preescolar, esto no representa diferencias significativas con respecto a hogares de clima bajo (gráfico 2.6).

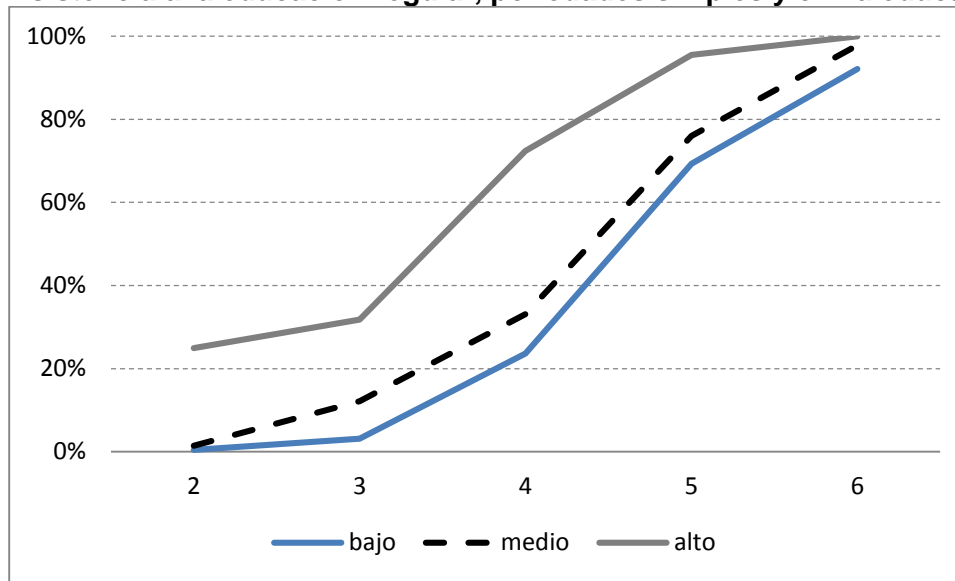
Como se describe en el gráfico 2.6, las brechas por clima educativo se dan principalmente entre los 2 y 5 años. El gráfico sugiere que las familias de clima educativo alto han optado por opciones de cuidado y educación fuera del hogar para los preescolares, mientras que las familias con clima educativo bajo y medio siguen presentando porcentajes de asistencia bajos. Así entonces, la diferencia en las experiencias tempranas identificadas como promotoras del éxito escolar de los niños se ve duplicada en este escenario, aumentando de manera significativa las brechas educativas. Por un lado, los niños de climas educativos altos podrían estar siendo doblemente estimulados; a través de las interacciones con los adultos de sus hogares, que alcanzaron una alta escolaridad, y a través de las experiencias educativas tempranas que están teniendo en las instituciones educativas a las que asisten. Por otro lado, los niños de climas educativos bajos están expuestos en menor medida en su hogar a experiencias tempranas promotoras del éxito escolar, dados los bajos niveles educativos de los adultos en el hogar. A la vez, estos mismos niños no están teniendo la oportunidad de acceder a experiencias académicas fuera del ámbito familiar, en tanto no están asistiendo a la institución educativa.

Las razones que explican las brechas en la asistencia al preescolar según el clima educativo no han sido investigadas. Una posible razón sería la deficiencia en la oferta educativa pública para las edades más tempranas. Otra razón pendiente de estudio se debe a las preconcepciones de las familias sobre la importancia de la educación preescolar más allá de una preparación para la educación primaria (ver recuadro 2.1).

Aunado a lo anterior, cabe señalar que mucha de la oferta educativa entre los 2 y 5 años puede estar siendo cubierta por oferta privada, a la que las familias con clima educativo alto tienen mayores posibilidades de acceder. En el caso de la oferta pública, predominan los servicios otorgados por los Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral conocidos como Cen-CINAI, los cuales se encuentran adscritos al Ministerio de Salud, por lo que, el fortalecimiento de estos programas (y de otros como la Red de Cuido) puede resultar una alternativa viable para incrementar las coberturas en el ciclo de maternal.

Gráfico 2.6

**Asistencia a la educación regular, por edades simples y clima educativo del hogar. 2013**



Fuente: Elaboración propia con datos de Enaho del INEC.

## Las docentes

Múltiples resultados de investigación señalan que la calidad docente es el elemento que afecta en mayor medida el logro académico del estudiantado, mucho más que otros aspectos como los servicios y la infraestructura de las instituciones educativas. En un breve informe sobre la efectividad en la enseñanza, RAND (2012) se basa en hallazgos empíricos para indicar que, en comparación con el impacto de la calidad docente, las características del estudiante y las características de su grupo familiar pueden llegar a tener de cuatro a ocho veces el impacto en sus logros educativos que la calidad docente. Sin embargo, las discusiones internacionales sobre el desarrollo de políticas educativas se han centrado en identificar las estrategias más efectivas para aumentar la calidad docente, dado que es considerablemente más fácil y posible para la política pública mejorar la calidad docente que cambiar las características individuales del estudiantado o sus circunstancias familiares. Más bien, la enseñanza efectiva es concebida internacionalmente como el principal recurso para nivelar las con que ingresan los niños al sistema educativo, y por ende es también la estrategia disponible para asequible para disminuir las brechas en las oportunidades educativas de niños provenientes de hogares con distintos climas educativos.

Como bien se ha señalado en ediciones anteriores de este capítulo, asegurar una buena calidad docente depende de una serie de elementos. Entre ellos, se encuentran: 1) la utilización de un proceso adecuado de selección de las futuras docentes, 2) una formación universitaria apropiada para estas docentes, a través de la cual puedan desarrollar las destrezas necesarias para desempeñarse de manera competente en el aula y el sistema educativo en general, 3) la existencia de un programa de desarrollo que provea a la docente con un acompañamiento durante su desarrollo profesional, que involucre la evaluación sistemática, continua y constructiva de su desempeño, 4) un ente rector que

se encargue de asegurar la calidad de los programas de formación docente y de los centros educativos orientados a la atención de la población infantil, y 5) una política nacional articulada sobre las acciones dirigidas a la atención de niños pequeños.

Para esta edición, esta sección se centró en discutir la calidad de la formación universitaria en Educación Preescolar. Para esto, se pasa revista a los criterios que se utilizan internacional y nacionalmente para asegurar la calidad de los programas de formación universitaria en Educación Preescolar. Segundo, se presenta un análisis de los contenidos curriculares y de las experiencias formativas del estudiantado universitario que actualmente cursa la carrera de Educación Preescolar en distintas universidades costarricenses.

### **Parámetros internacionales para evaluar calidad de la formación docente**

El aseguramiento de una formación docente adecuada transita en la definición de criterios de calidad mínimos, que desde las instancias formadoras se proponen como bases para garantizar una preparación profesional pertinente (Francis, 2014). De acuerdo con Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009), la definición de criterios de calidad en los escenarios de formación docente universitaria se orienta más hacia resultados y producción, como lo es el caso de los conocimientos y las habilidades evidenciadas por las estudiantes al graduarse.

Los criterios de calidad se hacen evidentes además en instancias responsables de acreditación. En el caso de los Estados Unidos, encontramos la Asociación Nacional para la Educación de la Niñez Temprana (NAEYC, por sus siglas en inglés), un ente especializado en asegurar la calidad en la educación temprana, que señala seis estándares para reconocer la calidad de programas de formación docente en preescolar. Estos suponen que, al finalizar su formación, la docente debería ser capaz de:

- **Promover el desarrollo y el aprendizaje infantil:** Propone que la base de los programas de formación docente debe ser el desarrollo infantil, con el fin de lograr que las futuras docentes comprendan las características, las necesidades y las múltiples influencias que interactúan en el desarrollo infantil. Esto les facilita crear ambientes saludables, respetuosos, de apoyo y de desafío para cada niño.
- **Construir relaciones con la familia y la comunidad:** Establece como fundamental la asociación que pueda establecer la docente con las familias y la comunidad, en virtud de que el éxito de la educación infantil depende de las posibles relaciones de apoyo y empoderamiento que pueden generarse con las familias, mediante el involucramiento de éstas en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas.
- **Observar, documentar y evaluar:** Define la importancia de las prácticas evaluativas (observar, documentar y valorar) como centrales en la labor profesional, a partir de una comprensión de los beneficios que otorga su uso sistemático,

responsable y en asociación con las familias y otros profesionales para una influencia positiva en el desarrollo del niño.

- **Utilizar el desarrollo de abordajes efectivos para conectar con los niños y las familias:** Dada la complejidad del proceso educativo, el personal docente requiere comprender y desarrollar relaciones positivas e interacciones de apoyo como base de su trabajo. Para esto, requiere utilizar abordajes apropiados, como lo es el caso de estrategias didácticas y herramientas para vincularse con los niños y las familias, e influenciar tanto el desarrollo como el aprendizaje de los niños.
- **Utilizar el conocimiento del contenido para construir un currículo significativo:** Se establece la necesidad de utilizar el conocimiento de áreas disciplinarias para diseñar, implementar y evaluar experiencias que promuevan un desarrollo positivo y un aprendizaje en cada niño. Cada docente comprende conceptos esenciales, herramientas de indagación y estructura de las áreas de contenido, incluyendo temas académicos. Además, es capaz de identificar recursos para profundizar en su comprensión. Esto le permitirá generar un currículo desafiante, que promueva el desarrollo comprensivo de resultados de aprendizaje para cada niño.
- **Llegar a ser profesional:** Involucra la identificación y conducción de cada miembro docente como profesionales que conocen y utilizan guías éticas y otros estándares profesionales relacionados con la edad preescolar, que incluyen el aprendizaje continuo, colaborativo, la apertura al conocimiento reflexivo y perspectivas críticas en su trabajo. En conjunto, esto le permite tomar decisiones informadas que integren el conocimiento de diversas fuentes.

En el caso de la Comunidad Europea, particularmente desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la propuesta de desarrollo de procesos de calidad en la educación en primera infancia se explicita en la serie de documentos titulados *Starting Strong*. En cuanto a las exigencias para asegurar la formación inicial de calidad para docentes de Educación Preescolar, se identifican como categorías fundamentales las siguientes:

- Fuerte apoyo a las docentes en formación en la adquisición de capacidades para el manejo y la adaptación de los contenidos curriculares de clases multiculturales para diversos grupos lingüísticos y culturales. En este sentido, se hace énfasis en una formación con sentido de igualdad social. Resulta valioso el dominio de un enfoque consistente y adaptable a las necesidades locales: “La amplitud de rango de culturas, comunidades y ajustes en los cuales la niñez en edad preescolar crecen hace esencial la participación de diferentes partes interesadas en el desarrollo y refinamiento de la currículo y su adaptación, cuando sea necesario, a las circunstancias locales y culturales” (Taguna, Litjens, Heejin Kin y Makowiecki, 2012, 21).

- La preparación de docentes en formación se orienta a las bases de la educación, el desarrollo de la niñez en la etapa preescolar, los estudios profesionales y los contenidos de las asignaturas. Se procura un balance y combinación de formación en currículo basado en los intereses de la niñez y el currículo basado en contenidos y actividades. Lo anterior bajo el fundamento de que los efectos del enfoque basado en contenidos tiene beneficios a corto plazo en las calificaciones en matemáticas y capacidades lectoras, mientras que el enfoque basado en los intereses de los niños logra grandes beneficios y es altamente significativo en su desarrollo social.
- Hay un esfuerzo por incentivar en las docentes en formación el desarrollo de capacidades para la comunicación y la cooperación entre colegas y familias, el liderazgo y la gerencia, así como el manejo del aula y la planificación. Por su parte, en Finlandia se incorporan estrategias de comunicación y cooperación con familias y servicios comunales desde la formación inicial (Taguna, Litjens I., & Makowiecki, 2012).
- Se señala como fundamental la formación de las docentes en preparación de capacidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

En la OCDE, la formación a nivel docente también se ve aparejada por procesos de gestión de calidad fundamentados en al menos dos características:

- el papel de la autoevaluación como fuente para la identificación de requerimientos de desarrollo profesional, y
- la formación, tanto a nivel inicial como a nivel de desarrollo profesional, incorpora elementos para abordar la dirección de centros educativos desde un enfoque de gerencia del centro educativo con énfasis en la creación de ambientes positivos de trabajo, motivación y un uso fundamentado de las evaluaciones de desempeño docente.

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

Además de considerar la importancia de los elementos y las experiencias necesarias para asegurar un currículum de calidad en la formación de docentes de Educación Inicial, se ha investigado el papel de otros elementos involucrados en el proceso. Específicamente, Early y colaboradores (2007) encontraron que la formación docente explicada desde el



título obtenido, o desde la extensión de las acciones formativas y la educación continua, no es un patrón que se asocie claramente con la calidad del desempeño de la docente en el aula. De igual manera, actualmente se reconoce que existe una diversidad sustantiva en los niveles de calidad de los procesos formativos disponibles, por lo que resulta difícil asegurar la calidad docente utilizando como parámetro el título obtenido al graduarse de un programa de estudios, o la duración de éste. En este sentido, autores como Murillo (2003) y Velez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) señalan que aspectos como la calidad del docente y sus condiciones para desempeñar la labor sí se constituyen como factores que aseguran la eficacia del desempeño docente en el aula. De hecho, Velez y otros indican que existe una asociación significativa en la mayoría de modelos estadísticos que explican el rendimiento del estudiantado a cargo y la calidad docente. Lo anterior es importante de considerar, principalmente por sus implicaciones para las instancias empleadoras de docentes de educación preescolar.

### **Parámetros nacionales para evaluar calidad de la formación docente**

Para el caso de Costa Rica, los criterios de calidad surgen en dos escenarios: los generados en las instancias de coordinación, como el caso del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) para las universidades estatales; y de supervisión, como lo es el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) del sector universitario privado. Y como segundo escenario se encuentra el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES.

Francis (2014) explica que, en el caso del primer escenario, CONARE (2004) define por medio de un convenio la nomenclatura de grados y títulos, y con ello, las nociones de lo que corresponde con los grados y titulaciones, y los límites y comprensiones de lo que espera para cualquier carrera profesional en las universidades estatales. En este sentido, la autonomía expresa del sector universitario le da cabida para definir enfoques de calidad y abordajes de las distintas carreras profesionales. Para tales efectos se ha convenido tres niveles: PRIMER NIVEL: PREGRADO: Diplomado y Profesorado, SEGUNDO NIVEL: GRADO: Bachillerato Universitario y Licenciatura, TERCER NIVEL: POSGRADO: Especialidad Profesional, Maestría y Doctorado Académico.

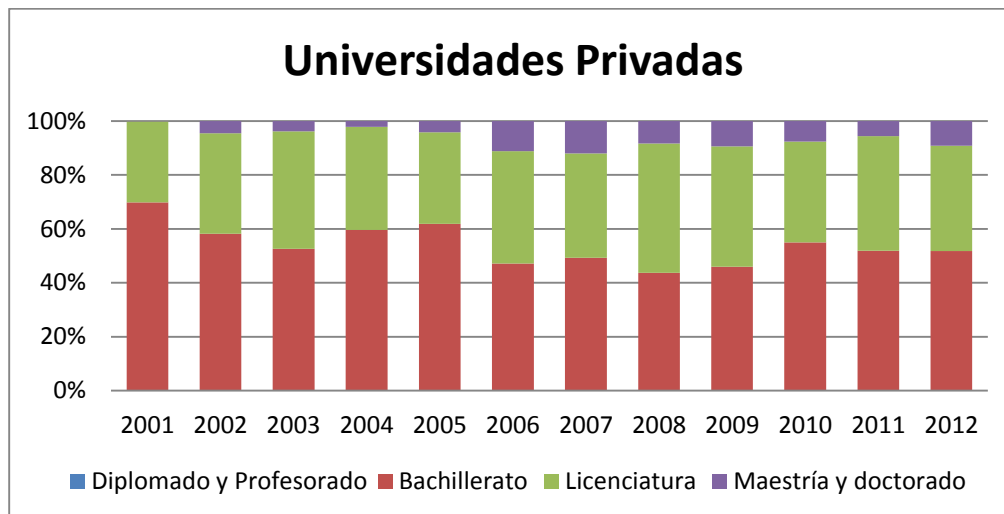
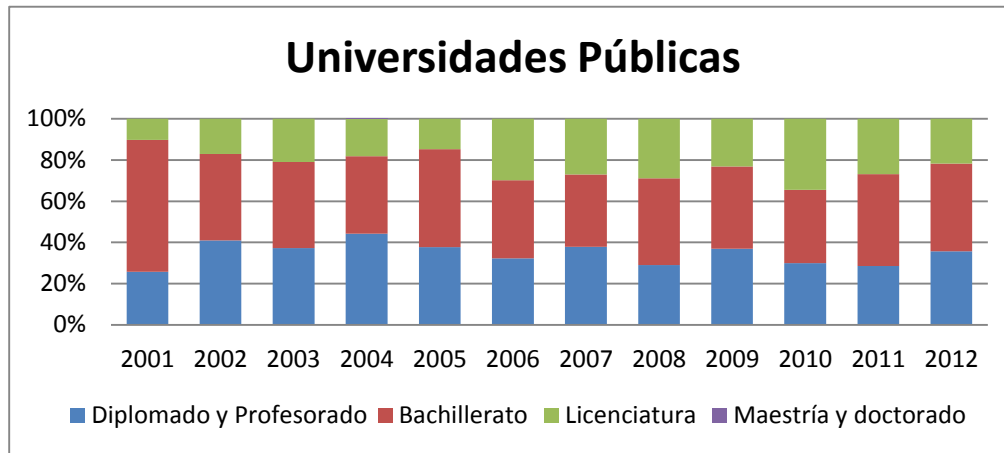
Desde CONESUP se establecen funciones constitucionales de inspección y creación de universidades privadas que tienen alcance también en la nomenclatura y disposiciones conceptuales para cada grado profesional y su correspondiente titulación. Según su reglamento en la sección segunda, artículo 14, existen normas para la nomenclatura de grados y títulos de la educación privada (Francis, 2014). No obstante, Masis (2004) señala que este sector ha asumido el convenio de CONARE para tales efectos. Los alcances de la nomenclatura para cada nivel profesional, formalmente establecidos, *no dan cuenta de las dimensiones que se deberán abordar en cada carrera profesional*. En su lugar las indicaciones de nomenclatura plantean indicaciones más de duración y cantidad de créditos y requisitos mínimos para su obtención.

Sobre la obtención de títulos, una comparación de la cantidad de titulaciones otorgadas según tipo de universidad señala que las universidades públicas son las que presentan un mayor porcentaje de titulaciones para el nivel de pregrado (diplomado y profesorado, así como también bachillerato universitario) (gráfico 2.6), mientras que para el nivel de

licenciatura, se observa una leve diferencia entre universidades públicas y privadas, presentando las universidades privadas un mayor porcentaje de titulaciones. Dicha diferencia es aún más marcada para los niveles de posgrado, donde las titulaciones a nivel de maestría y doctorado están siendo otorgadas exclusivamente por universidades privadas.

Gráfico 2.7

**Distribución der los títulos otorgados por las universidades según grado académico**



Fuente: Elaboración propia con datos de la OPES de Conare.

Las categorías de contratación del principal empleador en el país para docentes de Educación Preescolar, a saber, el MEP, se rige por la indicación de los grados y títulos profesionales, si bien se contratan aspirantes a quienes no se les reconoce un título profesional. Los profesores titulados de Enseñanza Preescolar se clasifican en tres grupos: KT-3, KT-2, KT-1. El grupo KT-3 lo conforman doctores y licenciados en Ciencias de la Educación, con especialidad en Preescolar. El grupo KT-2 lo conforman los bachilleres en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar; y finalmente el KT1 que corresponden con los profesores de Enseñanza Primaria que hayan aprobado los estudios de la especialidad en Preescolar, exigidos al Bachiller en Ciencias de la Educación. Existe como categoría los profesores autorizados de Enseñanza Preescolar se poseen títulos en otras áreas docentes o bien, cuentan con estudios no universitarios pero no en el área de educación preescolar (Francis, 2014).

A lo anterior, debe aunarse que tanto el MEP, como principal empleador de docentes de

Educación Preescolar, y los programas de CEN-Cinai y la Red de Cuido, no establecen perfiles de contratación que refieran a características sensibles que debería tener la persona profesional en el área de educación preescolar. Los requisitos de título profesional y años de experiencia siguen siendo los elementos más importantes para obtener el espacio laboral, a pesar de que la evidencia internacional sugiere que estos dos elementos no aseguran la calidad docente, y por tanto no mantienen un efecto causal en el desarrollo y los aprendizajes del estudiantado (Early et al., 2007).

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) también se constituye como un referente de criterios de calidad para la formación universitaria costarricense, incluida la formación en Educación Preescolar. El modelo de evaluación señala que existen tanto criterios de formalización del proceso acreditador como dimensiones para el análisis evaluativo de la calidad de las carreras. Entre estas últimas sobresalen cuatro: 1) Relación con el contexto, 2) Recursos, 3) Proceso educativo y 4) Resultados.

Las dimensiones citadas en la Tabla 2.1 se conforman de criterios y estándares para los cuales también el Sinaes define evidencias de su estado actual en cada carrera profesional. Queda claro que, como sistema nacional, el Sinaes no establece criterios particulares para las carreras, en este caso, de Formación docente para Educación Preescolar. Cada organización universitaria con carreras profesionales deberá proyectar dichos criterios y estándares para establecer los niveles de calidad propios de la carrera, tanto en el marco institucional como de la disciplina (Francis, 2014).

En la actualidad, de las carreras de educación preescolar en el país que se encuentran acreditadas por Sinaes son las desarrolladas en la Universidad Nacional (Bachillerato y Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Preescolar con salida lateral al Diplomado. Sede Central. Campus Omar Dengo), la Universidad Estatal a Distancia (Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar) y la de la Universidad de Costa Rica (Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar. Sede Rodrigo Facio Brenes). En el caso de la Universidad Nacional, la carrera se encuentra reacreditada. Hasta el mes de diciembre del 2014, ninguna carrera de Educación Preescolar ofrecida por universidades privadas se encontraba acreditada por Sinaes.

