



ESTADO DE LA NACIÓN



ESTADO DE LA EDUCACIÓN

QUINTO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN

El currículo de la educación preescolar

Ana María Rodino

2014



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.

Contenido

1. El currículo de la educación preescolar según la teoría y la investigación internacional.....	3
1.1 Un concepto que encierra muchas complejidades	3
1.2 Importancia del currículo para la etapa preescolar	5
1.3 Tipos de currículo	7
1.4 Aspectos más relevantes del currículo	10
1.4.1 Áreas críticas de contenidos de aprendizaje	10
1.4.2 Prácticas pedagógicas	13
1.5 Un buen currículo preescolar: indicadores de efectividad.....	15
2. El nuevo programa de estudio de educación preescolar en Costa Rica	22
2.1. Contextualización y fundamentos	22
2.2. Una propuesta integral y actualizada	25
2.3. Contribuciones sustantivas	28
2.4. Insuficiencias por desarrollar	30
3. El desafío inmediato: la implementación.....	33
3.1. Guía docente del programa de Estudios	35
3.2. Capacitación presencial de funcionarios y educadores en servicio	37
3.3. Elaboración de materiales didácticos de apoyo y difusión.....	41
4. Recomendaciones	43
Bibliografía.....	45

1. El currículo de la educación preescolar según la teoría y la investigación internacional

1.1 Un concepto que encierra muchas complejidades

El currículo escolar representa de manera esquemática la expectativa social sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en cada uno de los períodos de la educación formal y dentro de cada área disciplinaria. Se refiere a un “curso” (de aquí la raíz del término) de estudio y experiencias definidas por expertos y prescriptas por el sistema educativo que los estudiantes deben satisfacer para completar un cierto nivel de educación antes de pasar al siguientes. Designa un programa de aprendizaje específico, lo cual incluye los contenidos de enseñanza-aprendizaje, el enfoque metodológico y los materiales de evaluación disponibles para un curso de estudio determinado. (Kelly, 2009)

En breve, en relación con cierto nivel o curso escolar, el currículo responde a las preguntas ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? (OECD, 2012) Sin embargo, 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).

Aunque nunca es simple, la cuestión curricular se vuelve más compleja y controvertida cuando se refiere al cuidado y educación institucionalizada (o sea, fuera del hogar) de los niños en sus primeros años, en particular en el período previo a su ingreso a la escolaridad formal –que según los países comienza a los 5 o 6 años de edad.

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 maestros bien formados y materiales de aprendizaje apropiados. Además, las autoridades educativas deben tomar ciertas 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 propósito, objetivos y enfoques para el cuidado y la educación de los niños en etapa preescolar y que rijan a todas las entidades que brinden esos servicios, sean gubernamentales o privadas, de nivel nacional, estatal o local.

Como bien señalan conjuntamente la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños, NAEYC, y la Asociación Nacional de Especialistas en Primera Infancia de los Departamentos de Educación de los distintos estados de Estados Unidos, NAECS/SDE:

El currículo es más que una colección de actividades disfrutables. Currículo es una idea compleja que contiene muchos componentes como objetivos, contenidos, pedagogía, o prácticas de instrucción. El currículo está influenciado por muchos factores, incluyendo los valores de la sociedad, estándares de contenido, sistemas de rendición de cuentas, hallazgos de investigación, la cultura, el lenguaje y las expectativas de la comunidad y las características individuales de los niños. (NAEYC y NAECS/SDE, 2003, en NIEER 2007).

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. En resumen, algunos currículos son mínimos en cuanto a guiar los docentes, mientras otros son altamente estructurados y exhaustivos. 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.

En este punto conviene detenerse para hacer varias salvedades conceptuales y terminológicas a fin de prevenir confusiones.

En primer lugar, hay que distinguir el currículo (independientemente del modelo que siga) de otro instrumento normativo que también se usa para establecer lo que se debe enseñar. Se trata de los llamados *estándares de aprendizaje*, que consisten en descripciones escritas explícitas y concisas sobre lo que se espera que los estudiantes sepan y sean capaces de hacer en cada estadio específico de su educación. Los estándares de aprendizaje describen objetivos educativos –es decir, lo que los estudiantes deben haber aprendido al final de un curso o grado–; pero no incluyen ningún tipo de currículo, práctica de enseñanza o método de evaluación. (The Glossary of Education Reform: <http://edglossary.org/learning->

[standards/](#)¹ Cuando se investiga o se informa sobre estándares de aprendizaje es importante saber quién los desarrolló, qué conocimientos y habilidades describen y cómo se usan efectivamente en las escuelas. Los estándares existen con independencia del currículo y muchos sistemas educativos usan ambos.