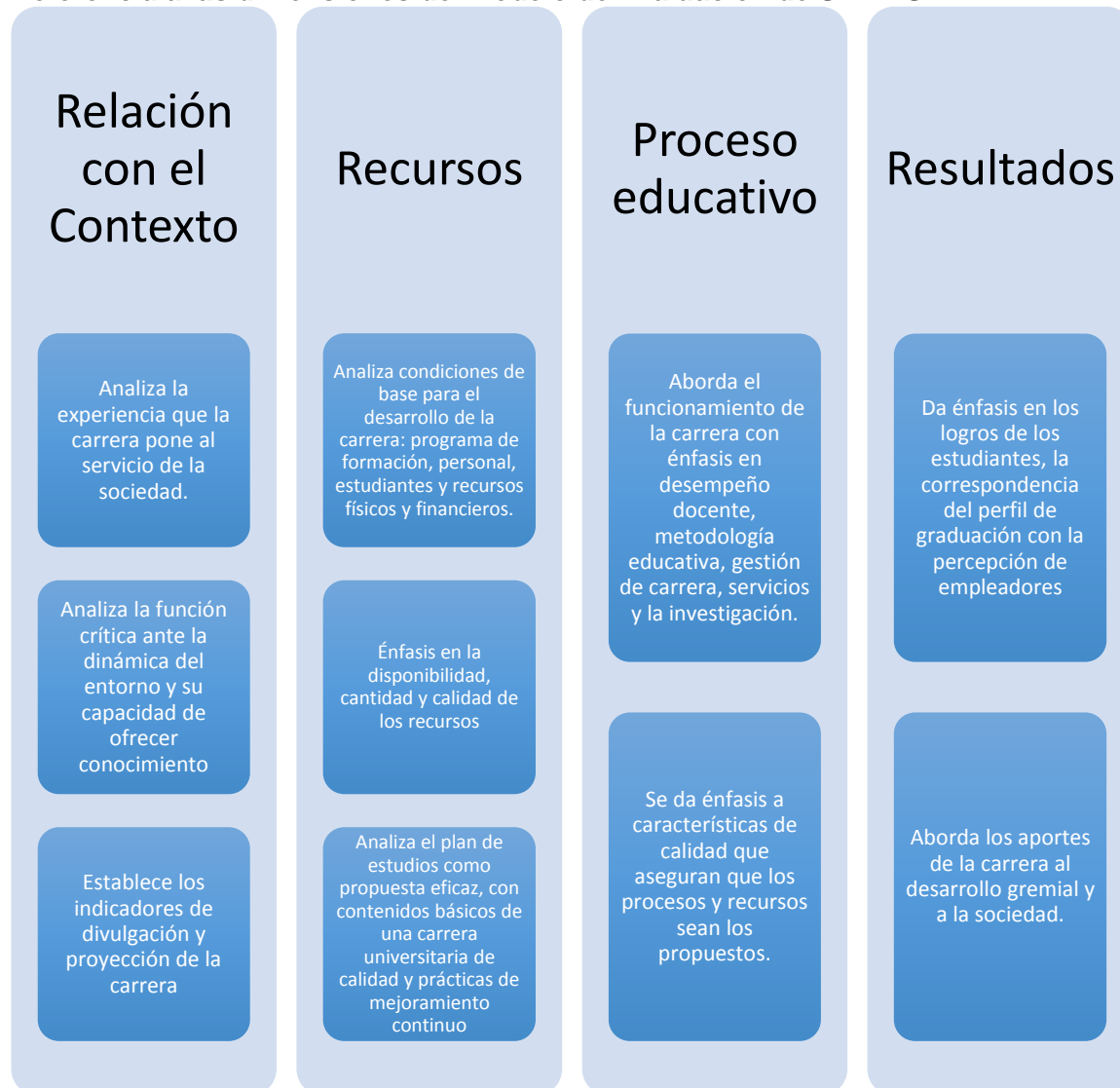
En cuanto a la selección de candidatos para las carreras de educación preescolar, algunos de los procedimientos utilizados en países de la OCDE son los siguientes. Finlandia ha establecido criterios de exigencia conocidos por su alto nivel de requerimiento, a saber: alta calificación en el expediente de bachillerato (9 de 10) y prueba de aptitud. Para el ingreso en estas carreras sólo acceden quienes demuestren mayor capacidad educativa y sensibilidad social. En este último caso, un tribunal toma en cuenta si las personas aspirantes han participado en actividades de voluntariado, como ONGs, en asociaciones de vecinos, de ayuda a enfermos, entre otras. El segundo filtro ocurre justo en las Facultades de Educación, en las cuales las personas candidatas también enfrentan otra batería de pruebas de conocimiento y capacidades, además de entrevistas personales para reconocer su capacidad de comunicación, habilidades sociales y empatía. Otro importante referente es Inglaterra, donde plantean como características y requisitos de ingreso la realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante

alcanzará al egreso, una calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso, la aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia y la realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso (Francis, 2014).

En el caso de Sinaes, se presta especial atención a la consideración de que la carrera cuente con un perfil de entrada, el cual representa una oportunidad de que las carreras establezcan cuáles condiciones deberán tener quienes opten por estudiar, en este caso, Educación Preescolar. Es importante indicar que de las actuales carreras acreditadas por Sinaes en educación preescolar, dos de ellas: la UCR y la UNA, cuentan con prueba de admisión entre los requerimientos de ingreso a la universidad. Estas pruebas de admisión corresponden con pruebas de aptitud académica y ambas instituciones utilizan el mismo instrumento, lo que cambia son sus criterios de interpretación para la selección de estudiantes. En el caso de la UCR, su intención es predecir el rendimiento de los estudiantes en su primer año de estudios, no especificando el área profesional. Las pruebas específicas en el caso de la UCR no incorporan en este momento a ninguna de las carreras de educación (Francis, 2014).

Tabla 2.1

**Referencia a las dimensiones del Modelo de Evaluación de SINAES**



Fuente: Francis, 2014.

Las indicaciones del perfil de entrada, de manera particular al objeto estudiado, refieren a capacidades de interacción con niños y niñas, habilidades comunicativas, proactivas, entre otras. Por ejemplo, el caso de la UNA se establece como requerimientos para estudiar los siguientes<sup>3</sup>:

- Facilidad para trabajar con niños y niñas.
- Habilidad para la comunicación.
- Creatividad, dinamismo.
- Fluidez verbal y escrita.
- Habilidad para manejo de grupos.
- Gusto por el trabajo en equipo.
- Capacidad de observación.

- Capacidad para desarrollar trabajos interdisciplinarios.

Para todos los escenarios se establece la necesidad de contar con perfiles de egreso, en tanto para el Sinaes es fundamental contar con esta información y así establecer la consistencia con el plan de estudios y sus procesos de desarrollo. De nuevo, en el caso de las carreras acreditadas en nuestro país, se establecen perfiles de egreso formalmente en los planes de estudio. En el caso de la Universidad de Costa Rica se reflejan tres componentes: i) el educativo, con base en el enfoque de desarrollo y aprendizaje; ii) el Integrador social de la familia, comunidad y entorno físico-biológico-social; y iii) el de planificación curricular<sup>4</sup>. Como tal, estos tres ámbitos coinciden con las tendencias internacionales. Si bien queda pendiente el componente que aborda capacidades de liderazgo y auto-gestión, el cual se ha vinculado más a una dimensión personal-profesional, para abordar los cambios constantes en los espacios laborales y las realidades sociales, Sinaes propone como criterio la identificación de evidencias acerca de elementos del proceso formativo que contribuyen a enfrentar los distintos cambios en el contexto y las diversas tendencias de avance de la disciplina (Francis, 2014).

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

Sinaes también establece criterios de calidad asociados al personal docente, es decir, los formadores de formadores. En particular este personal deberá contar con el grado académico suficiente para desarrollar actividades académicas, a saber: docencia, investigación y extensión universitaria. Asimismo, deberá ser competente no sólo por su grado académico sino además por su experiencia tanto en el ámbito disciplinar como universitario (Francis, 2014).

Ahora bien, se reitera que la totalidad de estos criterios deberán ser interpretados por cada institución universitaria y demostrados a través de procesos de autoevaluación y evaluación externa que a la fecha sólo han cumplido, como se indicó, tres de las carreras que se ofrecen en el país. De acuerdo con las Coordinaciones de estas tres carreras, los procesos de calidad no sólo se ven abordados por la acreditación sino también por las exigencias institucionales de calidad: “Nosotros tenemos una responsabilidad con la formación como universidad estatal (...) más que pensar sólo en la acreditación habría que pensar en cuáles son los mínimos que deben conocer como profesionales y cómo se asegura eso...” (E: Castillo)

Así entonces, es claro que los referentes costarricenses no plantean indicaciones claras que señalen enfoques o una política de formación docente para el nivel de educación

preescolar. Además, la ausencia hasta el momento de un perfil de contratación en términos de conocimientos y capacidades mínimas esperadas para la atención de esta población infantil ha dejado un vacío importante en términos de armonización de los principales contenidos de formación y condiciones de desarrollo de los planes de estudio. Dicho vacío podría subsanarse cuando se empiece a utilizar el nuevo programa de Educación Preescolar, en el cual se incluye un perfil docente (Rodino, 2014).

Por otro lado, la aplicación de criterios de calidad queda a discreción de cada institución formativa, siendo Sinaes un referente no obligado como para ser considerado una línea de carácter país. Sin embargo, Sinaes podría convertirse en una importante herramienta en tanto sea interpretada, en conjunto universidades públicas y privadas, desde el marco sustantivo-epistemológico y práctico-social de la educación inicial y así pueda contar con una aproximación específica hacia este ámbito educativo. Sólo de esta manera se podría observar si los criterios de calidad exigidos a los procesos de formación docente pueden garantizar la consideración social- educativa de lo inclusivo y de la atención pedagógica de niños que provengan de diversos climas educativos (Francis, 2014).

### *Fortalezas y debilidades en la formación docente en Costa Rica*

Para poder precisar los modelos de formación que se promueven en Costa Rica, Francis (2014) desarrolló para este informe una revisión de planes de estudio y de las Francis, 2014, para todos los detalles de este estudio) de tres universidades estatales que imparten la carrera de Educación Preescolar, a saber: UCR, UNA y UNED; y de las siguientes universidades privadas: Universidad Hispanoamericana, Universidad Latina, Universidad Católica, Universidad Independiente de Costa Rica, Universidad de la Salle, Universidad Adventista de Centroamérica, Universidad Magister, Universidad Internacional San Isidro Labrador, Universidad de las Ciencias y las Artes y Universidad Florencio del Castillo. Además, se desarrollan entrevistas con seis coordinaciones de las 3 universidades públicas y 3 universidades privadas: Universidad Hispanoamericana, Universidad Florencio del Castillo y Universidad Latina. Además, realizó entrevistas a las coordinaciones de 5 distintas universidades<sup>5</sup>.

El análisis de las mallas curriculares de todos los planes de estudio identificó procesos de formación organizados con una estructura de ciclos por cursos, en algunos casos llamados asignaturas o materias. Para efectos de organización, los cursos son asumidos como las unidades didácticas en las que se organizan todas las actividades de docencia y aprendizaje para el logro de los objetivos establecidos curricularmente. Tomando como referente el nivel de Bachillerato y Licenciatura para las mallas analizadas, Francis (2014) encontró las categorías de cursos que se describen en la cuadro 2.2.

Las orientaciones temáticas de la formación inicial desde los cursos que desarrollan los planes de estudio, según las mallas curriculares, se pueden observar en el gráfico 2.7. Tomando como base las referencias de calidad, tanto internacionales como nacionales, las categorías de cursos se organizan en al menos cuatro ámbitos: 1. Enfoque en el desarrollo infantil, 2. Capacidades de mediación pedagógica, 3. Conocimiento del Contexto y realidad social, y 4. Competencias personales para el desempeño profesional. Si bien existen algunas especificidades que son importantes de destacar, el análisis inicial muestra un importante foco en las categorías de enfoque en el desarrollo infantil y



capacidades de mediación pedagógica (Francis, 2014).

Cuadro 2.2

**Áreas y ejes temáticos de cursos de los planes de estudio de los programas de formación inicial en educación preescolar.**

Áreas de cursos		Ejes temáticos	
<b>Fundamentos de Educación</b>	- Historia - Filosofía - Enfoques educativos - Orientación - Diseño curricular - Educación básica	- Psicología Social - Sociología educativa - Pedagogía - Pedagogía para la diversidad - Educación para la paz - Tendencias actuales	
<b>Aprendizaje y desarrollo de la niñez en edad preescolar</b>	- Psicología - Estimulación temprana - Desarrollo del niño - Desarrollo perceptual motor/psicomotor - Problemas de aprendizaje - Adecuaciones curriculares - Necesidades educativas especiales - Relaciones interpersonales	- Nutrición y salud - Educación del Movimiento - Bases psicopedagógicas de la Educación especial - Desarrollo humano en diversidad - Desarrollo socio-cultural - Familia, niñez y adolescencia - Neurociencias - Dinámica Familiar - Intervención temprana	
<b>Uso de Tecnologías para la Educación</b>	- Tecnologías de la Información y Comunicación - Informática Educativa - Computación - Multimedia - Programación con lenguaje Logo		
<b>Investigación educativa</b>	- Métodos de investigación - Enfoques de investigación - Estadística - Investigación acción		
<b>Idioma</b>	- Inglés - Italiano - Francés	- Alemán - Chino - Japonés	
<b>Áreas del conocimiento</b>	- Literatura infantil - Estudios sociales - Matemática - Educación científica - Artes del idioma - Educación ambiental	- Desarrollo pensamiento lógico matemático - Desarrollo pensamiento lógico científico - Desarrollo pensamiento lingüístico	
<b>Capacidades para el desarrollo profesional</b>	- Comunicación oral y escrita - Administración de centros infantiles - Ética profesional - Legislación educativa - Dinámica Grupal - Técnicas de trabajo con Familias - Resolución creativa de conflictos		
<b>Estrategias de mediación pedagógica</b>	- Didáctica General - Didáctica Específica - Artes y materiales - Impostación de la voz	- Juegos - Expresión creadora - Educación musical - Medición, Evaluación y	

Áreas de cursos	Ejes temáticos
	- Expresión corporal diagnóstico - Innovación educativa
<b>Prácticas profesionales</b>	- Experiencia profesional - Proyectos de Desarrollo Curricular - Proyectos pedagógicos
<b>Contexto socio cultural, económico y educativo de CR</b>	- Desarrollo Socioeconómico de C.R. y Educación - Sistema educativo costarricense - Seminarios de Realidad nacional - Contextos de la educación preescolar - La niñez y sus derechos - Retos de la educación contemporánea

Fuente: Francis (2014)

En la categoría de *Enfoque en el desarrollo infantil*, destaca un importante grupo de cursos vinculados al área de psicología del desarrollo. Estos cursos abordan temas específicos sobre aprendizaje, desarrollo de la primera infancia, y estimulación temprana, entre otros. Asimismo, existe un área que aborda los temas vinculados a las necesidades educativas especiales como adecuaciones curriculares y problemas de aprendizaje.

En esta misma categoría se abordan también temas vinculados a la atención del desarrollo infantil en el marco de su contexto familiar. Esto se distingue sobre todo en los planes de formación de las carreras acreditadas. Por ejemplo, la UNED reconoce la familia como un elemento fundamental que participa en el desarrollo integral de la niñez, de ahí que considera que ésta “requiere integrarse en la dinámica del preescolar, su reconocimiento como elemento activo y diverso, permite la atención de las necesidades e intereses del estudiantado” (Hidalgo, 2014). Finalmente, otro tema que aborda esta categoría se refiere a la dimensión biocultural, entre los que destacan los elementos de nutrición y salud, las neurociencias y el desarrollo del pensamiento.

En la consulta hecha a las coordinaciones de seis de las Universidades, Francis (2014) encontró que todas coinciden en que el Enfoque de desarrollo infantil, como base de los programas de formación, es importante para que el personal docente pueda establecer las estrategias docentes con el respeto a la atención de intereses y necesidades de la niñez en edad preescolar.

En la categoría de *Capacidades de mediación pedagógica*, Francis (2014) encontró que los cursos que contribuyen a crear competencias pedagógicas y didácticas, entre ellos, cursos de estrategias docentes que incorporan saberes acerca de la didáctica, la actividad lúdica como base de la metodología docente, los recursos para la labor docente, también incluyen los cursos que desarrollan las prácticas y experiencias en los contextos laborales. En este ámbito se reconoce un esfuerzo por articular saberes de las asignaturas con las representaciones didácticas que promuevan más un abordaje pedagógico y se reduzca el activismo en la enseñanza (Castillo, 2014) De igual, manera las prácticas profesionales, aunque en el gráfico se observa que no representan un importante número de cursos (en ninguno de los programas alcanza el 10% de actividades de formación), sí son concebidas por la coordinaciones como un componente sustantivo en la formación, desarrollado de maneras diversas, específicamente como eje transversal.

Los cursos de conocimientos del área de asignaturas, también incluidos en esta categoría, corresponden, junto con los cursos de estrategias de mediación pedagógica, a la mayor proporción (entre el 13% y 30%) de cursos en la mayoría de los planes de formación inicial. Sin embargo, sólo en el caso de cinco planes (incluyendo las carreras acreditadas) se propone articular lo pedagógico con lo disciplinar. En este sentido, en el resto de planes de formación existe una alta tendencia hacia los saberes más práctico-técnico (entre un 17% y 35% de los cursos) sin que se aborde el fundamento pedagógico de las estrategias docentes (Campos, 2014).

A este grupo de cursos también se le unen los cursos de *Fundamentos educativos* que permiten justificar las acciones docentes como parte de un ámbito disciplinar como la Educación. Algunos de estos cursos refieren a la historia, a la sociología de la educación, pedagogía, y currículo, entre otros.

Entre las categorías con menos cursos se encuentra *Conocimiento del Contexto y realidad social* (de 0 a 8% de los cursos). De los planes analizados, sólo seis cuentan con alguna referencia. Las carreras acreditadas cuentan con un abordaje articulado para conocer los elementos de la realidad costarricense con mayor número de cursos de este ámbito. En el caso de las universidades privadas, cursos que corresponden con esta categoría sólo se identifican en los planes de la Universidad San Isidro Labrador, La Universidad de la Salle y la Universidad Hispanoamericana. Esta sería una importante categoría para apoyar el conocimiento de las diversas realidades costarricenses y, por tanto, una oportunidad para sensibilizarse en el ámbito de la diversidad, y particularmente de las distintas necesidades de los estudiantes provenientes de familias con distintos climas educativos (Rojas, 2014, Hidalgo, 2014, Castillo, 2014).

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

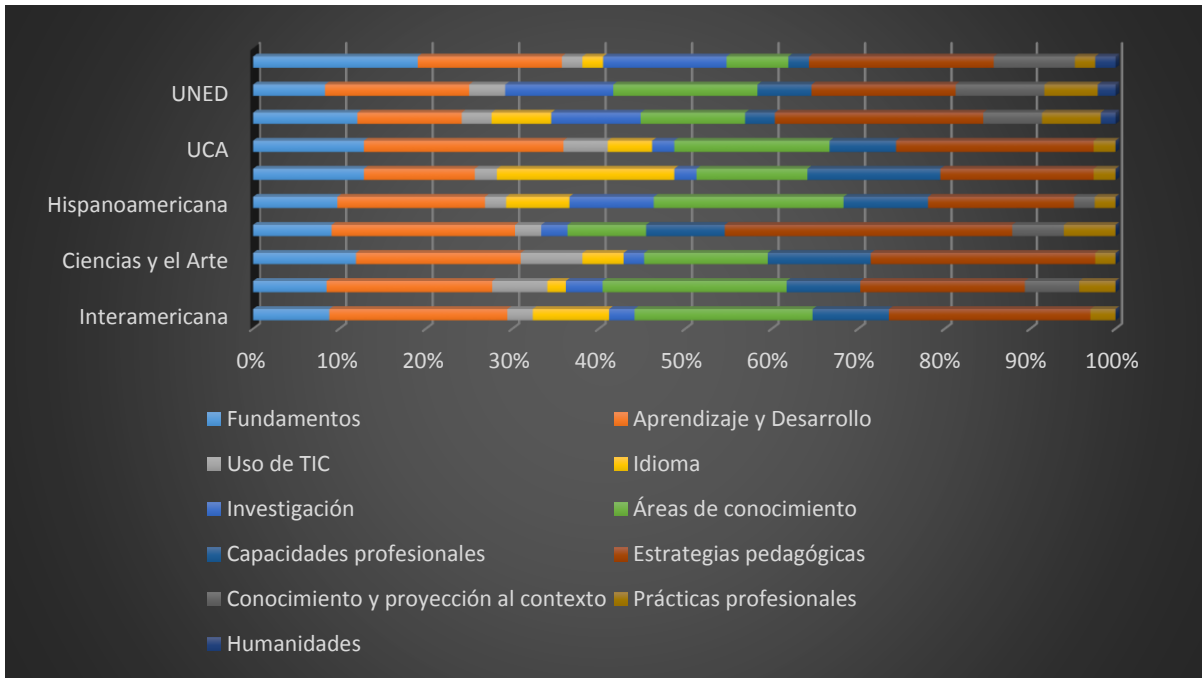
De lo anterior se desprende que las oportunidades del personal docente de educación preescolar en formación para vincularse con el conocimiento y capacidad pedagógica para atender niños y niñas de climas educativos diversos dependerán de la posibilidad de la carrera de abordar, desde el enfoque del desarrollo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

En conjunto, el análisis de las mallas curriculares de las carreras analizadas reflejan diversidad en la proporción y profundidad con la cual abordan las categorías aquí

expuestas, lo cual permite establecer una especie de *continuum* que, tomando como base el desarrollo infantil, permite ubicar en un lado algunas carreras con un sentido altamente pragmático, concentrado en estrategias pedagógicas y áreas del conocimiento. En otro lado, se encuentran aquellas otras carreras que están más orientadas a la construcción de bases pedagógicas que requieren el conocimiento profundo de los contextos y desarrollos de pensamiento para establecer las decisiones de mediación pedagógica (Francis, 2014).

Gráfico 2.8

**Categorías de contenidos formativos en los planes de estudio de carreras de educación preescolar en Costa Rica**



Fuente: Francis (2014)

El papel de las Prácticas profesionales constituye un importante componente de formación, pues no sólo contribuyen con los mecanismos de vinculación con los contextos de realidad social. Según lo reporta Francis (2014), para algunas coordinaciones de las universidades entrevistadas, es necesario mejorar el papel y abordaje de estas experiencias, inclusive aumentando su proyección en la carrera (Campos, 2014). A la vez, se mencionó la necesidad de diversificar las opciones de su expresión, como por ejemplo, a través de la inclusión de pasantías (Rojas, 2014).

Como se observa en el Gráfico 2.8, existe una baja proporción de cursos que explícitamente se denominan prácticas o experiencias profesionales. Ahora bien, las coordinaciones de las carreras en la UNA, UNED, UCR y UCA indicaron que las prácticas corresponden con uno de los ejes transversales y que están presente en todos los cursos, de manera tal que sigue un proceso de dosificación que inicia con observaciones focalizadas, continúa con procesos de diagnóstico de necesidades, sigue con acciones de acompañamiento y asistencia a docentes en servicio, hasta los niveles superiores que suponen el ejercicio profesional con supervisión y la propuesta de proyectos pedagógicos de atención de áreas identificadas como problemáticas (Castillo, 2014, Hidalgo, 2014, Rojas, 2014, Chacón, 2014). En general, las prácticas son concebidas como espacios para ver, conocer, analizar y aplicar. En este sentido, su incorporación como eje transversal asegura la integración de saberes docentes para la intervención pedagógica (Castillo, 2014).

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

Sin embargo, Francis (2014) explica que las prácticas como experiencias formativas no aseguran la vivencia de contexto de atención de climas educativos diversos. En la actualidad se reconoce una restricción de parte de las autoridades educativas para realizar prácticas en centros educativos públicos (Chacón, 2014, Campos, 2014). En los últimos tiempos, la selección de escenarios para las prácticas se ha dejado más a criterio del estudiantado, quienes utilizan como criterios para seleccionar las instituciones para realizar sus prácticas aspectos de conveniencia como la cercanía, la inversión económica y la accesibilidad al centro por parte de las autoridades (Castillo, 2014, Hidalgo, 2014, Rojas, 2014, Chacón, 2014). En este sentido, existen elementos de la seguridad personal de las docentes en formación para los cuales las universidades no cuentan con mecanismos para dar contingencia a situaciones problemáticas (Rojas, 2014 y Castillo, 2014).

No obstante, Francis (2014) encontró que los programas han hallado algunas alternativas para lograr que los estudiantes puedan identificar otros contextos y, especialmente, escenarios vulnerables en los que se requiere la intervención pedagógica profesional. Así, la Universidad Nacional promueve las inserciones en subgrupos, giras compartidas por nivel y la incorporación del estudiantado en procesos de investigación (Castillo, 2014). Por su parte la Universidad de Costa Rica promueve procesos de sensibilización para construir roles docentes desde una visión de incorporación en espacios rurales y de carácter vulnerable mediante giras de nivel, ejercicios de observación y caracterización de escenarios.

## **Ambientes de aprendizaje**

Como bien se ha señalado en los informes anteriores, contar con información sobre los ambientes de aprendizaje es clave para el desarrollo y ejecución de planes efectivos en la promoción del mejoramiento de la oferta educativa en preescolar. Sin embargo, este sigue siendo uno de los rubros en los cuales se cuenta con menos información en el país, tanto en términos de quiénes son las docentes en servicio, cuáles son sus características y cómo es su desempeño, como también en términos de cuáles son los perfiles de las personas que deciden estudiar educación preescolar. Más importante, no se conocen los detalles de las características de las dinámicas que toman lugar en el aula de preescolar costarricense<sup>6</sup>.

Este apartado contribuye a la discusión sobre la calidad de los ambientes de aprendizaje en el preescolar costarricense a partir de la revisión de tres aspectos: 1) la oferta educativa en educación preescolar, 2) la jornada de preescolar y 3) el nuevo programa de educación preescolar.

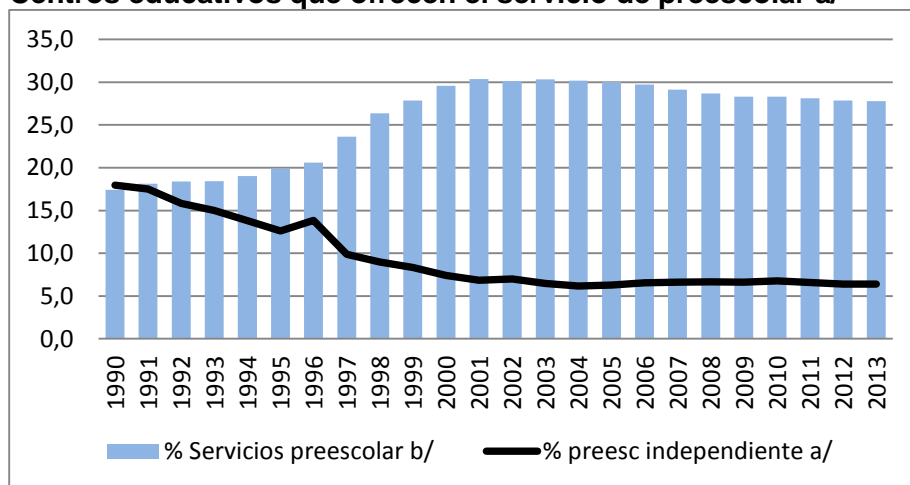
### *Déficits en la información sobre las instituciones de preescolar*

Si se desea conocer las características y condiciones de los ambientes de aprendizaje en preescolar para identificar las necesidades principales, es imperativo conocer la cantidad de instituciones educativas disponibles y condiciones en las que se encuentran estas instituciones. Al igual que los rubros sobre ambientes de aprendizaje, la información sobre infraestructura en preescolar es deficitaria.

Como un acercamiento inicial, se encuentra que la cantidad de instituciones educativas que ofrecen el servicio de preescolar y otros niveles no ha sufrido un cambio significativo en los últimos cinco años (gráfico 2.7). Para el caso de los centros educativos de preescolar independientes, que solamente ofrecen los niveles de preescolar, es clara una tendencia a la estabilidad en el porcentaje de estas instituciones en la última década (gráfico 2.9). Frente a las proyecciones en la estabilidad en el crecimiento de la población de 0 a 6 años para los próximos años, y las tasas de cobertura descritas arriba, un punto importante de considerar por parte de las autoridades educativas es el de la oferta educativa en preescolar, ya sea a través del aumento de aulas en instituciones ya conformadas, de la creación de niveles de preescolar en instituciones ya conformadas que no están ofreciendo dicho nivel, o de centros de educación preescolar independientes. Para esto, un primer paso consiste en identificar y conocer las dinámicas en aquellas áreas con mayor demanda de preescolar y menores porcentajes de asistencia (ver Murillo-Delgado, 2014).

Gráfico 2.9

#### **Centros educativos que ofrecen el servicio de preescolar a/**



a/ como porcentaje del total de servicios de preescolar

b/ como porcentaje del total de servicios de educación regular

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

## *La jornada de preescolar: oferta diversa y desigual*

Informes anteriores han venido llamando la atención sobre la duración semanal de los programas de enseñanza preescolar en Costa Rica (PEN, 2011). Si bien la jornada oficial está prevista para durar 4 horas y 10 minutos, lo que significa alrededor de 20 horas y 50 minutos semanales, una revisión del documento Módulos horarios oficiales para las instituciones educativas públicas de los diferentes niveles y modalidades (s.f.) del Ministerio de Educación Pública evidencia diferencias importantes en la duración de los servicios de preescolar. Estas diferencias en la jornada están determinadas por aspectos como la demanda del servicio en las comunidades, la disponibilidad de infraestructura y la disponibilidad presupuestaria.

Un primer caso, que podría denominarse el escenario regular, es el de la docente con jornada única. En el mismo la docente labora en instituciones cuya planta física es propia o bien alternan la planta física, y cumple una jornada diaria que se extiende por 4 horas y 10 minutos, que incluye 30 minutos de seguimiento individual. En este caso, el tamaño del grupo no puede ser inferior a los 15 niños ni mayor a los 25 niños.

Un segundo escenario es el de la docente con recargo de funciones. Este procede cuando una misma docente atiende dos grupos de alumnos de Preescolar en dos horarios diferentes. Para que ocurra esta condición, el centro educativo debe contar con una plaza disponible, que será utilizada para atender una demanda de matrícula mayor a 25 niños por grupo que a su vez alcance los 35 estudiantes. En este caso, el grupo de 35 estudiantes se divide en dos grupos y la docente atiende a cada uno de estos en dos jornadas distintas.

Bajo esta situación, la docente trabaja con cada grupo de preescolar 3 horas y 30 minutos: 3 horas de atención al grupo de niños y 30 minutos de atención individual, de lunes a viernes. Un segundo caso es cuando la docente tiene recargo de funciones y combina la atención de un grupo ordinario de I o II ciclo y un grupo de preescolar. En esta situación, la docente debe trabajar 3 horas 40 minutos con el grupo de I y II ciclo y 3 horas 30 minutos con el grupo de preescolar. Así entonces, un grupo de preescolar donde la docente tiene recargo recibe 40 minutos menos de instrucción que un grupo donde la docente cumple una jornada única. Como se ha mencionado en informes anteriores, tanto la jornada regular como la jornada por recargo representan horarios de atención muy reducidos, si se comparan con los parámetros internacionales, que llegan a alcanzar hasta las 8 horas diarias, y suman aproximadamente 40 horas semanales, lo cual duplica el tiempo de la jornada costarricense, en el mejor de los casos (PEN, 2011).

Un tercer y último caso se refiere a la situación de las docentes que atienden grupos heterogéneos, cuya jornada es igual a la de los grupos regulares, a saber: 4 horas y 10 minutos (Madrigal, 2014). Estos grupos están compuestos por una matrícula no inferior a los 10 niños ni mayor a los 30 niños. Son llamados heterogéneos pues incluyen niños y niñas con edades para asistir al nivel de Interactivo II y con edades para asistir al nivel de Transición. Es decir, mezcla a niños con edades entre los 4 años con 3 meses y los 6 años con 6 meses. Como experiencia piloto nace en el año 2001 y se instaura en el 2003, con el fin de ampliar la cobertura y expansión de la Educación Preescolar en zonas rurales y



dispersas del territorio nacional.

Torres, Araya, Herrera y Murillo (2009) realizaron un estudio para caracterizar a los grupos heterogéneos de preescolar en el país. Sus resultados mostraron que para el año 2007 existían 996 grupos heterogéneos en el país, distribuidos en 20 regiones educativas. De éstos, se solicitó a 121 de sus maestras llenar un cuestionario. Los resultados de esta investigación señalan que la mayoría de docentes en los grupos heterogéneos son mujeres, con un grado académico de Licenciatura (77.69%) y egresadas de la Universidad Latina (42.97%). Además, el 84.30% de la muestra respondió que se necesita crear un programa de estudio específico para el trabajo con agrupaciones heterogéneas. Sobre las necesidades de capacitación, pocas de las docentes de la muestra indicaron haber recibido contenidos o cursos específicos que abordaran la temática de las agrupaciones heterogéneas; y solamente una minoría realizó alguna práctica durante su formación con este tipo de agrupación. Por último, al preguntarles sobre los beneficios y las limitaciones de los grupos heterogéneos para el desarrollo y aprendizaje del niño, las encuestadas mencionaron que si bien la estrategia de grupos heterogéneos promueve su desarrollo socioemocional, la diversidad de las edades dificulta el proceso de aprendizaje, en tanto los niños del nivel de Transición presentan limitaciones, ya que las docentes tienden a simplificar las actividades para evitar que los niños menores de Interactivo II se sientan frustrados, aburriendo así a los mayores.

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

### *Aprobado nuevo programa de estudio para preescolar*

En su sesión 24-2014 realizada el 29 de abril de 2014, el Consejo Superior de Educación de Costa Rica (CSE) aprobó un nuevo programa unificado para los niveles e Interactivo II y Transición (MEP, 2014). Este programa, que venía gestándose desde 2012, abarca el *Ciclo Materno-infantil Interactivo II* (niños de 4 años y 3 meses hasta 5 años y 3 meses) y *Ciclo de Transición* (niños de 5 años y 3 meses hasta 6 años y 3 meses). En su elaboración trabajó una Comisión compuesta por altas autoridades y un equipo de asesoras nacionales de varias dependencias académicas del MEP, mayoritariamente del Departamento de Educación Preescolar. Contó además con la colaboración de un nutrido grupo de especialistas, docentes y profesores de universidades nacionales.

El MEP prevé que la implementación efectiva del nuevo Programa de Estudios se de el ciclo lectivo 2016, después que el nuevo texto sea diseminado entre todos los actores educativos vinculados y que se lleve adelante una capacitación sobre su contenido entre el personal de preescolar en servicio. Cuando se ponga en práctica vendrá a reemplazar a dos programas vigentes de considerable antigüedad. Uno de ellos es el Programa de Estudio del Ciclo de Transición, aprobado por el CSE el 20 de febrero de 1996 (Sesión 13-1996) y otro el Programa de Estudio del Ciclo Materno-Infantil, aprobado por el CSE el 29 de febrero de 2000 (Sesión 10-2000).

Si bien la formulación y aprobación de un nuevo programa presenta un importante avance en términos del mejoramiento de la calidad de la Educación Preescolar costarricense, su formulación plantea una serie de desafíos a las autoridades educativas en distintas dimensiones, muchos de los cuales se discuten a continuación. En una primera sección, y con el fin de dar contexto a la discusión sobre los desafíos, se describen las tendencias internacionales en lo que se refiere a la teoría y la investigación sobre currículo en educación inicial. En una segunda sección de este apartado, se describen las principales características, debilidades y fortalezas y debilidades del programa.

### **Importancia del currículo según la teoría y la investigación internacional**

Actualmente hay consenso respecto a que si la educación preescolar quiere ser efectiva en propiciar el desarrollo infantil, no es suficiente disponer de aulas con docentes bien formados y materiales de aprendizaje apropiados. Además, las autoridades educativas deben tomar decisiones sobre contenidos y metodologías y plasmarlas en un documento-guía para todos los actores educativos. En otras palabras, debe contarse con un currículo explícito, con claros propósitos, objetivos y enfoques para el cuidado y la educación de los niños en etapa preescolar y que rija a todas las entidades que brinden esos servicios, sean gubernamentales o privadas, de nivel nacional, estatal o local (Rodino, 2014).

En breve, en relación con cierto nivel o curso escolar, el currículo responde a las preguntas ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? (OCDE, 2012) Sin embargo, según lo explica Rodino (2014), las respuestas a estas aparentemente sencillas interrogantes dependen de una diversidad de factores. Por un lado, de los valores, creencias y expectativas de una sociedad determinada en un momento dado. Por otro, dependen también de concepciones teóricas complejas sobre el aprendizaje, como las ideas que se tengan sobre cuál es el repertorio de conocimientos y habilidades que los niños deben manejar en cada período de edad, qué rol debe cumplir el mismo niño para dominar ese repertorio y qué tipo de organización de experiencias de aprendizaje tiene el mejor potencial cognitivo (NIEER, 2007; Biber, 1977). Por lo tanto, un modelo curricular es *“una representación ideal de las premisas teóricas, las políticas administrativas y los componentes pedagógicos de un programa orientado a obtener un resultado educativo particular”* (Spodek y Brown, 1993). Sin importar qué modelo se use, el currículo siempre *“afecta a los estudiantes porque inicia los aprendizajes y porque los expone a experiencias diseñadas para adquirir habilidades y conocimientos y modificar valores y sentimientos”* (Vold, 2003).

El gran objetivo del currículo de la etapa preescolar siempre es promover procesos de aprendizaje, habilidades sociales y cognitivas y la adquisición de conocimientos específicos que impulsen el desarrollo infantil. Pero cómo se los diseña varía mucho. Algunos currículos detallan exactamente qué se debe enseñar a los niños, cuándo y cómo; mientras otros sólo proporcionan a los maestros lineamientos generales para desarrollar interacciones y actividades en el aula. Algunos abordan todas las áreas de aprendizaje, mientras otros se enfocan sólo en algunos dominios del conocimiento considerados prioritarios. El Instituto Nacional para la Investigación en Educación Temprana, NIEER, de Estados Unidos, reconoce que no todos los modelos curriculares han sido evaluados empíricamente, ni todos están basados en una revisión completa de la investigación sobre el aprendizaje infantil, lo cual implica una gran diversidad en cuanto a componentes y

eficacia. Reconoce también que ningún currículo particular ha probado ser el mejor para todos los programas de educación preescolar (Rodino, 2014).

### *Importancia del currículo para la etapa preescolar*

La literatura especializada coincide en que contar con un currículo común para la etapa preprimaria tiene muchos beneficios para un país. Los beneficios se potencian si el currículo comienza a partir de edades tempranas; abarca los servicios de cuidado y educación (sean gubernamentales, privados o combinados) y se articula con los niveles siguientes del sistema educativo. A diferencia de disponer de lineamientos amplios y sintéticos, que dejan la mayor parte del proceso en manos del personal, un currículo bien desarrollado tiene varios méritos (OCDE, en Rodino, 2014):

- Permite coherencia y adaptación a las cambiantes necesidades locales

El currículo permite elaborar una propuesta educativa hacia la primera infancia coherente y adaptada a las necesidades locales. Asegura una calidad más pareja a través de los distintos niveles y grupos de edad, guía al personal especializado, facilita la comunicación entre educadores y familias, y procura la continuidad entre las etapas pre-primaria y primaria. En las regiones y países que se están volviendo más diversos, con niños que llegan de distintas procedencias geográficas, culturas y ambientes familiares (como es el caso de Europa y los Estados Unidos y, en forma creciente, también de América Latina) es decisivo para lograr procesos educativos eficaces que el currículo reconozca que estos niños pueden tener necesidades diferentes. Se ha comprobado que los ambientes y actividades educativas diseñados para acomodarse a niños con distintas maneras de aprender reducen las conductas disruptivas y desatentas, como el pelear con los compañeros o negarse a responder preguntas o a cooperar en clase (Philips et al, 2000).

- Brinda focalización, propósito y continuidad

El currículo ofrece guía, sentido de propósito y apoyo técnico a los actores involucrados en el proceso educativo. Ayuda a que el personal docente cubra áreas de aprendizaje importantes, adopte un enfoque pedagógico común y procure alcanzar determinados niveles de calidad similares a través de los distintos grupos y zonas del país. Ayuda también a que no se pierdan de vista las demandas de aprendizaje futuro de los niños y, en ese sentido, trate de equiparlos con conocimientos y destrezas que les sean útiles para continuar su educación posterior. En este sentido, la consistencia facilita la transición entre niveles y ciclos educativos (UNESCO, 2004).

- Equilibra distintas expectativas

A la hora de elaborar un currículo preescolar de alcance amplio, las autoridades educativas procuran consultar a los distintos actores interesados a fin de conocer sus expectativas, las que podrían no ser idénticas entre sí. Porque si bien las autoridades y las familias pueden tener objetivos comunes, tales como promover el desarrollo de los niños y prepararlos para la escuela primaria, también pueden tener discrepancias en ciertos aspectos de esa formación. En las sociedades multiculturales los gobiernos

pueden querer formar trabajadores diestros y bien informados así como ciudadanos con valores compartidos y sentido de comunidad nacional; mientras las familias de grupos migrantes podrían estar más interesadas en valorizar y transmitir su propia lengua y cultura nativa. El currículo permite buscar un equilibrio entre diferentes expectativas y necesidades en cuanto al desarrollo en la primera infancia.

- Facilita el involucramiento de padres y madres de familia

El currículo brinda información a padres y madres sobre lo que sus hijos en edad preescolar aprenden en la institución que los atiende, con lo cual se puede volver un puente entre el personal institucional y las familias. Esto es crítico sobre todo para niños con necesidades especiales o dificultades de aprendizaje, pero vale para todos ya que así las familias pueden ofrecerles apoyo adicional en el hogar. Según Desforges y Abouchaar (2003), el efecto positivo más importante en los logros y la adaptación de los niños es el involucramiento espontáneo de los padres en su educación y una buena crianza (ofrecer un ambiente seguro y estable, estimulación intelectual, diálogo con los niños, buenos modelos de valores sociales y educativos, altas aspiraciones sobre el futuro desempeño personal y ciudadano de los niños y contacto con la escuela). En los primeros años el impacto del involucramiento familiar es mayor que las variaciones en calidad de los centros educativos y se evidencia en todas las clases sociales y grupos étnicos.

Sin perjuicio de lo dicho, Harris y Goodall (2008) advierten que hay una gran distancia entre involucrar a los padres *en la escuela* e involucrarlos *en el aprendizaje*. Muchas escuelas se esfuerzan por hacer participar a las familias en las actividades institucionales (p. ej., asistir a los desfiles de faroles), lo cual tiene una función social y comunitaria valiosa pero, según la evidencia, poca o ninguna influencia en los logros escolares. Solamente involucrarlas en el *aprendizaje en la casa* (p. ej., leer libros de cuentos) es lo que tiene más probabilidad de producir diferencias positivas en los resultados educativos.

Por lo tanto, un enfoque muy efectivo es apoyar a las familias para que participen activamente en las acciones de aprendizaje de sus niños mientras están en casa (OCDE, 2014). El currículo es un excelente medio para promover esta conciencia en forma masiva y homogénea entre el personal y las familias de todas las escuelas del país.

### *Tipos de currículo*

Como bien se describió en el Tercer Informe Estado de la Educación (PEN, 2011), a lo largo de la historia han surgido distintas tradiciones teóricas sobre la educación preescolar en el mundo (ver recuadro 2.4 de dicha entrega). Específicamente, se identifican dos tradiciones teóricas, a saber: 1) el enfoque basado en la Pedagogía Social y 2) el enfoque basado en la Psicología del Desarrollo Temprano. Estos enfoques se han venido oponiendo desde mediados del siglo pasado, generando un encendido debate sobre cuál es el más apropiado y eficaz para impulsar el desarrollo infantil.

A la fecha, no hay evidencia concluyente de que un tipo de currículo sea más eficiente que el otro (Rodino, 2014). La investigación de Marcon (1999, 2002) mostró un patrón de resultados complejo: los efectos positivos de cada enfoque varían de acuerdo al nivel

preescolar analizado, lo cual indica que hay que incorporar en el análisis la variable del tiempo, en este caso la edad a la cual el niño experimenta un determinado enfoque educativo. El estudio de Stipek et al (1995) encontró que los menores de 5 años que se beneficiaron de un currículo socializador, centrado en el niño, se desempeñaban bien tanto académica como socioemocionalmente durante su ciclo primario. Sin embargo, el enfoque más orientado académicamente arrojaba mejores resultados en niños de entre 5 y 6 años.

Sin embargo, no debe asumirse que hay una contradicción irresoluble entre ambos enfoques (Rodino, 2014). Una orientación académica que promueva destrezas básicas valiosas (como conciencia fonológica y conocimiento de las letras) bien puede ser parte de un currículo de juego y actividades auténticas (propias de la realidad), que incluya lectura dialógica y conversaciones con el maestro para propiciar la ampliación de vocabulario, la comprensión del discurso y el conocimiento del mundo –actividades éstas que son apropiadas al nivel de desarrollo. Lo esencial es que todo enfoque se apoye en un clima socio-emocional positivo, con relaciones seguras y estables y maestros sensibles, no autoritarios. No hay por qué presuponer que un enfoque de destrezas emergentes usando actividades auténticas y lúdicas, con guía docente, no pueda darse en un clima socio-emocional positivo. (Leserma, en EURYDICE, 2009; Stipek et al, 1998).

#### Aspectos más relevantes del currículo

##### 1. Áreas críticas de contenidos de aprendizaje

Un buen currículo preescolar no puede solamente proponerse preparar (o como solía decirse “aprestar”) para la escuela primaria o promover destrezas académicas tempranas: debe atender al desarrollo integral de los niños. En realidad, los beneficios de asistir a un preescolar de alta calidad provienen de adquirir una mezcla de competencias socio-emocionales y académicas (Heckman, 2011; Litzens y Taguma, 2010).

Según explica Rodino (2014), hay una serie de áreas de aprendizaje que en la actualidad se consideran especialmente valiosas para el desarrollo y por ello necesarias dentro el currículo preescolar. Sin embargo, entiéndase que lo dicho *no* significa que el currículo deba organizarse en torno a áreas como si fueran “materias” o “asignaturas” independientes, al estilo de los currículos de primaria y secundaria. Al contrario, sabemos que los niños pequeños aprenden mejor de manera integrada, de modo que hay acuerdo en que la formación preescolar debe ser experiencial e integradora, no segmentada en disciplinas específicas.

Las siguientes áreas incluyen conocimientos y destrezas que es útil que los preescolares adquieran, pero con conciencia de que ello debe ocurrir (i) en el marco de experiencias infantiles totalizadoras (por ej. construir cosas, ir al mercado, cocinar, o representar situaciones cotidianas, según Kagan y Kauerz, 2012) y (ii) en un ambiente socio-emocional de interacciones afectuosas y de actividades lúdicas.

- *Cultura letrada o lectoescritura emergente*

Está muy bien documentada la importancia de la adquisición de una cultura letrada como el medio a través del cual se adquieren los conocimientos en cualquier disciplina y de su enorme influencia positiva, en el corto y largo plazo, en el desarrollo del lenguaje en general; la adquisición de la lectoescritura y su avance hacia niveles de competencia cada vez mayores; la escolaridad exitosa, y la mayor productividad en la vida adulta. (OECD, 2012)

- *Matemática*

Existe consenso en que es conveniente implementar en gran escala la matemáticas desde edad temprana, en especial con los niños de condición socio-económica desaventajada (OECD, 2012). Hay que partir de la base que los niños pequeños están muy motivados para explorar los conceptos matemáticos que encuentran en sus interacciones diarias con el mundo y que alcanzan competencias básicas en este campo mucho antes de empezar la escolaridad formal (NIEER, 2009). Se ha demostrado que adquirir las destrezas de contar y relacionar antes de la escolaridad primaria es un predictor de las destrezas de aritmética básica y del desempeño general en matemáticas en primer grado (Aunio y Niemivirta, 2010).

- *Ciencia*

Cuando las exploraciones y el involucramiento iniciales se asocian con procesos de pensamiento, son la base del aprendizaje científico que los niños desarrollarán a medida que avanzan en la comprensión más formal. Mirando prospectivamente, cuando los niños experimentan de manera temprana actividades relacionadas con las ciencias se motivan a hacer preguntas, a pensar más críticamente, a experimentar, a desarrollar sus habilidades de razonamiento, leer y escribir.

- *Tecnologías de la información y la comunicación (TICs)*

El uso de TICs en preescolar puede ser muy poderoso en promover el potencial creativo de los niños, aplicable tanto al juego como al aprendizaje. Bien utilizadas, pueden motivar su curiosidad, espíritu de exploración y su interés por resolver problemas. Además, los empodera al darles una “voz” que no habían tenido antes; les posibilita diseñar objetos dinámicos y manejar conceptos que en el pasado estaban fuera de su alcance; promueve cambios en sus estrategias de aprendizaje y permite nuevos caminos de interacción social. (UNESCO, 2010)

En general, el acceso a las TICs viene creciendo en las escuelas, pero todavía existe una marcada “brecha digital” respecto al acceso a computadoras en el hogar, lo cual se relaciona con los ingresos familiares. Esto es grave porque la investigación indica que el uso de la computadora en el hogar se correlaciona positivamente con logros escolares en matemáticas y lectura, lo cual pone en desventaja a los niños que no tienen acceso a la tecnología en su casa. (Judge et al, 2006) En este sentido, el acceso a las TICs en la escuela desde temprana edad tiene el mérito adicional de ayudar a los niños de estratos socioeconómicos bajos a compensar su carencia en el hogar y aumentar sus posibilidades de éxito educativo.

Para potenciar el uso frecuente de las computadoras, la investigación muestra que la mejor disposición física es que se encuentren disponibles en las aulas en lugar de estar concentradas en un laboratorio. Si bien el uso de TICS se correlacionaría positivamente con logros en matemáticas, algunos estudios advierten que podría correlacionarse negativamente con logros en lectura, en particular en los lectores de bajo rendimiento. Esto parecería ocurrir porque las computadoras tienden a reemplazar la enseñanza directa cara a cara, que es crítica en el desarrollo de la lectoescritura, sobre todo para los niños con dificultades. (Judge et al, 2006) Es un riesgo que hay que conocer para prevenir.

- *Artes*

Aunque los efectos de las artes en el desarrollo infantil han sido menos investigados que otras áreas disciplinarias, existe un extenso estudio de 2004 en el cual científicos cognitivos y neurocientíficos de siete universidades estudiaron si las diferentes formas artísticas podrían incidir en otras áreas de aprendizaje y cómo. El investigador Posner concluyó que las artes entrenan la atención infantil, lo que a su vez desarrolla la cognición; mientras Spelke encontró que la enseñanza musical traía claros beneficios a los niños: quienes tenían entrenamiento musical se desempeñaban mejor en geometría y lectura de mapas. (OCDE, 2012).

Los programas de arte enseñan destrezas especiales de pensamiento. Una es “aprender a involucrarse y persistir”, lo que significa enseñar a los niños a aprender de sus errores y seguir adelante, a comprometerse y terminar lo que empiezan. Otra es imaginar y visualizar, o sea, ayuda a los estudiantes a pensar sobre lo que no pueden ver. Esta habilidad favorece, más adelante en la vida, el generar hipótesis en ciencias o imaginar sucesos pasados en las clases de historia. (Hetland and Winner, 2007, en OECD, 2012)

- *Desarrollo físico y de la salud*

Las actividades motoras gruesas del niño se relacionan con el desarrollo de destrezas sociales y la comprensión de las reglas sociales, mientras la educación para la salud les permite tomar conciencia de las dimensiones de la buena salud. La evaluación de los programas preescolares “Sure Start” en Gran Bretaña –con un enfoque integrado sobre el desarrollo físico, el cuidado de la salud y las prácticas higiénicas— demostró que tienen efectos positivos en los niños y sus familias: los niños mejoraron sus hábitos de higiene y de salud, así como la proporción peso/altura, en contraste con otros niños que no tuvieron estas experiencias. Se comprobó además que estos programas tuvieron impactos en la conducta de los padres, quienes después de participar mejoraron su propia dieta y sus hábitos de nutrición (Litjens and Taguma, 2010).

## 2. Prácticas pedagógicas

- *Importancia de las interacciones y el juego*

El crecimiento sensorial, cognitivo, lingüístico y social de los niños preescolares se produce mediante el juego, la exploración y las interacciones con otros, mientras que la instrucción sistemática no logra el mismo efecto positivo en el desarrollo temprano (NICHD, 2000). Por tanto, el currículo de preescolar debe enfatizar a los maestros el valor

de interactuar y jugar con sus niños, así como orientarlos en cuanto a cómo poner estas actividades en práctica (Carmioli, Cruz y Molinari, 2014).

- *Actividades iniciadas por el maestro, actividades iniciadas por el niño y libre elección de los niños*

Estos tres tipos de actividades benefician el desarrollo infantil, según comprueban distintas investigaciones (Litjens y Taguma, 2010). En vista de resultados que muestran méritos de los diversos tipos de actividades pedagógicas, muchos expertos recomiendan que para maximizar el desarrollo, el aprendizaje y los impactos sociales del ciclo preescolar, su currículo debe combinar actividades iniciadas por el maestro con otras iniciadas por el niño y de libre elección del grupo de niños (OCDE, 2012). Aparte de hacer la combinación, es aún más ventajoso variar en énfasis el unas u otras según los niños sean menores o mayores de 5 años de edad.

- *Conducta cálida y receptiva del personal y relaciones cercanas entre el personal y los niños*

El proyecto británico Effective Provision of Preschool Education, EPPE (Sylva et al., 2004) demostró lo que la teoría sobre preescolar sostenía hace tiempo: que la manera como el personal de atención preescolar (de cuidado o educación) se vincula con los niños es determinante para su desarrollo y aprendizaje. El proyecto verificó que existe una relación significativa entre las mejores prácticas en el aula y los mejores resultados sociales/conductuales e intelectuales en los niños, en especial en las áreas de cultura letrada, lectoescritura emergente, matemáticas y ciencias. (Litjens y Taguma, 2010).

### 3. Un buen currículo preescolar: indicadores de efectividad

Si bien las investigaciones no concluyen que un modelo particular de currículo sea consistentemente más efectivo que otros, los especialistas y las principales organizaciones profesionales en la materia sugieren *indicadores de efectividad* que expresan de manera integrada el qué y el cómo se debe enseñar en la etapa preescolar (recuadro 2.2).



---

## Recuadro 2.2

### **Indicadores de efectividad de un currículum de Educación Inicial**

*Los niños están activos e involucrados.* Los niños aprenden mejor cuando exploran y piensan sobre los fenómenos, por eso para aprender necesitan estar activos, tanto cognitiva como física, social y artísticamente. Un currículum efectivo garantiza que los conceptos importantes se aprenden a través de proyectos, experiencias, actividades colaborativas y, en general, un currículum activo.

*Los objetivos son claros y compartidos por todos los actores educativos.* Los objetivos curriculares deben ser claros, entendidos y compartidos por todos quienes están involucrados en el aprendizaje (familias, maestros y administradores de programas). El currículum y las estrategias deben estar diseñados para ayudar a alcanzar esos objetivos de manera unificada y coherente.

*Los maestros tienen interacciones frecuentes y significativas con los niños.* La implementación del currículum se apoya en los maestros y en el tipo de interacciones maestro/niño. Las estrategias pedagógicas y de evaluación efectivas descansan en gran medida en su experiencia y bagaje educativo. Para apoyar una enseñanza efectiva, el currículum debe estar asociado a un proceso constante de desarrollo profesional de los docentes.

*El currículum está basado en evidencias.* El currículum debe estar basado en evidencias de que es psicológica, cultural y lingüísticamente relevante para los niños a quienes está dirigido. Debe organizarse en torno a los principios del desarrollo y el aprendizaje infantil. Además, si se elaboran currículos para materias específicas, éstos deben responder a los estándares recomendados por las organizaciones profesionales respectivas (de maestros de inglés, de matemáticas, etc.).

*El currículum construye nuevos aprendizajes a partir de los aprendizajes y experiencias previas de los niños.* El contenido y la implementación del currículum debe apoyarse en los aprendizajes previos de los niños (individuales, acordes a su edad y culturales) e incluir a niños con discapacidades. También debe valorar los conocimientos que los niños adquieren en sus familias y comunidades y dar apoyo especial a quienes vienen de familias que hablan otra lengua o están en condiciones desfavorecidas. En suma, debe ofrecer guía, adaptaciones y estrategias para que la enseñanza y las actividades varíen según las características y antecedentes de los niños.

*El currículum es integrador.* Debe abarcar todas las áreas del desarrollo infantil, incluyendo la salud física, el bienestar y el desarrollo motor, social y emocional, enfoques de aprendizaje, desarrollo lingüístico y cognitivo y conocimientos generales. En vez de adoptar un enfoque didáctico escolar, en el cual cada materia se enseña en forma diferenciada y por separado, el currículum preescolar debe explícitamente integrar el aprendizaje a través de distintos dominios disciplinarios.

*El currículum está alineado con estándares de aprendizaje y evaluaciones apropiados.* Las autoridades políticas educativas están cada vez más preocupadas por mejorar las experiencias de aprendizaje de los niños. Por ello insisten en un enfoque sistémico de la rendición de cuentas que fije resultados de aprendizaje (o sea, estándares de aprendizaje temprano), guía sobre qué contenidos enseñar a los niños pequeños (currículum) y procedimientos de evaluación que documenten el progreso de los niños. Pero no es

suficiente atender a cada uno de estos factores por separado: el currículo efectivo debe estar bien alineado con estándares y evaluaciones.

---

Fuente: Rodino (2014), con base en Kagan y Kauerz (2012).

## **Contenidos, avances y desafíos del nuevo programa de estudio**

### *Una propuesta integral y actualizada*

El Programa propiamente dicho consta de varias partes. Comienza con una sección teórica denominada *Enfoque Curricular*, se completa con otras dos secciones de *Orientaciones* (unas sobre aspectos metodológicos generales del trabajo educativo y otras para el desarrollo específico de cada una de las 4 unidades de contenido dispuestas) y se enriquece adicionalmente con un glosario, referencias bibliográficas y un cuadro anexo de procesos sugeridos para cada acción procedimental contemplada en las unidades. La médula de la propuesta programática reside en las tres primeras secciones, que a continuación se describen de manera global y sucinta a partir de Rodino (2014).

### *Enfoque curricular*

El enfoque se define como constructivista, basado en los aportes investigativos de Piaget, Ausubel, Bruner, Vigotsky, Wallon entre otros y, contemporáneamente, Coll. Dentro de ese marco se explicitan los fundamentos del currículo de la educación preescolar (filosófico, sociocultural histórico, neurocientífico, ecológico, psicobiológico, pedagógico, artístico y lingüístico); su adopción de la concepción del desarrollo humano y se apoyan en los principios de la Asociación Nacional de Educación de los Niños Pequeños, NAEYC (Ministerio de Educación Pública, 2014, pp. 12-18).

Como parte de ese enfoque se asume el modelo pedagógico desarrollista, que tiene origen en la Escuela Nueva o Activa representada por Dewey y su planteo de “aprender haciendo”. Los niños se conciben como seres integrales que deben desarrollarse y aprender en todas las dimensiones de su ser, todas igualmente importantes y en constante interacción entre sí: la psicomotriz, la cognitiva y la afectiva. Cada una de ellas se formula como un área de desarrollo y aprendizaje, que se explica y se acompaña de sugerencias básicas para que los maestros la favorezcan.

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

## *Orientaciones Generales*

Se plantean una serie de lineamientos y sugerencias para ayudar a las docentes a operacionalizar el Programa en cuanto a una variedad de aspectos críticos, a saber:

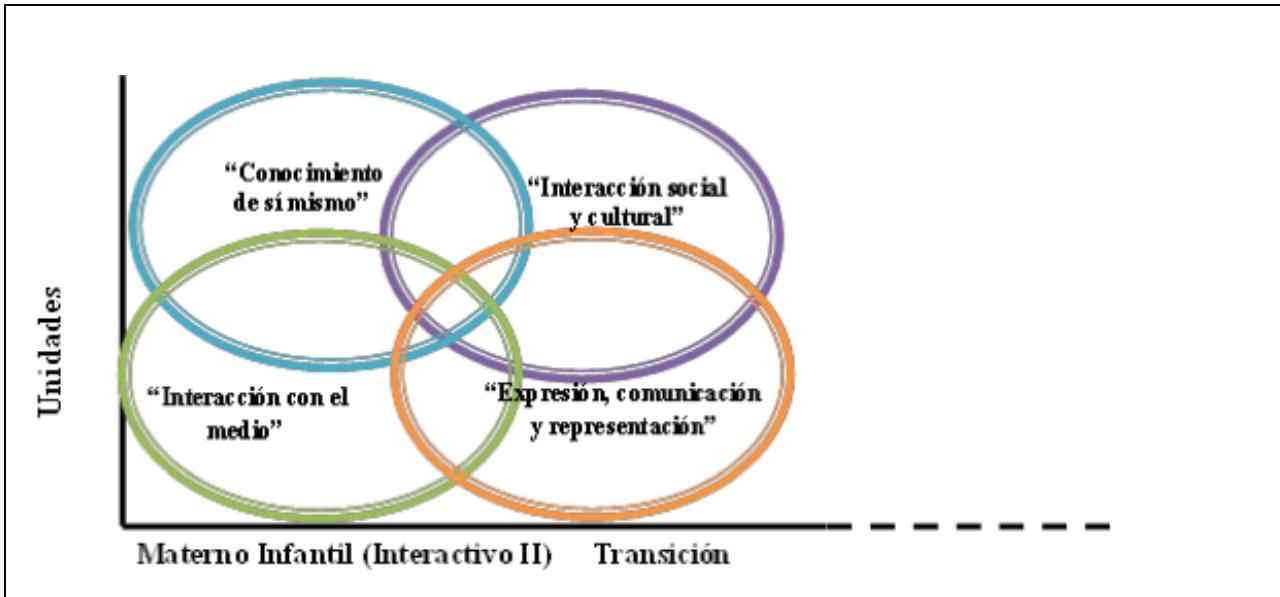
- **Contextualización:** adecuación al espacio físico y cultural concreto en que el Programa se aplicará.
- **Atención a la diversidad:** adaptación de la ejecución a las características, intereses, necesidades y condiciones particulares de cada estudiante para garantizar la igualdad de oportunidades.
- **Uso de la tecnología:** consideraciones sobre la utilización de la tecnología digital (hardware, software y conexión a Internet) en la administración de los centros educativos, en la gestión docente y, muy especialmente, en los procesos de aprendizaje.
- **Desarrollo de la práctica docente:** recomendaciones centrales sobre las relaciones cotidianas que el docente debe cultivar con los niños y sus familias, así como sobre la creación de un ambiente escolar apropiado al desarrollo psicomotriz, cognitivo-lingüístico y socio-afectivo.
- **Planificación:** ideas para que el docente planifique, con los niños, los temas, problemas o experiencias que trabajarán, sumadas a sus propias propuestas; identifique los conocimientos previos y el nivel de desempeño de sus estudiantes; correlacione esto con los contenidos curriculares; seleccione las estrategias de mediación y estime el tiempo que utilizará.
- **Evaluación:** principios para que el docente evalúe el desarrollo de sus estudiantes centrándose en la observación directa de las actividades diarias en el aula y utilizando indicadores, técnicas e instrumentos que él mismo elabora.
- **Articulación entre el Ciclo de Transición y el primer año de la Educación General Básica:** expresión de la importancia que se concede al proceso de transición entre el nivel preescolar y el primario para garantizar un proceso continuo de desarrollo y aprendizaje, así como la necesidad de que el personal docente siga estrategias de mediación en este sentido.

## *Orientaciones para el desarrollo de las unidades*

En esta sección se despliegan las cuatro unidades de contenido que se desarrollarán en los dos ciclos de la educación preescolar, en forma continua, integrada y simultánea. Las unidades son “Conocimiento de sí mismo”, “Interacción social y cultural”, “Interacción con el medio” y “Comunicación, expresión y representación”. Están correlacionadas con las tres áreas de desarrollo –psicomotriz, cognitivo o socio-afectivo—, si bien en cada una predomina un énfasis, y también entre sí. La Figura 2.1 ilustra su articulación.

Figura 2.1

**Integración de las unidades del programa de estudio según el nuevo programa de Educación Preescolar**



Fuente, Rodino (2014), tomado de MEP (2014, p. 38)

El diseño de cada unidad incluye contenidos conceptuales (información y conocimientos que deben ser comprendidos), procedimentales (habilidades o competencias para aplicar lo aprendido a situaciones nuevas) y actitudinales (valores, normas y actitudes que representan compromisos éticos y de convivencia). A la vez se sugieren estrategias de mediación y de evaluación.

Se enfatiza que, al desarrollar las unidades, las docentes deben seguir dos principios clave: el de equilibrio –que implica favorecer de manera simultánea las cuatro unidades– y el de secuencia –que exige respetar los niveles de desempeño de los estudiantes a fin de respetar su diversidad. Para todos los contenidos se contemplan tres niveles de profundización creciente: la docente, después de realizar un diagnóstico de cada niño, debe ubicarlo en el nivel particular en que se encuentra y trabajar con él a partir de allí.

En síntesis, las cuatro unidades del Programa “se combinan acciones para el abordaje de procesos psicomotrices, cognitivos y socio-afectivos que favorecen el conocimiento de sí mismo, el desarrollo gradual de la autonomía, la interacción respetuosa con los otros, las posibilidades de acción del cuerpo, la coordinación viso-motora, las funciones ejecutivas, las habilidades lingüísticas para la vida, la inclusión de la conciencia fonológica, el disfrute de la literatura infantil y en general, la capacidad de cada niño y niña para actuar en su entorno físico, social y comprender el sentido de sus acciones” (MEP, 2014, p. 8). Para Rodino (2014), la impresión general que deja la lectura y análisis del documento es que se trata de una propuesta integral y equilibrada en sus contenidos y metodologías, bien sustentada teóricamente y actualizada respecto a los avances científicos en materia de desarrollo infantil y a la teoría e investigación pedagógica sobre la educación en edad preescolar.

## *Contribuciones sustantivas*

Entre las contribuciones del nuevo Programa, Rodino (2014) destaca las siguientes:

1. Integra en un solo documento, con la misma base teórica y propuesta metodológica, los programas de contenidos de los dos años efectivos de la educación preescolar: Interactivo II y Ciclo de Transición. Esta integración contribuye a la secuencia y coherencia de los dos niveles.
2. Presenta en forma explícita, detenida y clara los fundamentos del enfoque curricular, el modelo pedagógico y las orientaciones metodológicas a los docentes. Es un referente para toda acción posterior de desarrollo profesional docente y para la consulta cotidiana de las docentes.
3. En el “Perfil de los niños y las niñas” (pp. 25-26) desglosa los conocimientos y habilidades que el estudiantado debe poseer al terminar el Ciclo de Transición, con lo cual se acerca a definir *estándares de aprendizaje*, aunque no los llame así. Tal desglose podría complementarse con otras especificaciones importantes, los “Aprendizajes individuales y colectivos por lograr” enunciados al inicio de cada Unidad de contenido (pp. 56, 105, 133 y 163 respectivamente) ajustando su redacción para formularlos como estándares evaluables. Según Rodino (2014), esta podría ser una buena base para diseñar evaluaciones del aprendizaje logrado por los niños durante su educación preescolar.
4. En el “Perfil docente” (pp. 26-27) explicita las características que el personal de preescolar debe poseer para coadyuvar a potenciar el desarrollo de los educandos, con lo cual se acerca a definir *estándares de desempeño docente*, aunque tampoco los llame así. Esta podría ser una buena base para diseñar evaluaciones de los educadores, por ejemplo de quienes se postulan para ingresar a cargos de maestros de preescolar, como la que se encuentra diseñando actualmente el Servicio Civil por resolución de la Sala Constitucional.
5. Incorpora un enfoque explícito de derechos humanos, en dos sentidos necesarios. Por un lado dirigido a los docentes, orientándolos para que contextualicen el Programa con una práctica de “acciones intencionadas en aras de favorecer la equidad, la integración, la participación y la vivencia de los derechos humanos” (p.28). Por otro lado dirigido a informar y formar a los niños, en cuanto incluye ese enfoque en los contenidos y actividades de las Unidades, en particular la I y la II.
6. Subraya la diversidad del estudiantado como un fenómeno más amplio y complejo que el de las diferencias individuales, pidiendo atención también a diferencias entre colectivos sociales –diferencias de cultura, de género, de contextos con carencias económicas y de dificultades de aprendizaje— que generan desigualdad de oportunidades (pp. 29-30). Con enfoque de derechos valora las diferencias como fuente de enriquecimiento y enseña a respetarlas, instando al personal docente a conocerlas y comprenderlas para poder actuar en favor de la equidad y del derecho de todos a una educación de calidad.

7. Incluye orientaciones para el uso de la tecnología digital, con indicación de sus usos educativos y énfasis en aprendizajes cognitivos, sociales y artísticos. Este campo no estaba incluido en el antiguo programa de preescolar, sino que se agregó en un documento posterior, separado (Fundación Omar Dengo y MEP, 2009), del cual es difícil asegurar que fuera conocido y puesto en práctica en todo el país.
8. Propone contenidos y actividades que cubren equilibradamente las áreas de desarrollo infantil psicomotriz, afectiva y cognitiva. En este sentido, restablece el peso y la importancia debida al desarrollo cognitivo infantil, que se encontraba teóricamente desdibujado y metodológicamente desatendido en los antiguos programas.
9. Asimismo, aborda balanceadamente todas las áreas críticas de contenidos de aprendizaje que recomiendan la teoría e investigación en desarrollo de la primera infancia: cultura letrada, matemática, ciencia, TICs, artes, y desarrollo físico y de la salud, y que fueron descritas anteriormente.
10. Enfatiza el desarrollo en los niños de una cultura letrada (lectoescritura emergente o pre-lectura) para apoyar su posterior aprendizaje de la lectura convencional en primer grado. Con este fin incluye en la Unidad IV muchos contenidos y actividades basados en investigación y buenas prácticas probadas, como la de trabajar con sistematicidad la conciencia fonológica infantil. Es valioso que introduzca este punto desde el inicio, dentro de las orientaciones para la práctica docente, aconsejando mantener espacios de lectura diaria, un ambiente letrado y todo tipo de conversaciones –en parejas, pequeños grupos y grupo total (p. 32).
11. Acentúa contenidos y actividades relacionados con biología, ecología, biodiversidad, conservación del ambiente, salud y nutrición. Esta línea responde a la larga tradición costarricense de defensa del hábitat y los derechos humanos, entre ellos el derecho al desarrollo y al medio ambiente sano, a la vez que abre un espacio muy apropiado para propiciar el pensamiento científico infantil y la conciencia sobre las condiciones de la convivencia pacífica.
12. Organiza con actualidad y rigor los contenidos curriculares en conceptuales, actitudinales y procedimentales (p. 39) y los presenta desglosados en todas las Unidades para facilitar su comprensión y puesta en práctica usando estrategias de mediación pedagógica apropiadas para cada uno.

### *Insuficiencias por desarrollar*

Sin perjuicio de las grandes contribuciones mencionadas, Rodino (2014) señala las siguientes insuficiencias en el programa, que consisten principalmente en carencias que se requiere subsanar para hacer operativas muchas de sus disposiciones. Específicamente, se señala que faltan todavía ciertas orientaciones e instrumentos concretos que permitan materializar el muy buen marco curricular aprobado..

1. El Programa dice muy poco sobre el *rol del docente con la familia* (p. 27) Lo que se dice es correcto y está bien plantearlo pero necesita ser ampliado con orientaciones precisas para llevarlo adelante. Además, se pasa por alto incidir en lo que la

investigación considera determinante: cómo los padres y madres se involucran con el aprendizaje de sus hijos en la casa (Harris y Goodall, 2008). Es a la luz de este hallazgo que se debe orientar la función docente.

2. También en relación con las familias, el Programa pide hacerles entrevistas y preparar un diagnóstico familiar que contemple varios aspectos (p. 31, punto 4). Esta referencia es breve, y podría quedarse en la buena intención si no se explica a los docentes cómo hacerlo ni se le brindan instrumentos apropiados –que, además, deberían ser homogéneos en todo el país a fin convertirse en una fuente de información para el MEP.
3. Sobre la *planificación* se formulan buenos principios generales (p. 31), pero faltan especificaciones operativas e instrumentos como formatos, planillas, listas de chequeo, etc. Por ejemplo, se recomienda que sea participativa e incluya tanto temas y problemas propuestos por los niños como otros propuestos por la educadora, pero con poca o ninguna orientación de cómo hacerlo en conjunto con un estudiantado de tan corta edad.
4. Quedan dudas sobre la *aplicación y secuenciación de las Unidades de contenido* (pp. 37-38). Se entiende que se dan las mismas cuatro en los dos años de preescolar; pero no queda claro si se enseñan una tras otra o si se repiten las mismas los dos años, profundizándolas la segunda vez que se imparten. El diagrama no contribuye a clarificarlo (cfr. Figura 2.1).
5. No es claro cómo funcionan los *tres niveles de desempeño* en la práctica áulica. Aquí, cabe preguntarse ¿Cómo incide esto en la planificación? ¿El maestro agrupa a sus niños en los tres niveles y trabaja con los tres simultáneamente en el mismo año? ¿O se asume que los niveles 1 y 2 se apliquen sobre todo en Interactivo II y el nivel 3 predominantemente en Transición? Resulta importante especificar cómo se realizará este trabajo en el caso de los grupos heterogéneos descritos anteriormente.
6. Sobre la *evaluación* se abren otras muchas interrogantes que el Programa no responde. ¿Ha de concentrarse solamente en la observación directa de los niños y su registro, como parecen recomendarlo las cuatro Unidades de contenido? Es una perspectiva limitada, ya que éste no es el único método ni procedimiento posible. ¿No se sugerirán otros? ¿O el maestro los elige libremente?
7. También se pide a la docente formular indicadores que guíen sus observaciones y adopte instrumentos de su elección. O sea, la maestra queda a cargo de elegir o preparar sus propios instrumentos y de aplicarlos según crea conveniente. Dejar un aspecto tan crítico al exclusivo criterio de cada docente implica el riesgo de que no todos lo pongan en práctica o que lo hagan de maneras muy disímiles entre sí, lo cual impide cualquier análisis o estudio de alcance nacional. La evaluación debe ser un área orientada específicamente por la Dirección de Preescolar o especialistas convocados al efecto, quienes seleccionen o elaboren indicadores, instrumentos y procedimientos para todo el país y asesoren a los maestros en su aplicación.

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

### **El desafío inmediato: la implementación**

Contar con un nuevo programa de estudios bien investigado y diseñado, además aprobado por las máximas autoridades del sistema educativo es, sin duda, la condición necesaria y más importante para impulsar una reforma curricular en cualquier nivel del sistema educativo formal. Sin embargo, no es todavía condición suficiente para volverla una realidad en las aulas. Queda por delante llevar un proceso que garantice que todos los actores educativos involucrados en su puesta en operación conozcan sus actuales fundamentos, contenidos y lineamientos pedagógicos y sepan llevarlos a la práctica de manera acorde con los propósitos que los inspiraron. Este proceso se conoce como *implementación del programa* y nunca ocurre de forma espontánea, rápida ni sencilla. Su complejidad y dificultades varían factores como: la extensión y profundidad de los cambios curriculares introducidos; el número y la distribución territorial de los docentes y funcionarios educativos que deben ejecutarlos; la formación profesional de base de estos docentes y funcionarios; su comprensión y actitud hacia los nuevos cambios, y el tiempo disponible hasta que el nuevo programa entre en vigencia.

Respecto a los desafíos previsibles en la implementación del programa, Rodino (2014) sugiere que la Dirección de Preescolar del MEP cuenta con dos recursos importantes listos y en uso. Uno de ellos se refiere a la *Guía docente del Programa de Estudios* y el otro consiste en el *diseño completo de la capacitación presencial de funcionarios y educadores en servicios*.

#### *Guía docente del Programa de Estudios*

La revisión de la Guía por parte del equipo de Asesoras Nacionales de la Dirección de Preescolar se completó a fines de noviembre 2014 y se difundió a partir de entonces. Este documento aporta considerable información y orientaciones sobre los principales procesos pedagógicos y de administración contenidos en el nuevo Programa de Estudios. Se le dedica una sección a cada uno de ellos, a saber: metodología, planeamiento, evaluación integral, ambientes de aprendizaje, organización del tiempo, seguimiento individualizado



de los niños y niñas, relaciones recíprocas con las familias y la comunidad, y articulación entre el Preescolar y el primer año de la Educación General Básica.

En general, la Guía docente complementa de manera apropiada el Programa de Estudios respecto a algunas de las limitaciones o lagunas del mismo que se señalaron arriba, en particular las referidas a los procedimientos de planeamiento, evaluación, seguimiento y articulación entre preescolar y primer grado de la Educación General Básica (Rodino, 2014). Asimismo, contempla la articulación de contenidos para ayudar a la transición a 1º grado, sobre todo en la temática de desarrollo del lenguaje y la comunicación. En estos sentidos, es una herramienta útil para las docentes en su desafío inminente de aplicar el nuevo Programa.

Sin desmerecer lo anterior, las insuficiencias identificadas en el Programa de Estudios todavía no están cubiertas plenamente en la Guía Docente (Rodino, 2014), y permanecen abiertas las preguntas en torno a 1) la organización de los niños en los tres niveles de desempeño simultáneamente, 2) la secuenciación de las cuatro unidades de contenidos, 3) ejemplos y actividades concretas que ilustren recomendaciones generales para facilitar la transición de Preescolar a primer grado, 4) y los instrumentos e indicadores específicos comunes, de alcance nacional, deben usar los docentes para registrar los procesos académicos-administrativos (planificación, evaluaciones varias, etc).

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

Sobre el último punto, se observa un contraste entre este tipo de propuesta laxa y las evaluaciones de salud en Preescolar, que cuentan con instrumentos precisos, estandarizados y validados a nivel nacional por la coordinación intersectorial del Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo (SAIID). Nada impide que se establezcan instrumentos e indicadores homogéneos en todo el país para las evaluaciones de desarrollo y aprendizaje en el contexto del aula de Preescolar. Al contrario, su establecimiento sería un impulso para dar seguimiento y mejorar el nivel Preescolar constantemente.

Un punto adicional que la Guía desarrolla con innovaciones es la organización de la *jornada diaria en Preescolar* (cuadro 2.4) (Rodino, 2014). Si bien se mantiene la breve jornada existente de 3:30 horas comunes para los niños en jornada regular, se le introducen dos cambios saludables: se elimina la “siesta” a mediados de la jornada –

actividad que carecía de justificación y reducía el tiempo de por sí magro para el trabajo educativo— y se revisa el sentido y la metodología del período final de seguimiento individual —que, tal como se cumplía hasta entonces, había sido considerado poco productivo por investigadores (Cárdenas, 2006). Sin embargo, resulta importante preguntarse si el tiempo disponible permitirá cubrir los contenidos abarcados en el nuevo programa.

Cuadro 2.4.  
**Jornada de trabajo según nuevo programa de Educación Preescolar**

<b>Turno Mañana</b>	
<b>Tiempo</b>	<b>Experiencias</b>
7:00 am a 7:10 am (10 minutos)	Experiencias de recibimiento
7:10 am a 7:30 am (20 minutos)	Experiencias iniciales
7:30 am a 8:30 am (60 minutos)	Experiencias según opción de trabajo e interacción en los ambientes de aprendizaje
8:30 am a 9:00 am (30 minutos)	Experiencias de higiene y alimentación
9:00 am a 9:30 am (30 minutos)	Experiencias de actividad física y movimiento
9:30 am a 10:10 am (40 minutos)	Experiencias para el desarrollo de la expresión artística
10:10 am a 10:30 am (20 minutos)	Experiencias de cierre y despedida
10:30 am a 11:10 am (40 minutos)	Experiencias de seguimiento individualizado del desarrollo del niño y la niña

#### *Capacitación presencial de funcionarios y educadoras en servicio*

La estrategia de capacitación directa de funcionarios y educadores de Preescolar comenzó a implementarse en el mes de diciembre del 2014. Según el documento que la difundió (MEP, Circular del Despacho de la Viceministra Académica DVM-AC-044-2014, sobre “Lineamientos técnicos para la implementación del Programa de Estudios de Preescolar 2015”), la capacitación fue diseñada con el objetivo de hacer “comprender la fundamentación teórica y el abordaje didáctico-metodológico del programa de estudios en miras de su operacionalización.” Ésta está organizada en siete fases a llevarse a cabo durante el 2015. Entre esas fases se contempla la capacitación a distintos grupos (Direcciones Regionales, Asesoras Pedagógicas (regionales) de Preescolar, docentes de Educación Preescolar que iniciarían la implementación del nuevo Programa a partir de febrero de 2015, docentes de Educación Preescolar que iniciarían con la implementación en el 2016). La capacitación también incluye una fase de seguimiento, por medio de la cual se pretende ofrecer acompañamiento en la operacionalización del Programa en la práctica pedagógica. Además, se abrirá una “Comunidad virtual” donde las docentes podrán hacer consultas sobre la aplicación del Programa y colocar ejemplos de prácticas exitosas. Por último, se planificó la realización de una sistematización de la información

obtenida, con el fin de que los datos obtenidos sirvan como base para tomar decisiones sobre ajustes o mejoras que puedan requerir el Programa y los procesos de asesoría y seguimiento.

Con respecto a la implementación del nuevo programa, Rodino (2014) señala como una debilidad el que al iniciar la capacitación no se cuente con materiales didácticos adicionales de apoyo y difusión. Obsérvese que un importante número de las buenas prácticas internacionales referidas a la implementación de nuevos currículos en Preescolar refieren precisamente a la existencia de materiales adicionales de apoyo y difusión para los distintos actores educativos (ver recuadro 2.4 del Tercer Informe del Estado de la Educación).

Cabe además mencionar que la existencia de materiales fue una de las características más positivas de la implementación del nuevo Programa de Estudio de matemáticas, que sus organizadores identifican como una gran lección aprendida: la gran abundancia de materiales de apoyo que acompañaron la capacitación presencial, De igual manera se contó con materiales de apoyo al implementar el nuevo Programa de Español para 1º y 2º ciclo, los cuales cumplieron y siguen cumpliendo un rol muy importante. Entre ellos, un sitio en Facebook y un curso virtual de formación docente que el MEP lleva adelante con la UNED y la Asociación Amigos del Aprendizaje, ADA. Para el nivel de Preescolar, actualmente se encuentran disponibles los cursos virtuales “Lenguaje y Cognición en Preescolar I y II”, también ofrecidos por el convenio UNED-ADA (Recuadro 2.2).

---

#### Recuadro 2.2

#### **Cursos en línea UNED-ADA para docentes de Preescolar**

A partir de un trabajo conjunto, la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) y la Fundación Amigos del Aprendizaje (ADA) formularon dos cursos de desarrollo profesional dirigidos a docentes de Educación Preescolar. Los cursos, titulados Lenguaje y Cognición en Preescolar I y II, exploran las tendencias principales sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia que involucran al niño como centro de la actividad, mediante estrategias que promueven la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión, de una manera lúdica y atractiva para los niños.

Ambos cursos ofrecen a la docente la posibilidad de 1) aprender y profundizar su conocimiento sobre teorías y pedagogías relacionadas con el desarrollo de la comprensión oral, el vocabulario como base para la futura comprensión de lectura, 2) practicar estas pedagogías en el contexto de su propia aula, 3) reflexionar en su práctica de aula mediante el diálogo con sus compañeros de curso, y 4) participar en una comunidad virtual de aprendizaje.

Cada curso se compone de cinco unidades que se desarrollarán a lo largo de 2-4 semanas cada una: una unidad introductoria, tres unidades curriculares y una unidad comprensiva de cierre. Cada unidad curricular incluye Contenido, Planeamiento, Práctica y Reflexión. En cada una, la docente elaborará un planeamiento para su aula, lo implementará y luego reflexionará sobre la experiencia con sus colegas. Es requisito aprobar el primer curso para poder matricular el segundo. Ambos cursos se encuentran reconocidos por el Servicio Civil.

Contenidos	
<b>Curso: Lenguaje y</b>	<b>Curso: Lenguaje y</b>

	<b>Cognición en Preescolar I</b>	<b>Cognición en Preescolar II</b>
Unidad 1 (semanas 1-2)	Teorías sobre el desarrollo de la comprensión oral y el vocabulario como base para la futura comprensión de lectura.	Teorías sobre el desarrollo de la comprensión oral y el vocabulario como base para la futura comprensión de lectura.
Unidad 2 (semanas 3-5)	Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez Aprendizaje activo e interacción del docente	Desarrollo de la comprensión lectora y de la comprensión oral en preescolar.
Unidad 3 (semanas 6-9)	Lenguaje y Cognición  Lectura de libros ilustrados  Estrategias para desarrollo del lenguaje en la primera infancia que involucran al niño como centro de la actividad, mediante estrategias que promueven la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión dentro de un contexto significativo.	El desarrollo de la conciencia fonológica y el principio alfabético en niños de etapa preescolar.
Unidad 4 (semanas 10-14)	Lectura de cuentos y libros ilustrados  Estrategias para antes, durante y después de la lectura.  Planificar y realizar actividades que estimulen el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico de forma apropiada para los niveles de desarrollo de los niños.	El desarrollo del vocabulario en niños de etapa preescolar
Unidad 5 (semana 15)	Sintetizar reflexiones acerca del curso.  Compartir sus experiencias con otros docentes y reflexionar sobre lo aprendido.	Integración de las habilidades de lenguaje en el periodo de literatura.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villers (2014)

La ausencia de materiales es entonces una carencia seria que hay que procurar atender cuanto antes. Como tal estos cursos ofrecen insumos importantes que deberían ser considerados. Además, los componentes más innovadores del nuevo Programa exigen una profundización conceptual y aplicada (ejemplos, ejercicios y actividades didácticas)

más complejas y profundas que lo que puede proporcionar la Guía docente y las sesiones presenciales de capacitación. La elaboración de buenos materiales de apoyo a la reforma curricular tiene además un valor adicional clave en el largo plazo: estos materiales llegarán también a las instituciones formadoras de docentes –las Facultades de Educación de universidades públicas y privadas—, con lo cual pueden incidir en los programas académicos y ser utilizados como bibliografía en los cursos de formación inicial que estas instituciones imparten. No hay que olvidar que, si bien la responsabilidad del MEP es la capacitación o actualización profesional de los docentes actuales, la sostenibilidad de una reforma curricular depende asimismo de que la conozcan y apliquen correctamente quienes asuman funciones docentes en el futuro. Si las nuevas generaciones de maestras no son preparadas en los nuevos contenidos curriculares porque estos no estaban incorporados en su formación inicial universitaria, la responsabilidad formativa del MEP será cada vez mayor, más extensa y más ardua. No se trata de un proceso deseable. Las entidades formadoras de docentes deben hacerse cargo de su responsabilidad específica y actualizar sus programas de formación para mantenerse al día con las reformas curriculares que se adopten en el sistema educativo nacional (Rodino, 2014; Villegas-Reimers, 2014).

## **Tema Especial: El rol del clima educativo del hogar en las oportunidades educativas de la niñez**

Distintas investigaciones realizadas desde la psicología del desarrollo (Hart & Risley, 1995), la economía (Heckman, 2006) y las neurociencias (Center on the Developing Child, 2011; Hanson et al, 2013), han evidenciado que las experiencias tempranas del individuo, tanto negativas como positivas, afectan de manera importante su desarrollo cognoscitivo y socioemocional. Si bien la capacidad de adaptabilidad es una condición inherente a la condición humana a lo largo de todo el ciclo vital, en la actualidad resulta difícil negar que, en sus primeros años de vida, los seres humanos mostramos una apertura y receptividad que no vuelve a repetirse de manera tan acrecentada en momentos posteriores. Ante esto, los ambientes tempranos en los cuales se desarrollan los niños 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).

Al hablar de ambientes tempranos del desarrollo, resulta fundamental considerar el rol que juega la familia de procedencia. Si bien el Informe del Estado de la Educación se centra en analizar las condiciones de acceso y calidad del sistema educativo costarricense, la familia se vuelve un elemento de análisis indispensable de considerar en este escenario por varias razones. Primeramente, porque la oferta actual del servicio educativo del Ministerio de Educación Pública, que para el 2012 captó el 86,1% de los servicios e instituciones de preescolar, inicia hasta los 4 años y 3 meses de edad. Esto se traduce en que una gran parte de los niños y las niñas costarricenses han estado bajo el cuidado de sus familias por un importante segmento de sus primeros años de vida. En segundo lugar, fijar la mirada en la familia se vuelve importante por el efecto que ésta ejerce en el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de las personas (Montero, Rojas, Zamora & Rodino, 2012; Knudsen et al., 2006, RAND, 2012). En tercer lugar, porque una gran parte de los niños costarricenses con edades entre 0 y 6 años provienen de familias donde las

personas cuentan con niveles de escolaridad (ver cuadro 2.3). Lo anterior se traduce en un importante reto para el sistema público costarricense, en tanto un grupo importante de niños que asisten o asistirán a la educación preescolar pública costarricense proviene de familias donde los adultos cuentan con una cantidad limitada de experiencias educativas.

Como tal, esta situación representa un reto para la educación preescolar costarricense por distintas razones. En primer lugar, porque distintos hallazgos internacionales señalan que la inversión en cobertura y calidad dirigida a niños provenientes de familias vulnerables durante sus primeros años de vida representa mayores retornos económicos y sociales que otro tipo de inversiones educativas en edades más avanzadas (p. ej., la reducción en la tasa de estudiantes por docente, los programas de rehabilitación para privados de libertad y los subsidios económicos para la educación) (Heckman, 2006). En segundo lugar, y en la línea de lo expresado anteriormente, dada la apertura y receptividad características de las edades tempranas, la educación inicial se constituye como una oportunidad de nivelar las condiciones disímiles con las que ingresan de niños de distintas familias al sistema educativo. Lo anterior se vuelve un tema central ya que, conforme avanza la edad de las personas y su paso por el sistema educativo, se vuelve más amplia la brecha en los conocimientos y aptitudes que facilitan o dificultan el desarrollo y el éxito académico, y más costosas las acciones del sistema educativo para disminuir dicha brecha (p. ej., la repitencia).

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

### *Importancia de clima educativo y contexto socioeconómico de la familia en el desarrollo de los educandos*

Diferentes investigaciones internacionales y nacionales han explorado el peso del clima educativo del hogar en el desarrollo y desempeño académico de los estudiantes. En el 2010, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), investigaron los factores que se asociaron al rendimiento académico en lectura, ciencias y matemáticas de estudiantes de tercero y sexto grado de primaria en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Nuevo León, México.

Entre los resultados del estudio se destaca que el Índice de Contexto Educativo del hogar del estudiante (p. ej., prácticas educacionales que apoyan el aprendizaje escolar y el nivel educativo de los padres) es uno de los factores que tienen mayor peso en el desempeño

estudiantil en las pruebas, en los distintos países, seguido por los procesos escolares, que a la vez es seguido por los insumos (cuadro 2.4). A la luz de lo anterior, esta investigación destaca que las disparidades sociales y la segregación escolar juegan un papel crucial sobre el rendimiento académico del estudiantado, por lo tanto, se requiere de medidas que fortalezcan a las instituciones educativas y, también, de medidas que mejoren las condiciones de vida de los estudiantes. A la vez, este estudio llama la atención en que América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, y la magnitud de las brechas sociales impacta directamente los resultados académicos de la población (Ríos y Carmiol, 2014).

Cuadro 2.4

**Porcentaje de ocasiones que los factores se asocian al aprendizaje en los modelos individuales de los países en todas las áreas y grados evaluados**

		Positivo	Negativo
<b>Nivel Escuela</b>			
Contexto	Escuela rural	5,4%	10,8%
	Escuela urbana privada	56,8%	2,7%
	Índice de contexto educativo del hogar (promedio escuela)	83,8%	0,0%
Insumo	Computadora disponibles para estudiantes	25,7%	0,0%
	Índice de infraestructura	16,2%	0,0%
	Índice de servicios de la escuela	29,7%	0,0%
	Docente tiene otro trabajo	0,0%	2,7%
	Años de experiencia docente	5,4%	1,4%
Proceso	Clima escolar	70,3%	0,0%
	Índice de gestión del director	21,6%	0,0%
	Índice de desempeño docente	8,1%	0,0%
	Índice de satisfacción docente	2,7%	0,0%
<b>Nivel Estudiante</b>			
Contexto	Niña	21,6%	47,3%
	Indígena	0,0%	41,9%
	Estudiante trabaja	0,0%	45,9%
	Índice de contexto educativo del hogar	98,6%	0,0%
Insumo	Estudiante ha repetido grado	0,0%	98,6%
	Años de asistencia a preescolar	41,9%	0,0%
Proceso	Clima percibido por los estudiantes	94,6%	0,0%

Fuente: ORELAC-UNESCO-LLECE, 2010.

También a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desarrolló el Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), con la finalidad de generar un programa regional de compilación y uso de datos e indicadores comparables de resultados sobre Desarrollo Infantil (Verdisco, Cueto, Thompson, & Neuschmidt, s.f.). Para esto, se elaboró y validó la escala Engle, por medio de la cual se evaluó el desarrollo cognitivo, lingüístico, motriz y socioemocional de niños entre los 24 y los 59 meses de cuatro países: Nicaragua, Paraguay, Perú y Costa Rica, quien participó con una muestra de 1804 niños.

Los resultados muestran que los factores relacionados con las diferencias observadas en el desempeño de los niños en las pruebas fueron: la edad del niño, el nivel educativo materno, el nivel socio-económico del hogar (índice compuesto por las variables: estado

de la infraestructura del hogar, cantidad de activos, número de servicios básicos con que cuentan y hacinamiento) y el ambiente en el que se desarrolla el niño (índice que contempla las variables: cantidad de libros para niños menores de 5 años disponibles en el hogar, número de personas con las que juega el niño y la frecuencia, y número de actividades recreativas que realiza el niño junto a un cuidador (p. ej. leer libros, contar historias, y dibujar, entre otros), así como también el número de reglas existentes en la casa, y la cantidad de acciones de aseo que realiza el niño). Además, se encontraron variaciones entre los niños en los distintos dominios, siendo las diferencias mayores en los dominios de desarrollo cognitivo y lenguaje que en los dominios de motricidad y desarrollo socio-emocional. Sin embargo, en Costa Rica esas diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas en cognición y desarrollo socioemocional. En cuanto la calidad de las interacciones entre los niños y sus padres, estas fueron relevantes para todos los dominios, en todos los países y tipos de población. Los autores del estudio rescatan que este tipo de actividades se pueden realizar independientemente del recurso económico del hogar.

Otra evaluación que ha permitido obtener insumos sobre la importancia del contexto familiar en los estudiantes ha sido el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Las pruebas PISA tienen como objetivo evaluar la formación de los estudiantes cuando finalizan la enseñanza obligatoria, aproximadamente a los 15 años, enfocándose en evaluar su conocimiento sobre las habilidades, pericia y aptitudes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones en la vida adulta en las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica.

Para el 2012, la prueba PISA fue aplicada en 65 países, incluyendo 34 miembros de la OCDE. Además, incluyó aplicaciones en los países latinoamericanos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay (donde solamente Chile y México eran miembros de la OCDE para el 2012). Al menos cinco resultados relacionados con el entorno familiar se desprenden de los análisis de esta aplicación para países miembros de la OECD. Primero, el 22% de la variabilidad en el desempeño del estudiantado se vio explicada por el índice Social, Económico y Cultural (Index of Economic, Social and Cultural Status, ESCS, por sus siglas en inglés) el cual incluye la ocupación profesional y nivel educativo de los padres, así como los recursos disponibles en el hogar (p. ej., la cantidad de libros en el hogar) (OCDE, 2013). Segundo, el nivel educativo de los padres<sup>7</sup> incidió significativamente en el rendimiento de los estudiantes en las tres áreas evaluadas (OCDE, 2013). Tercero, se encontró que el tipo de ocupación de los padres ejerció una influencia en el desempeño del estudiante<sup>8</sup>.

Específicamente, los resultados mostraron una brecha en el desempeño que se relaciona con la ocupación de los padres y la estructura del mercado laboral del país. Jóvenes de padres que tienen trabajos profesionales (médicos, abogados, etc.) obtuvieron en promedio mejores resultados en matemáticas. A pesar de este panorama, se encontró que hay países en los que no se cumple tal relación, como Shanghái-China y Singapur, donde los jóvenes obtuvieron el mejor desempeño en matemáticas, y en donde las ocupaciones de los padres son mayoritariamente manuales. En estos dos casos, los jóvenes con padres con ocupaciones bajas logran puntajes iguales o superiores a los



jóvenes de padres profesionales de otros países (OCDE, 2014). Como tal, esta evidencia sugiere que un buen sistema educativo puede llegar a compensar las diferencias propias del clima educativo de las familias.

Cuarto, los análisis exploraron además el número de libros en la casa<sup>9</sup>. Al igual que los hallazgos de ediciones anteriores de la prueba (del 2000 al 2009), se encontró una relación positiva y significativa con los resultados de los estudiantes, siendo por tanto un buen predictor del rendimiento en las tres áreas.

Quinto y último, en España se encontró una diferencia significativa entre aquellos estudiantes que asistieron a la educación preescolar y los estudiantes que iniciaron su educación en la escuela, logrando los primeros una puntuación 57 puntos superior. Luego de controlar por el índice socioeconómico y cultural, se mantuvo una ventaja correspondiente a 40 puntos. Asimismo, se encontró que los estudiantes que no asisten a la educación preescolar son 1,86 veces más propensos a obtener resultados en los niveles más bajos de rendimiento. La asistencia a preescolar por más de un año equivaldría a que el nivel socioeconómico de la familia se incrementara una desviación estándar y disminuye la probabilidad de repetir un curso en la escuela y en el colegio (OCDE, 2013).

En cuanto al aporte de la educación inicial al desempeño de los estudiantes costarricenses en la Prueba PISA 2012, se encuentran resultados similares a los obtenidos en España. Al controlar por diferentes factores que afectan el rendimiento, se encontró que los estudiantes que asistieron al preescolar consiguen entre 9,1 y 16,5 puntos más en las distintas pruebas que los estudiantes que ingresaron a la escuela directamente. Estos resultados varían según la prueba (matemática, ciencias y comprensión lectora) y según el tiempo de asistencia a la educación inicial (Giménez et. al., 2014). En el Recuadro 2.3 se reseñan los predictores en el rendimiento académico de la secundaria en Costa Rica a partir del estudio de las pruebas PISA 2009 y las pruebas diagnósticas realizadas por el MEP.

---

#### Recuadro 2.3

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

Para el Cuarto Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2013) Montero, Rojas, Zamora y Rodino, realizaron un extenso estudio sobre los predictores del rendimiento académico en secundaria, a partir de los resultados de las pruebas PISA 2009 y las pruebas diagnósticas del MEP aplicadas en Costa Rica ese mismo años, específicamente en los puntajes obtenidos en comprensión lectora y matemáticas. A continuación se reseñan los aspectos más relevantes en relación al aporte del contexto familiar para el rendimiento.

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

El modelo multinivel para la prueba PISA de comprensión lectora explicó el 55% de la varianza, siendo el 43% explicado por factores asociados al estudiante y un 12% a factores asociados a la institución. Los estudiantes con altos rendimientos se caracterizaron por tener hábitos de aprendizaje, prácticas de lectura y exploración, contexto del hogar favorable y buen índice de desarrollo social del entorno.

Al igual que con la prueba de comprensión lectora, el rendimiento en la prueba PISA de la competencia matemática se explica en su mayoría por aspectos relacionados a los estudiantes. Aproximadamente el 45% de la varianza de los puntajes se explica por factores asociados a la persona y un 11% a elementos de la institución educativa. Parte de los puntajes se explica por la edad, el sexo y el vivir con ambos padres, además del historial académico y las prácticas de estudio.

El análisis multinivel del rendimiento académico en las pruebas del MEP de Español y Matemáticas se trabajó a partir de tres niveles: estudiante, docente/aula y colegio. Entre los resultados se destaca que al aumentar el índice socioeconómico, es mayor el puntaje en la prueba de Español. Además, se encontró una estrecha relación entre rendimiento académico y expectativas familiares sobre el logro académico. Estos resultados resaltan la importancia del contexto familiar en el rendimiento académico.

Además, se encontró que estudiantes con edad promedio (15 años), mujeres, que indican que la Matemática es la asignatura de mayor agrado, con mayores niveles socioeconómicos, que señalan que están motivadas por sus familias, que perciben altas expectativas sobre el desempeño y tienen una percepción de que el docente domina la materia, obtienen puntajes más altos en la prueba de Matemática

Fuente: Ríos y Carmiol (2014), a partir del Capítulo 5 del IV Informe del Estado de la Educación (PEN, 2013).

---

En el estudio de Trejos y Murillo (2012) para el Cuarto Informe del Estado de la Educación se investigó sobre el efecto de los factores contextuales del estudiante en la equidad de la educación. Específicamente la equidad e inequidad entre la educación suministrada a las personas a partir de la revisión del Índice de Oportunidades Educativas (IOE), en el que se parte de que el logro en completar la educación secundaria es el indicador principal para evaluar la equidad de la educación básica.

Con los componentes de este IOE se permitió identificar la probabilidad de completar la secundaria a partir de distintas circunstancias, a saber: ingreso del hogar, clima educativo de la familia, infraestructura habitacional, clase social, tipo de hogar, jefatura femenina, número de menores en el hogar, zona de residencia (urbano/rural), sexo de la persona, y relación con el jefe del hogar. La desigualdad fue estimada a partir del cálculo de la probabilidad de logro de cada persona de 17 a 21 años, lo cual permitió aislar el efecto marginal de cada circunstancia en la desigualdad total.

En la misma línea de los resultados descritos arriba, el estudio de Trejos y Murillo (2012) también apunta al importante peso que tiene el contexto familiar en el éxito académico, entendido este como la finalización de la secundaria. Primero, este estudio muestra que, durante los últimos 25 años, solo cerca del un tercio de los jóvenes costarricenses logran

completar la secundaria. Lo anterior hace que Costa Rica se ubique entre los países latinoamericanos con porcentajes más bajos de graduación de secundaria, siendo los países con políticas que plantean la universalización de la educación los que tienen las tasas más altas (p. ej. Barbados, Islas Caimán, Bahamas, Aruba y Perú). Los autores señalan que es relevante indagar las circunstancias que aportan en mayor medida a la desigualdad y su reducción. Segundo, el clima educativo del hogar, medido como el promedio de años de escolaridad de los padres, es la circunstancia que aporta más a las desigualdades en el logro académico (ver cuadro 2.5). Es decir, son las características del hogar lo que pesa más en la desigualdad global de logro, más que el tratamiento en los centros educativos. En cuanto al peso del ingreso familiar, éste se encuentra por debajo del aporte del clima educativo. Por tanto, son los recursos del hogar, particularmente los recursos educativos lo que más pesa. Así entonces, la nivelación de oportunidades representa un gran desafío para el sistema educativo, señalando que una de los retos más importantes para el sistema educativo costarricense es contrarrestar las limitaciones que se originan en los hogares.

Cuadro 2.5

**Costa Rica: desigualdad aportada por distintas circunstancias a la probabilidad de completar la secundaria. 1991, 2001 y 2011.**

(A partir de probabilidades estimadas controlando por la circunstancia específica)

Circunstancia	Desigualdad			Aporte relativo a la desigualdad		
	1991	2001	2011	1991	2001	2011
<b>Desigualdad total (Di*100)</b>	50,8	43,0	25,2			
<b>Desigualdad aportada por cada circunstancia</b>						
Clima Educativo	34,9	31,3	17,5	68,7	72,9	69,7
Posición en el hogar	13,0	8,7	6,0	25,6	20,3	23,9
Zona Residencia	11,2	5,0	0,2	22,0	11,7	0,7
Ingreso	10,4	7,5	4,7	20,4	17,5	18,8
Sexo de la persona	9,7	9,9	8,4	19,1	23,1	33,4
Número de dependientes	9,5	10,2	5,9	18,8	23,7	23,4
Tipo de hogar	5,7	3,8	0,2	11,3	8,7	0,8
Sexo del jefe del hogar	5,0	1,5	3,7	9,9	3,5	14,7
Reside región Atlántica	3,0	1,7	1,1	5,9	4,0	4,5
Reside región Chorotega	2,2	0,1	0,1	4,3	0,3	0,5
Reside región Pacífico Centra	2,1	0,5	0,2	4,1	1,2	1,0
Reside región Norte	1,7	2,1	0,9	3,3	4,9	3,6
Reside región Brunca	0,4	0,1	0,1	0,7	0,2	0,4

Fuente: Trejos y Murillo, 2012, con base en la encuestas de hogares del Instituto Nacional de Estadística y Censos.

### *Efectos del involucramiento familiar en los Programas de Atención y Educación en la Primera Infancia*

Actualmente se reconoce que el involucramiento en la educación de los hijos es un derecho fundamental y una obligación para los padres de familia (OCDE, 2012). El involucramiento o apoyo familiar se refiere a *las relaciones formales e informales que los padres de familia tienen con los servicios de educación y educación en la primera infancia,*

en el que se conceptualiza a la familia como un sistema que se beneficia de los múltiples tipos de apoyo (Fuligni & Brooks-Gunn, 2003).

El involucramiento familiar es un componente esencial en el sistema de aprendizaje, pues plantea un conjunto integrado de recursos que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Asimismo, se considera que es una responsabilidad compartida en la que las instituciones educativas, entidades de la comunidad y diferentes organizaciones, se comprometen a involucrar a las familias activamente en el aprendizaje y desarrollo de los hijos (Westmoreland, Bouffard, O'Carroll, & Rosenberg, 2009).

El tipo de programas que fomentan el involucramiento familiar tienen un componente relacionado con el niño, un componente de educación para el adulto, y un componente de educación para la crianza. Se basa en la creencia de que los resultados de la familia se pueden ver beneficiados al mejorar la naturaleza de las interacciones padre-hijo en la familia. Este tipo de programas se han trabajado especialmente con familias en condiciones vulnerables, como lo es el caso familias de bajos ingresos, con bajos niveles educativos de los padres, o familias de niños con dificultades cognitivas (Fuligni & Brooks-Gunn, 2003).

Las estrategias de involucramiento que se han utilizado con los padres de familia se pueden resumir en tres categorías: comunicación, crianza y estimulación del desarrollo del niño en los hogares (cuadro 2.6).

Cuadro 2.6

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

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

Fuente: OCDE, 2012.

Se rescata que al delegar la familia parte del cuidado de sus hijos a los servicios de educación y atención de la primera infancia, no disminuye el importante rol que tienen los padres de familia en la crianza de sus hijos. Al ser los socializadores primarios, las familias siempre van a ser importantes para los programas de atención y educación en la primera infancia. Los servicios deben estar en función de mejorar las condiciones de los niños y, al brindarse apoyo adecuado a las familias, los niños pueden tener un mejor desempeño académico. Por tanto, el reto que tienen los servicios educativos es apoyar el papel fundamental que tienen los padres de familia para el desarrollo de los niños y hacer que se involucren tanto como sea posible con los servicios educativos (OCDE, 2012).

Los programas deben fomentar la continuidad de experiencias entre los diferentes ambientes a los que se ven expuestos los niños. Esto pues se obtienen mejores resultados

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

Además, la OCDE (2012) sugiere que los integrantes de los servicios de educación y atención para la primera infancia promuevan que los padres tengan mayores aspiraciones y expectativas sobre el logro académico de sus hijos, especialmente en los padres de bajos niveles socioeconómicos. Esto pues las expectativas de los padres se relacionan con el logro académico de los hijos, tal y como se mencionó anteriormente al describir la evidencia de los resultados de los análisis del desempeño académico en las pruebas del MEP de Español y Matemáticas.

Para la evaluación del involucramiento de los padres en los programas de atención y cuidado de la primera infancia existen una variedad de instrumentos que han sido ampliamente aplicados a nivel internacional (ver Cuadro 2.7). Estos instrumentos evalúan una serie de factores como la motivación de los padres, los tipos de involucramiento, la percepción de los estudiantes sobre el involucramiento de los padres, creencias sobre la crianza, barreras para involucrarse, aspectos de la crianza, la relación entre padres y maestros, entre otros.

Cuadro 2.7

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

Nombre	Autores	Características
Family-School Partnership Lab Scales: Parent and Student Questionnaires	Hoover-Dempsey y Sandler, 2005	Mide tres niveles del involucramiento parental: 1) los padres de familia reportan sus motivaciones personales para involucrarse, la percepción que tienen de las invitaciones recibidas del centro educativo para involucrarse y la percepción del contexto de vida; 2) los padres de familia señalan los tipos de involucramiento y los mecanismos para involucrarse; y 3) la percepción de los alumnos (de cuarto a sexto grado de la escuela) sobre el involucramiento de los padres. El cuestionario para los padres incluye 116 ítems y el de los estudiantes 49 ítems. El cuestionario para padres cuenta con una versión en español que ha sido utilizado con población migrante.
Parent and School Survey (PASS)	Ringenberger, Funk, Mullen, Wilford y Kramer, 2005	Mide seis dimensiones del involucramiento familiar. Tiene dos secciones: 1) 24 ítems sobre el comportamiento y creencias del involucramiento de los padres de familia, evaluados a través de una escala Likert de 5 puntos; 2) 6 ítems sobre el nivel de dificultad de algunas barreras para involucrarse, por medio de una escala Likert de 4 puntos.
The University of Idaho Survey of Parenting Practices, 2nd	Shaklee y Demarest, 2005	Mide los cambios en las prácticas de crianza – conocimientos, confianza, habilidades, comportamiento y red de apoyo. Incluye preguntas sobre información demográfica, participación y satisfacción. Incluye 34 ítems, 12 de ellos miden las prácticas de crianza. Cuenta con una versión en español

Edition		
The Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory	Caldwell, & Bradley, 1984, 2003	Mide la calidad y cantidad de estimulación y apoyo disponible en el hogar para el niño entre los 3 y 6 años. Incluye una entrevista y una observación semiestructurada de la interacción padre-hijo. Incluye 55 ítems en ocho sub-escalas: responsividad, participación, ambiente físico, materiales de aprendizaje, variedad de la experiencia, fomento de la madurez, clima emocional y participación de la familia. Este cuenta con una versión en español.
Parent Education Profile (PEP)	Dwyer, 2002	Tiene cuatro escalas relacionadas con el desarrollo de la alfabetización en el niño: 1) el apoyo de los padres para el aprendizaje de los niños en los hogares, 2) el rol de los padres en actividades interactivas de alfabetización, 3) el rol de los padres al apoyar el aprendizaje del niño en la educación formal, y 4) asumir el papel de padres. La evaluación se basa en rúbricas y niveles de desarrollo, a partir de observaciones, entrevistas y bitácoras.
Parent Involvement At Home (PIH) Parent Involvement at School (PISC) Parent Perceived Teacher Outreach (PPTO)	Patrikakou y Weissberg, 1999	PIH investiga varios tipos de prácticas de crianza que contribuyen a la mejora del desarrollo académico y social (8 ítems); PISC evalúa varias formas en las cuales los padres se involucran en la educación del niño en la escuela (6 ítems), y PPTO mide la percepción de los padres de los distintos comportamientos y prácticas de extensión docente que fomentan y refuerzan la participación de padres (10 ítems). Cuenta con versión en español.
Parent Success Indicator (PSI)	Strom y Strom, 1998	Se centran en seis aspectos de la crianza de los hijos: comunicación, uso del tiempo, enseñanza, frustración, satisfacción y necesidad de información. Cuenta con una versión en español.
Parent-Teacher Involvement Questionnaire: Parent (PTIQ-P)	The Fast Track Project, 1995	Tiene cuatro sub-escalas: calidad de la relación entre padres y maestros, la participación de los padres y el voluntariado en la escuela, el respaldo de los padres a la escuela y la frecuencia de contacto entre padres y maestros. Son 26 ítems en una escala Likert de 5 puntos.
Parent as a Teacher Inventory (PAAT)	Strom y Strom, 1995	Considera 50 ítems que evalúan la comprensión de los padres de familia sobre cinco aspectos del sistema de interacción entre padres e hijos. Se encuentra disponible en español.
School and Family Partnership: Surveys and Summaries	Epstein, Salinas y Connors, 1993	Son un grupo de cuestionarios que se utilizan para evaluar las actitudes sobre la relación entre padres y maestros. Las escalas varían entre cuestionarios. Las escalas para los padres se encuentra también en español.
Parent Efficacy Scale	Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie, 1992	Evalúa la eficacia de los padres al medir la perseverancia, la habilidad general para influir en los resultados educativos de los niños y la efectividad de influir en el aprendizaje de los niños. Cuenta con dos formularios: Parent Perceptions of Parent Efficacy (12 ítems) y Teacher Perceptions of Parent Efficacy (7 ítems), con una escala de Likert de 5 puntos. Cuenta con versión en español.

Fuente: Ríos y Carmiol (2014), a partir de Westmoreland, Bouffard, O'Carroll, & Rosenberg, 2009

Diferentes programas a nivel internacional han demostrado que el involucramiento de los padres en los servicios de educación y atención para la primera infancia son exitosos y tienen efectos importantes en los resultados económicos, sociales y académicos. Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, y Nores (2005, citado en Heckman, 2006) analizaron los resultados del Programa de Preescolar Perry (Perry Preschool Program). Este programa fue una intervención experimental (contaba con un grupo de intervención y un grupo control) entre 1962 y 1967, que proporcionaba una educación preescolar de calidad a 123 niños Afro-Americanos entre los 3 a 4 años de edad, que vivían en condiciones de pobreza y que fueron evaluados como de alto riesgo de fracaso escolar. Los niños del grupo de intervención asistían en las mañanas al preescolar, en los cuales el currículo se enfocaba en el aprendizaje activo. Además, las maestras realizaban una visita semanal a las casas, con el fin de involucrar a la madre en el proceso educativo y ayudar a la familia a implementar en la casa el currículo que utilizaban en el preescolar.

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

Estudios más recientes de plantean un nuevo acercamiento a los beneficios a largo plazo de los programas de intervención en la primera infancia. Señalan que la economía de la educación ha asumido una primacía de las habilidades cognitivas en la producción exitosa de los logros en la vida (Heckman, Pinto y Savelyev, 2013). A partir de esta visión los resultados del Programa Preescolar Perry pueden ser confusos, pues inicialmente fomentaron el CI de los participantes, pero su efecto desapareció. Aunque el programa no produjo resultados a largo plazo en el CI, se obtuvieron mejoras duraderas en habilidades del carácter, reduciendo sustancialmente los comportamientos agresivos y antisociales, lo cual en consecuencia mejoró las oportunidades en el mercado laboral y las conductas de salud, así como la reducción de la actividad delictiva. Por lo anterior, aproximaciones más recientes sugieren la importancia de que los sistemas educativos deben enfocarse y valorar no solamente los logros cognitivos, sino también fomentar las habilidades socioemocionales de las personas, al estar éstas relacionadas con indicadores posteriores de salud mental, conductas de riesgo, y oportunidades laborales (Heckman, 2006; 2011).

Los estudios realizados a partir del Programa Preescolar Abecedarian también han permitido conocer los beneficios de los programas en la primera infancia, especialmente en el tema de salud (Campbell, Conti, Heckman, Moon, Pinto, Pungello, & Pan, 2014). Este programa fue realizado en Carolina del Norte, Estados Unidos entre 1972 y 1977. Fue un estudio experimental con 120 familias, en el que los infantes fueron asignados a

un grupo de intervención o un grupo control. Éste evaluaba si un ambiente intelectual estimulante en la infancia temprana podría prevenir atrasos en el desarrollo en niños en condiciones vulnerables. El estudio tenía dos fases, la primera iniciaba desde el nacimiento hasta los cinco años y la segunda de los seis a los ocho años. Además, el programa tenía un componente nutricional y de salud. Específicamente, los niños recibían dos comidas diarias y una merienda en el centro y se les ofrecía visitas médicas periódicas.

Otro estudio que ha permitido rescatar el aporte de los programas de la primera infancia ha sido el realizado Gertler, Heckman, Pinto, Zanolini, Vermeersch, Walker, Chang y Grantham-McGregor (2014) en Jamaica. Éste estudio buscó evaluar los beneficios a largo plazo de la estimulación psicosocial y los suplementos nutricionales en niños con vulnerabilidades sociales extremas. Entre 1986 y 1988, 129 niños entre 9 y 24 meses de edad con retrasos en el desarrollo fueron asignados a uno de los siguientes cuatro grupos: 1) estimulación psicosocial, 2) suplementos nutricionales (1 kg de fórmula de leche por semana), 3) tanto estimulación psicosocial como suplementos nutricionales, y 4) un grupo control que no recibió tratamiento. Asimismo, se estudió a 84 niños de las mismas edades que no presentaban retrasos en el desarrollo. Los grupos 1 y 3 recibieron visitas semanales durante dos años. Estas visitas se extendían por una hora, tomaban lugar en la casa y eran realizadas por personas que ofrecían capacitación en el la promoción del desarrollo de habilidades cognitivas, de lenguaje y psicosociales del niño, por medio de la mejora de las interacciones padre-hijo. Los participantes fueron entrevistados 20 años después y evaluados en indicadores económicos.

Los resultados muestran que recibir únicamente suplementos nutricionales no afectó los logros económicos de los participantes 20 años después. Además, se encontró que los niños del grupo de intervención con estimulación psicosocial tenían 0,6 años más de educación que el grupo control a los 22 años de edad, y que la matrícula en educación de tiempo completo era cinco veces mayor para los jóvenes de esos grupos de intervención que para los otros niños participantes en el estudio. Así entonces, parece que el programa promovió una mayor inversión por parte de los padres, mejorando los logros académicos y las ganancias económicas en la adultez. Con respecto a los ingresos, se señala que la participación en el grupo de intervención psicosocial aumentó las ganancias en un 25%, y que estos niños alcanzaron las ganancias de los niños que no presentaban retrasos en el desarrollo.

En Costa Rica, la Dirección Nacional de Centros de Educación y Nutrición y de Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI) atendió en el 2013 al 21,1% de los niños y niñas menores de siete años en el país (Dirección Nacional de CEN-CINAI, 2013) (cuadro 2.8), que presentan características familiares como baja escolaridad materna y ocupación paterna de baja remuneración y que son beneficiados por los distintos servicios que ofrece esta dirección.

Cuadro 2.8

**Cantidad de niños y niñas atendidos por el tipo de servicio**

Tipo de servicio	#	%
------------------	---	---



Atención y protección infantil (API) preescolar	17 649	12,8
Atención y protección infantil (API) bebés (menores de 24 meses)	104	0,1
Atención y protección infantil (API) escolares	1 247	0,9
Comidas servidas niños y niñas (CS)	4 978	3,6
Distribución de leche en el hogar (1,6 Kg)	103 951	75,7
Distribución alimentos a familias (DAF)	9 471	6,9
<b>Total</b>	<b>137 400</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaborado a partir del Informe Datos Básicos 2013, Dirección Nacional de CEN-CINAI

La evaluación del nivel de desarrollo infantil en los servicios de la Dirección Nacional de CEN-CINAI se hace a partir de la Escala Simplificada de Evaluación del desarrollo integral del niño de 0-6 años (EDIN), que permite evaluar seis áreas del desarrollo, a saber: motora gruesa, motora fina, cognoscitiva, lenguaje, socioafectiva y hábitos de salud. Esta evaluación se realiza al menos una vez al año, y permite hacer una clasificación de los niveles de desarrollo (adecuado, superior o bajo). Los datos obtenidos en el 2013 reportan un total de 63885 evaluaciones a los niños beneficiados. Como se ha reportado en informes anteriores, las áreas con mayor porcentaje de niños en los niveles bajos de desarrollo fueron la cognitiva (11,4%) y de lenguaje (10%), independientemente de la edad o el género de los niños. Se destaca que los niveles más bajos se encuentran en los niños que solamente participan en el servicio de Distribución de alimentos a familias (DAF), las cuales se caracterizan por ser familias con alta vulnerabilidad social.

Tomando en cuenta los estudios descritos arriba, la Dirección Nacional CEN-CINAI se constituye como un escenario local idóneo para evaluar el efecto que tienen a largo plazo las intervenciones utilizadas en Costa Rica en la actualidad. Su evaluación permitiría identificar cuáles son las áreas del programa que requieren fortalecerse para impactar de manera significativa el desarrollo de niños provenientes de familias en riesgo social, tanto a un nivel nutricional como a nivel del desarrollo cognitivo y del lenguaje. Como se ha señalado en informes anteriores (PEN, 2011, 2013), una parte fundamental en la evaluación de este tipo de programas se refiere al uso de instrumentos válidos y confiables, tanto para la medición de la atención ofrecida como para la medición de los niveles de desarrollo de los niños. Experiencias realizadas en otros países latinoamericanos ofrecen insumos e ideas sobre cómo desarrollar este tipo de evaluaciones y qué tipo de instrumentos válidos y confiables se encuentran ya accesibles para su uso en el contexto latinoamericano (véase Bernal & Fernández, en prensa, para un estudio realizado en Colombia).

En los últimos años en Costa Rica, se ha venido identificando un aumento en la cobertura de la educación inicial y un interés por tener un currículum de preescolar de calidad. Sin embargo, a pesar de que la investigación internacional plantea que el papel de la familia para los servicios de atención y educación de la primera infancia de calidad son un componente necesario, en nuestro país no se le ha fomentado el involucramiento familiar. Entre las pocas iniciativas, se encuentra el programa implementado por el Departamento de Educación Preescolar del MEP para fomentar el involucramiento familiar llamado "Ventanas en el Mundo Infantil"<sup>10</sup>, el cual se creó a partir del Plan de Acción de Educación para Todos 2003-2015 formulado en el Foro Nacional de Educación para Todos del MEP en el 2002 y se ejecutó a partir del convenio entre el MEP, el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la

Educación (PROMECE). A pesar de su aplicación, el proyecto nunca fue evaluado. Por tanto, se desconoce si la iniciativa tuvo un impacto significativo en el involucramiento de la familia, o en el proceso educativo de los niños y en sus logros de desarrollo y aprendizaje. En una consulta a la coordinación del Departamento de Educación Preescolar del MEP, se informó que el proyecto será retomado en el marco del nuevo programa de educación preescolar (Alpizar, 2014). La evaluación de la aplicación es de suma importancia para conocer los alcances de la propuesta. Además, para mejorar la propuesta se recomienda la consulta de estrategias similares a nivel internacional (Ríos y Carmiol, 2014).

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

Las teorías más actuales sobre el desarrollo de la alfabetización explican que ésta no inicia con la instrucción formal de la lectura y la escritura, pues antes de ingresar al preescolar y la escuela, los niños conocen sobre la naturaleza y función del lenguaje escrito, y desarrollan nociones de éstas por medio de la observación y participación en actividades que involucran las letras en el hogar (Van Steensel, 2006). El estudio de estas experiencias tempranas de aprendizaje es importante pues los logros académicos tempranos tienen un peso importante en los logros académicos posteriores (Dickinson & McCabe, 2001; Manz et al., 2010; Merz et al., 2014)

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

Otro aspecto clave se refiere al tipo de interacciones sociales que tienen los niños por medio de las conversaciones, por ejemplo a la hora de conversar sobre actividades diarias a la hora de la comida, al conversar sobre eventos pasados, durante el juego o al conversar sobre programas de televisión educativa o sobre una fotografía, el diálogo argumentativo, etc (Cohen de Lara, 2012; Dickinson & McCabe, 2001; Marjanovic Umek, Podlesek, & Fekonja, 2005; Reese, 1995).

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

En un estudio pionero sobre el desarrollo lingüístico de niños estadounidenses, Hart y

Risley (1995) ilustraron muy claramente el impacto del clima educativo del hogar en la brecha en el desarrollo del vocabulario entre niños de nivel socioeconómico alto y bajo, en los primeros tres años de vida. En este estudio se grabaron y analizaron mensualmente las interacciones verbales de 42 familias, desde que el niño tenía 10 meses hasta los 3 años de edad. Las familias fueron agrupadas en tres categorías socioeconómicas con base en la ocupación de los padres: familias profesionales, familias de clase trabajadora y familias que recibían asistencia social. Estas categorías se relacionaban con el nivel educativo de los padres e ingresos familiares. Entre los principales resultados, se mostró que los niños de los tres grupos empezaron a hablar aproximadamente en el mismo momento, y desarrollaron buena estructura y uso del lenguaje. Los niños de familias profesionales escuchaban más palabras por hora, resultando en un gran cúmulo de vocabulario. Específicamente, los niños de familias profesionales escuchan en promedio 2,153 palabras por hora, mientras los niños de familia de clase trabajadora escuchan en promedio 1,251 y los niños de familia que reciben asistencia social escuchaban en promedio 616 palabras por hora. Esto significa que, en un año, los niños de familias profesionales han escuchado en promedio 11 millones de palabras, mientras los niños de familias trabajadoras 6 millones y los niños de familias con asistencia social 3 millones de palabras. Por lo tanto a la edad de cuatro años los niños de familias con asistencia social han escuchado 32 millones de palabras menos que niños de familias profesionales. Asimismo, Hart y Risley (1995) encuentra que a la edad de tres años, el vocabulario acumulado de los niños de familias profesionales es en promedio de 1,100 palabras, mientras que para los niños de familias de clase trabajadora es de 750 palabras y para los niños de familias con asistencia social aproximadamente 500 palabras (ver además Recuadro 2.3).

---

#### Recuadro 2.3

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

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

En relación con las conversaciones madre-hijo sobre eventos del pasado, los análisis mostraron que las madres de mayor nivel educativo (con un promedio de escolaridad de 16,2 años) tenían conversaciones significativamente más extensas y elaboradas que las madres con bajos niveles educativos (con un promedio de 7,6 años de escolaridad). Este resultado se mantuvo aún luego de controlar por el posible efecto de la edad de los niños y su desempeño en la prueba de vocabulario.

Con respecto a las narraciones personales producidas de manera independiente por los niños, se encontró que el nivel de vocabulario de los niños y la cantidad de estrategias elaboradas de conversación utilizadas por la madre durante la reminiscencia fueron predictores significativos de la competencia narrativa de los niños del estudio.

Sin importar el nivel socioeconómico de la familia, los padres invierten en recursos que fomenten el aprendizaje de los niños en el hogar. Por ejemplo pueden comprar juguetes que estimulen el aprendizaje o realicen actividades educativas (Faver, et al., 2006; Reese & Gallimore, 2000). Sin embargo, se ha identificado que la pobreza restringe la cantidad de recursos (p.ej. libros, juguetes apropiados para la edad, computadoras, zonas de juego apropiadas) y actividades de alfabetización que los padres pueden proveer (p.ej. visitas a museos, parques), así como el acceso a servicios preescolares de calidad que estimulen el desarrollo de las habilidades de alfabetización (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & García Coll, 2001; Dearing, Berry, & Zaslow, 2006; Hartas, 2011; Linver, Brooks-Gunn, & Kohen, 2002).

Brooks-Gunn y Markman (2005) estiman que la falta de acceso a materiales representa alrededor de un tercio de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se encuentra que los niños en condiciones de pobreza tienen tres veces más probabilidades de tener pocos libros en sus hogares en comparación con los niños que no están en situaciones de pobreza (Manz et al., 2010). Además, están expuestos a una variedad de factores asociados con la baja calidad de la vivienda de sus familias (p.ej. altos niveles de contaminación, el hacinamiento, las condiciones de luz inadecuadas), y los barrios donde habitan carecen de buenos servicios y los exponen a factores de riesgo como la violencia y el acceso a drogas (Dearing, Berry, & Zaslow, 2006)

Acón, Avendaño, Berrocal, Peña y Rosabal (2014) exploraron la tenencia de material educativo en familias costarricenses y encontraron que familias con mayor nivel socioeconómico y educativo reportan una mayor cantidad de materiales educativos que las familias con nivel socioeconómico y educativo menor. Asimismo, sobresale en este estudio el poco acceso a libros para niños para las familias que habitan en zonas rurales del país.

## **Desafíos nacionales y agenda de investigación**

La elaboración de este capítulo permitió identificar una serie de desafíos que requieren especial atención por parte de las autoridades educativas. Entre ellos figuran los siguientes:

### **Los educandos:**

1. La tendencia a la estabilización en el crecimiento nacional de la población de 0 a 6 años se constituye como una oportunidad de las autoridades educativas para realizar proyecciones más precisas sobre las necesidades de infraestructura, y de personal docente y administrativo. Esta es una además una oportunidad para que el país logre aumentar la cobertura total de la matrícula de niños y niñas menores de 6 años y elevar la calidad de la atención brindada en términos de contenidos educativos, ambientes de aprendizaje y calidad docente.

2. Existe una importante diversidad en los hogares con niños entre los 0 y los 6 años. Además de la diversidad debida a la conformación de la familia directa y los climas educativos develada en los análisis presentados en informes anteriores, los análisis descritos aquí muestran una importante diversidad en cuanto a la presencia de adultos en el hogar distintos a los progenitores. Lo anterior ofrece información sobre las características de los niños preescolares costarricenses y sus necesidades en términos de educación inicial y cuidado.

3. No se observan aumentos significativos en la cobertura de los ciclos Interactivo II y Transición. Además, si bien el sistema educativo es inclusivo en términos de la diversidad de niños presentes en las aulas, éste debe fortalecerse, en tanto existe una importante brecha en la asistencia entre niños provenientes de familias con bajos ingresos socioeconómicos y niños provenientes de familias con ingresos socioeconómicos altos, siendo la cobertura mayor en los segundos. La misma brecha se observa de manera más pronunciada entre los niños y niñas menores de 4 años y 3 meses pero de una manera más pronunciada.

4. Resulta fundamental desarrollar investigaciones que exploren las razones de la baja asistencia en el nivel de Interactivo II. Si bien estas pueden deberse a la falta de oferta educativa, es necesario explorar el posible efecto de otros elementos como lo es el caso de las razones familiares para no matricular a los niños en dicho nivel. La literatura internacional ofrece evidencia sobre las razones familiares del ausentismo que podrían estar ocurriendo en Costa Rica (ver Recuadro 2.1.).

#### **Las docentes:**

5. Los criterios internacionales de la calidad en la formación de docentes son específicos. A diferencia, en Costa Rica se aplican los mismos criterios de calidad para todas las carreras acreditadas por el SIANES, quien podría convertirse en una importante herramienta en el proceso de acreditación si llega a contar con una aproximación específica hacia este ámbito educativo.

6. El análisis de un grupo importante de mallas curriculares de las carreras de Educación Preescolar ofrecidas por universidades públicas y privadas reflejan diversidad en la proporción y profundidad con la cual se abordan distintas temáticas. Se perfilan algunas carreras con un sentido altamente pragmático, concentrado en estrategias pedagógicas y áreas del conocimiento, y otro perfil de carreras más orientadas a la construcción de bases pedagógicas que requieren el conocimiento profundo de los contextos y desarrollos de pensamiento para establecer las decisiones de mediación pedagógica.

7. Las Prácticas profesionales son un importante componente de la formación universitaria para las futuras docentes. A pesar de la riqueza en los aprendizajes que se desprenden de estas experiencias, desde las mismas universidades se manifiesta la necesidad de mejorar el papel y abordaje de estas experiencias, inclusive aumentando su proyección en la carrera.

#### **Ambientes de aprendizaje:**

8. Existen importantes vacíos de información sobre lo que acontece en el aula de preescolar costarricense. La necesidad de desarrollar investigaciones rigurosas y sistemáticas sobre este aspecto es inminente.

9. Existe diversidad en la longitud de la jornada de preescolar. Todas las modalidades se consideran muy breves si se comparan con las prácticas internacionales. A la luz del nuevo programa de preescolar, resulta necesario considerar dos aspectos: 1) si la jornada actual permite completar los contenidos plasmados en el programa, y 2) si los contenidos y actividades del programa y la guía se adecúan a las distintas dinámicas de las tres modalidades de jornada existentes en la actualidad.

10. El nuevo programa de estudios de Educación Preescolar presenta importantes avances, que se encuentran en la línea de las recomendaciones internacionales más recientes sobre el currículo en la educación inicial. Al mismo tiempo, presenta algunos desafíos que se remiten principalmente a tres aspectos: 1) la falta de claridad de cómo tomará lugar la dinámica áulica, 2) la generalidad en cuanto a los lineamientos de los instrumentos a utilizar por la docente para la planificación de las lecciones y la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños, y 3) la ausencia de materiales que acompañen los procesos de capacitación a llevarse a cabo durante el años 2015.

## Bibliografía

Acón, K., Avendaño, E., Berrocal, M., Peña, A. G., y Rosabal, M. 2014. Consultoría Asistencia Técnica para la Elaboración de un Análisis de la Situación de la Primera Infancia en Costa Rica. Borrador: Una aproximación cuantitativa al cumplimiento de los derechos de las niñas y niños en su primera infancia en Costa Rica.

Allensworth, E. & Easton, J. 2007. What matters for staying on-track and graduating in Chicago public high schools. Consortium on Chicago School Research.

Alpizar, G. MEP Educación Preescolar. (AM. Rodino, Entrevistador). (2014)

Anselin, Luc (1995) Local Indicators of Spatial Association: LISA. *Geographical Analysis*, 27 (2).

Arbour, M., Yoshikawa, H. & Treviño, E. 2014. Análisis de asistencia a los niveles de transición 1 y 2 de Escuelas Municipales en Santiago de Chile. Reportes de Educación.

Aunio, P. y Niemivirta, M. 2010). "Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy", *Learning and Individual Difference*, 20: 427-435.

Bennett, Kymberley K., Weigel, Daniel J.; & Martin, Sally S. 2002. Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.

Bernal, R. and Fernández, C. 2014. Subsidized child care and child development in Colombia: Effects of Hogares Comunitarios de Bienestar as a function of timing and length of exposure. *Social Sciences & Medicine*.

Biber, B. 1977. "A developmental-interaction approach: Bank Street College of Education". In M. Day y R. Parker (Eds.), *The preschool in action: Exploring early childhood programs* (pp. 423-460). Boston: Allyn & Bacon.

Bradley, Robert H.; Corwyn, Robert F.; Burchinal, Margaret; McAdoo, Harriette Pipes & García Coll, Cynthia. 2001. The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*. 72(6): November/December, 1868–1886.

Breuner, C., Smith, M. & Womack, W. 2004. Factor Related to School Absenteeism in Adolescents With Recurrent Headache. *The Journal of Head and Face Pain*. 44(3): Marzo, 2004, 217-222

Books-Gunn, Jeanne & Markman, Lisa B. 2005. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The future of children*, 15 (1): Spring, 139-168.

Campbell, Frances; Conti, Gabriella; Heckman, James J.; Moon, Seong Hyeok; Pinto, Rodrigo; Pungello, Liz & Pan, Yi. 2014. Early Childhood Investments Substantially Boost Adult Health. Science. Forthcoming.

Campos, G. Decana Facultad de Educación Universidad Hispanoamericana. (S. Francis, Entrevistador). (29 de Agosto de 2014).

Cárdenas Leitón, H. 2006. *El período de atención individual; espacio que favorece el desarrollo humano*, Revista Pensamiento Actual, Universidad de Costa Rica, 6(7).

Carmioli, Ana María; Ríos, Marcela, & Salazar, Krissia. Julio, 2014. Maternal styles of talking about the past and children's narrative skills among Spanish-speaking, Costa Rican dyads from two different socioeconomic groups. Ponencia presentada en el 13vo Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio del Desarrollo del Lenguaje Infantil. Amsterdam, Holanda.

Carmioli, 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.

Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L. & Díaz, S. 2004. Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre, adolescente, hijo. Revista Latinoamericana de Psicología. 36(3): 2004, 409-430

Castillo, R. Coordinadora Licenciatura y Bachillerato en Pedagogía con énfasis en Preescolar de la Universidad Nacional. (S. Francis, Entrevistador). (4 de Setiembre de 2014).

CEPAL (Comisión Económica de América Latina), 1994. Panorama Social de América Latina, 1994, Lck, 1844, Santiago, Chile.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11*. Recuperado de [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)

Chacón, Á. Coordinadora Carrera de Licenciatura y Bachillerato en Educación Preescolar UCA. (S. Francis, Entrevistador). (29 de Agosto de 2014).

Cliff, A.D. y J.K. Ord. 1973. Espacial Autocorrelation. Londres: Pion.

Cohen de Lara, Hans. 2012. Los fundamentos: Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez. San José: Coordinación Educativa Cultural Centroamericana (CECC/SICA).

CONARE. (2004). *Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior*. San José.



Dearing, Eric; Berry, Daniel; & Zaslow, Martha. 2006. Poverty during early childhood. In McCartney, Kathleen & Phillips, Deborah. Blackwell Handbook of Early Childhood Development. United Kingdom: Blackwell Publishing, 399- 432.

Desforges C. y A. Abouchaar (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Research Report N° 433, Department of Education and Skills, London.

Dickinson, David K. & McCabe, Allyssa. 2001. Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.

Dickinson, David K., & Tabors, Patton O. 2001. Beginning literacy with language. Baltimore: Paul H. Brookes

Dirección Nacional de CEN-CINAI. (2013). Informe Datos Básicos 2013: Análisis general y cuadros resumen, características socioeconómicas, estado nutricional, nivel de desarrollo infantil de la población atendida, atención interdisciplinaria, series de datos 2002-2013 y otros. San José: Dirección Técnica, Unidad Investigación y Vigilancia Crecimiento y Desarrollo.

Early D., e. a. 2007. Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results from Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78 (2): 558-580.

Eurydice. 2009. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brussels.

Farver, Jo Ann M.; Xu, Yiyuan., Eppe, Stefanie & Lonigan, Christopher. J. 2006. Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.

Francis, S. 2014. La Formación docente para la Educación Preescolar: Desafíos de los programas de formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia de los programas de estudios. Ponencia presentada para el V Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

Fernández, X. & Robles, A. 2008. I Informe estado de situación de la persona adulta mayor en Costa Rica. San José, Costa Rica, 237p.

Fundación Omar Dengo y Ministerio de Educación Pública (2009). Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales. Autoras: M. Zúñiga Céspedes y M. Brenes Monge. San José, Costa Rica.

Fuligni, Allison Sidle & Brooks-Gunn, Jeanne. 2003. Family support initiatives. Brooks-Gunn, Jeanne; Fuligni, Allison Sidle & Berlin, Lisa J. Early child development in the 21<sup>st</sup> century: profiles of current research initiatives. New York: Teachers College Press, pp. 115-114.

Gertler, Paul; Heckman, James; Pinto, Rodrigo; Zanolini, Arianna; Vermeersch, Christel; Walker, Susan; Chang, Susan M. & Grantham-McGregor, Sally. 2014. Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science* 344: 998-1001.

Getis, A. 2010. Spatial Autocorrelation. En Fisher, M. & Getis, A. (Editores) *Handbook of Applied Spatial Analysis: Software Tools, Methods and Applications* (pp. 255-278). Berlín: Springer.

Giménez et. al., 2014. ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? Documento preliminar preparado para el Quinto Informe del Estado de la educación.

Góngora Gómez, Jorge Luis. 2007. Dimensión espacial de las remesas de migrantes internacionales en México. México. CRIM-UNAM / UAEM. Tesis de maestría en Estudios de Población y Desarrollo Regional. Director de tesis: Dr. Fernando Lozano Asencio.

Gottfried, M. 2011. The detrimental effects of missing school: Evidence from urban siblings. *American Journal of Education*. 117(2): Febrero, 2011, 147-182

Hanson, J.L., Hair, N., Shen, D.G., Shi, F., Gilmore, J.H., Wolfe, B.L., y Pollak, S.D. (2013). Family Poverty Affects the Rate of Human Infant Brain Growth. *PLOS One*, 8(12),

Hart, Betty & Risley, Todd R. 1995. Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore: Brookes Publishing.

Hartas, Dimitra. 2011. Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*. 37(6): December, 893-914.

Harris A. y J. Goodall. 2008. *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*. University of Warwick, Coventry.

Heckman, James; Pinto, Rodrigo & Savelyev, Peter. 2013. Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*. 103(6): 2052–2086.

Heckman, James. 2006. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312: June, 1900-1902.

Heckman, James. 2011. The economics of inequality. The value of early childhood education. *American Educator*. 35 (1): 31-47.

Hetland, L., E. Winner et al. 2007. *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press, New York.

Hidalgo, R. Coordinadora Licenciatura y Bachillerato de Educación Preescolar UNED. (S. Francis, Entrevistador). (1 de Setiembre de 2014).

Hyson, M., Biggar Tomlinson, H., & Morris, C. 2009. Mejoras en la calidad de la formación docente preescolar: Perspectivas de profesores y recursos para el futuro. *ECRP Investigación y Prácticas de las niñez temprana* .

Itzcovich, G. 2011. Inclusión educativa en contextos de segregación espacial.

Informe Estado de la Educación. 2013. Atlas de la educación costarricense: Un enfoque territorial de su evolución y su estado actual. San José, Proyecto Estado de la Nación y Programa de Investigación en Desarrollo Urbano Sostenible (ProDUS) de la Universidad de Costa Rica.

Judge, S. et al. 2006. *Closing the Digital Divide: Update From the Early Childhood Longitudinal Study*, Heldref Publications, Tennessee.

Kagan S., y Kauerz K. 2012. *Preschool programs: Effective curricula*. In: Tremblay R.E, Barr R.G, Peters R. De V., Eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [on line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1-5.

Knudsen, Eric, Heckman, James, Cameron, Judy y Shonkoff, Jack. 2006. Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Science*, 103(27), 10155-10162.

Leffel, Kristin & Suskind, Dana. 2013. Parent-directed approaches to enrich the early language environments of children living in poverty. *Seminars in speech and language*. 34 (4): 267 – 277.

Linver, Miriam R.; Brooks-Gunn, Jeanne; & Kohen, Dafna E. 2002. Family processes as pathways from income to young children' development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719–734

Litjens I. y M. Taguma (2010), *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.

Madrigal, E. Asesora Nacional de Preescolar, Ministerio de Educación Pública. (A.M. Carmiol, Entrevistadora). (22 de Setiembre de 2014).

Manz, Patricia H.; Hughes, Cheyenne; Barnabas, Ernesto; Bracaliello, Catherine & Ginsburg-Block, Marika. 2010. A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 4009-431.

Marjanovic Umek, Ljubica; Podlesek, Anja, & Fekonja, Urska. 2005. Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271-281.

Marcon, R.A. 1999. "Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study", *Developmental Psychology*, 35(2): 358-375.

Marcon, R.A. 2002. "Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success", *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.

Masis B., J. 2004. *Costa Rica: Sistema Nacional de Educación Superior*. OPES/CONARE.

Merz, Emily C., Landry, Susan H., Williams, Jeffrey. M., Barnes, Marcia A., Eisenberg, Nancy, Spinrad, Tracy L., Valiente, Carlos, Assel, Michael, Taylor, Heather B., Lonigan, Christopher J., Phillips, Beth M., Clancy-Menchetti, Jeanine & the School Readiness Research Consortium. 2014. Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 35, 304-315.

Ministerio de Educación Pública, MEP (2014). Circular del Despacho de la Viceministra Académica DVM-AC-044-2014, Lineamientos técnicos para la implementación del Programa de Estudios de Preescolar 2015.

Ministerio de Educación Pública, MEP (2014). *Guía Docente del Programa de Estudio – Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica. Diciembre 2014.

Ministerio de Educación Pública, MEP (2014). Despacho de la Ministra, Directriz DM-1274-2014.

Ministerio de Educación Pública, MEP (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica. Abril 2014.

Ministerio de Educación Pública. (s.f.). Módulos horarios oficiales para las instituciones educativas públicas de los diferentes niveles y modalidades.

Montero, Eiliana; Rojas, Shirley; Zamora, Evelyn y Rodino, Ana María. 2012. Costa Rica en las pruebas PISA 2009 de Competencia Lectora y Alfabetización Matemática. San José: Cuarto Informe del Estado de la Educación.

Murillo, J. 2003. Una Panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 1 (1).

Murillo-Delgado, D. 2014. Perfil de los hogares con niños de 0 a 6 años. Ponencia presentada para el V Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

National Research Council and Institute of Medicine. 2000. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Shonkoff, Jack P. and Phillips, Deborah A.

Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academy Press.

NICHD. 2000, "The relation of child care to cognitive and language development", in: Brooks-Gunn, J. et al., *Young Children's Education, Health, and Development: Profile and Synthesis Project Report*, U.S. Department of Education, Washington DC.

NIEER.2007. *Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider*, Policy Brief, NIEER, New Jersey.

NIEER. 2009. *Math and Science in Preschool: Policies and Practice*, Policy Brief, NIEER, New Jersey.

OCDE. 2012. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD.

OCDE. 2013. *PISA 2012 Informe Español Volumen I: Resultados y Contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OCDE. 2014. Do parents' occupations have an impact on student performance? *PISA in Focus*. 36: February, 1-4.

OEI. 2009. *Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica Documento de presentación*. Madrid: OEI.

ORELAC-UNESCO-LLECE. 2010. *Factores asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Philips, D. et al. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15, No. 4, pp. 475–496.

Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: K-3, Manual*. Paul H Brookes.

Pilkauskas, N.V. (en prensa) *Living With a Grandparent and Parent in Early Childhood: Associations With School Readiness and Differences by Demographic Characteristics*. *Developmental Psychology*.

Programa Estado de la Nación. 2011. *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. 2013. *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

Reese, Elaine. 1995. *Predicting children's literacy from mother-child conversations*.

RAND (2012) *Teachers matter: Understanding teachers' Impact on student achievement*. RAND. Recuperado de: [http://www.rand.org/pubs/corporate\\_pubs/CP693z1-2012-09.html](http://www.rand.org/pubs/corporate_pubs/CP693z1-2012-09.html)

Reese, Leslie & Gallimore, Ronald. 2000. Immigrant Latinos' cultural model of literacy development. *American Journal of Education*. 108: February, 103–134.

Reynolds, D. & Murgatroyd, S. 1974. Being Absent from School. *British Journal of Law and Society*. 1(1): 1974, 78-81

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 presentada para el V Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

Rodino, AM. 2014. El currículo de la educación preescolar. Ponencia presentada para el V Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

Rojas, P. Coordinadora Licenciatura y Bachillerato de Educación Preescolar UCR. (S. Francis, Entrevistador). (1 de Setiembre de 2014).

Román y Murillo. 2014. Zonas de inclusión y exclusión educativa en Costa Rica, 2011. Costa Rica a la Luz del Censo 2011. San José, Costa Rica: INEC.

Shonkoff, J.P. and A.D. Philips (2000), *From Neurons to Neighbourhoods*, National Academy Press, Washington DC.

SINAES. 2009. *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. San José: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.

Spodek, B., & Brown, P. C. 1993. "Curriculum alternatives in early childhood education: A historical perspective", In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 91-104). New York: Macmillan

Stipek, D.J., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. 1995. "Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation", *Child Development*, 66, 209-223.

Stipek, D.J. et al. 1998. 'Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school?', *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19.

Sylva, K. et al. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, DfES, Londres.

Taguna, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. 2012. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care Finland*. OECD.

Taguna, M., Litjens, I., Heejin Kin, J., & Makowiecki, K. 2012. *Quality Matters in Early Childhood Education Korea*. OCDE.

Taylor, Lorraine. C.; Clayton, Jennifer D., & Rowley, Stephanie J. 2004. Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3): 163-178.

Tobler, W. R (1970). A computer model simulation of urban growth in the Detroit region. *En: Economic Geography* 46(2)

Torres, C., Araya, Y., Herrera, D y Murillo, C. 2009. La estrategia de grupos heterogéneos en el nivel de educación inicial implementada por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*; 9 (1): 1-29

Trejos, J., & Murillo, D. 2012. El índice de oportunidad educativas. Un indicador resumen de la equidad en la educación . *En IV Informe del Estado de la Educación*

Tyerman, M. J. 2011. A Research into Truancy. *British Journal of Educational Psychology*. 28(3): Mayo, 2011, 217-225

UNESCO. 2004. *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile: UNESCO.

UNESCO. 2010. *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education – Analytical Survey*, UNESCO, Institute for Information Technologies in Education, Moscú.

UNESCO .2004. *Curriculum in Early Childhood Education and Care*, UNESCO Policy Brief on Early Childhood, Nº 26, UNESCO, Paris.

UNESCO (2012). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files\\_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf](http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf)

van Steensel, Roel. 2006. Relations between social-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*. 29 (4), 367-382.

Velez, E., Schiefelbein, E., y Valenzuela, J. 1994. Factores que afectan el rendimiento académico en la Educación primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe. *En Revista latinoamericana de innovaciones educativas* No 17.

Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J., & Neuschmidt, O. (s.f.) Resultados de PRIDI: Una primera iniciativa para crear datos comparables a nivel regional sobre Desarrollo Infantil en cuatro países latinoamericanos. Banco Interamericano del Desarrollo. Recuperado de: <http://www.iadb.org/en/topics/education/pridi/key-documents,18522.html>

Villegas-Reimers, E. 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Villegas-Reimers, E. Profesora Asociada de Wheelock College. (A.M. Carmiol, Entrevistadora). (27 de Marzo de 2014).

Villers, R. Directora Ejecutiva, Fundación Amigos del Aprendizaje (ADA). (A.M. Carmiol, Entrevistadora). (1ero de Mayo de 2014).

Vold, E. B. 2003. "Young children's affirmation of differences: Curriculum that is multicultural and developmentally appropriate", In: J. P. Isenberg & M. R. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (Second edition) (pp. 30-46), New York: Teachers College Press.

Westmoreland, Helen; Bouffard, Suzanne; O'Carroll, Kelley & Rosenberg, Heidi. 2009. Data collection instruments for evaluating family involvement. Harvard Family Research Project.

Woodcock, R., & Muñoz, A.F. (1996). Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento revisadas. Itaka NY: Riverside Publishing.

Yeide, M. & Kobrin, 2009 M. Truancy Literature Review. Washington: US Department of Justice

Zhang, M. 2003. Links between school absenteeism and child poverty. *Pastoral Care in Education*. 21(1): Marzo, 2003, 10-17

## NOTAS:

---

<sup>1</sup> Este cálculo excluye viviendas desocupadas y personas en hogares colectivos.

<sup>2</sup> 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 a 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.

<sup>3</sup> Información recuperada de <http://www.una.ac.cr/index.php/m-oferta-academica/pedagogia-preescolar-bachillerato-y-licenciatura>.

<sup>4</sup> Información recuperada de [http://www.educacionpreescolar.ucr.ac.cr/?page\\_id=21](http://www.educacionpreescolar.ucr.ac.cr/?page_id=21)



---

<sup>5</sup> Francis (2014) entrevistó a las coordinaciones de las carreras de Educación Preescolar de las siguientes universidades estatales: UCR, UNA y UNED, y de las dos siguientes universidades privadas: Universidad Hispanoamericana y UCA. Se intentó realizar una entrevista con la coordinación de la carrera de la Universidad Latina, pero no se pudo concretar una fecha para la entrevista para el cierre de la escritura del informe.

<sup>6</sup> Sobre este último punto, cabe resaltar el esfuerzo actual por parte de las tres universidades públicas que imparten la carrera de Educación Preescolar (Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional y Universidad Estatal a Distancia) de conocer la calidad del desempeño de sus graduadas. Para esto, un grupo de investigadoras de estas universidades se encuentra evaluando el desempeño de graduadas en servicio a partir de la aplicación del Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Prek-3) (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008), un instrumento que permite evaluar la calidad de la interacción docente-alumnado en aulas desde el nivel de preescolar hasta el tercer grado. Como tal, los resultados de esta investigación podrían ofrecer importante información, con implicaciones en aspectos tan diversos como el diseño del currículo de formación de docentes de preescolar, el diseño de programas de desarrollo profesional para docentes en servicio y el diseño curricular para educación preescolar del MEP.

<sup>7</sup> Para evaluar la educación de los padres, se utilizó la siguiente escala de medición: bajo nivel (ninguno de los dos padres ha alcanzado la educación secundaria superior); nivel medio (al menos uno de los padres tiene educación secundaria superior) y nivel alto (al menos uno de los padres tiene educación terciaria).

<sup>8</sup> Para esto, las ocupaciones de los padres se clasificaron en cuatro categorías: ocupaciones básicas (peones, encargadas de limpieza, etc.), ocupaciones manuales semi-cualificadas (trabajadores agrícolas y pesqueros, operarios, etc.), ocupaciones no manuales semi-cualificadas (administrativos, trabajadores de servicio al público, etc.) y ocupaciones cualificadas (directivos, jueces, profesionales, etc.).

<sup>9</sup> Para esto, la cantidad de libros se dividió en 5 categorías: [0 a 10], [11 a 25], [26 a 100], [101 a 200], [200 a más de 200].

<sup>10</sup> Para mayor detalle del programa Ventanas en el Mundo Infantil Revisar el III Informe del Estado de la Educación Capítulo 2 Educación Preescolar en Costa Rica página 84.