En segundo lugar, hay que cuidarse de usar indiscriminadamente los términos *preescolar* y *kínder* o *kindergarten* como sinónimos porque no lo son en todos los países. En Estados Unidos, *preescolar* se refiere al período de 3 a 5 años de edad, previo al ingreso al sistema educativo propiamente dicho; mientras *kínder* es el primer nivel del ciclo escolar formal (que va del Kínder al 12º grado y se suele abreviar K-12). En Costa Rica, el Preescolar comienza en teoría a los 2 meses de edad, pero la actual oferta educativa del MEP abarca solamente dos niveles de edad: de 4.3 a 5.3 años (Interactivo II) y de 5.3 a 6.3 años (Ciclo de Transición). Es decir, el preescolar costarricense (aproximadamente de 4 a 6 años) comprende parte del preescolar estadounidense (3 a 5 años) más el kínder (5 a 6 años). También existen disparidades entre los países latinoamericanos en la denominación de los niveles educativos para la primera infancia. Por eso, no se pueden hacer comparaciones internacionales rápidas solamente sobre la base de la nomenclatura de los niveles. Debe analizarse cómo se organiza cada sistema educativo en conjunto y qué edad/es abarca cada nivel.

1.2 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 una comunidad socio-política –sea un país o un estado, en el caso de los países federales con educación descentralizada. 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. (OECD, 2012)

- Permite coherencia y adaptación a las cambiantes necesidades locales

Para empezar, 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. A fin de que estos beneficios sean reales, el currículo debe ser revisado con periodicidad y

¹ Por ejemplo, en Estados Unidos existe un núcleo común de estándares de aprendizaje para las asignaturas de Inglés, Matemáticas y Ciencias que aplican todos los estados y que se usa como referente en las pruebas estandarizadas de evaluación.

actualizado para adaptarlo a las condiciones siempre cambiantes de las actuales sociedades del conocimiento.

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, citado en OECD, 2007)

- 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 da 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 –nacional o estatal—, 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.

Después de una extensa revisión de investigaciones, Desforges y Abouchaar (2003) concluyen que en general 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, 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* 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 – por ej. leyéndoles, cantando con ellos canciones y rimas, yendo juntos a la biblioteca y jugando con números. (OECD, 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.

1.3 Tipos de currículo

La educación institucionalizada que se ofrece a los niños refleja las expectativas de cada sociedad concreta, particularmente las autoridades que diseñan las políticas públicas, los intelectuales reconocidos y los practicantes educativos. En el siglo XX, en Occidente se estableció una fuerte conexión entre las teorías psicológicas sobre el desarrollo infantil y el currículo escolar, lo que motivó que se propusieran distintos enfoques basados en las teorías predominantes. En general se pueden reconocer tres grandes corrientes, aunque en la actualidad sólo dos de ellas conservan vigencia para la etapa preescolar. (Litjens y Taguma, 2010)

- *Currículo de instrucción directa o didáctico*

Este enfoque deriva de las teorías conductistas que conciben el aprendizaje como un cambio de conducta producto directo de los insumos que les proporcionan los responsables educativos a los niños siguiendo una cadena de estímulos y respuestas condicionadas. El maestro transmite información y promueve prácticas altamente estructuradas para que los alumnos adquieran destrezas particulares por repetición, con el apoyo de elogios y premios –o, si los resultados no son los deseados, de reprimendas y castigo. Este tipo de currículo tuvo muchos seguidores en la segunda mitad del siglo XX, aunque en las últimas décadas del siglo empezó a ser cuestionado y paulatinamente abandonado. En la educación preescolar se implementó menos que en otros niveles debido a la escasa edad de

los niños, si bien se manifestó en algunas prácticas de destrezas mecánicas y repetitivas.

- *Currículo de socialización*

Este enfoque se ubica en el extremo opuesto al anterior y está basado en la teoría de la maduración de los niños, que considera que estos deben conducir su propio aprendizaje y que aprenderán cuando estén listos o “maduros” para hacerlo según su desarrollo individual. En gran parte es heredero de las teorías de la Pedagogía Social de Pestalozzi y Froebel, que reivindicaron el aprendizaje a través de la acción y el juego.

El currículo basado en este enfoque tiene como principal objetivo la socialización y adopta como metodología la exploración espontánea y el juego no estructurado. El maestro dispone de mucha libertad para facilitar actividades según su experiencia, creatividad y comprensión del desarrollo infantil. El mejor ejemplo de esta posición es el método de la médica y educadora italiana María Montessori, conocido como *método Montessori*, que aplica la idea de que los niños dirijan su propio aprendizaje apoyándose en una gran variedad de materiales diseñados para estimular su interés y auto-dirigir su actividad y con un involucramiento mínimo del docente.

- *Currículo constructivista*

Esta posición proviene de las teorías de la Psicología del Desarrollo o Constructivista iniciada por Piaget y Vygotsky y continuada por muchos psicólogos de la cognición y el aprendizaje. De Piaget fue especialmente influyente su teoría de los estadios del desarrollo temprano y de Vygotsky, el análisis del rol del contexto en el cual aprenden los niños y el rol crucial de los adultos y pares como estímulos de su aprendizaje. En general, esta teoría considera al aprendizaje un intercambio activo entre el niño y el ambiente. Los maestros inician actividades diseñadas para propiciar que el niño razone y resuelva problemas, e interactúan con él en actividades que él mismo inició para acrecentar su aprendizaje. La interacción con otros es esencial al proceso educativo, en especial la colaboración de otros —maestros o pares— para completar tareas que inicialmente el niño no puede completar solo (la llamada “zona de desarrollo próximo”).

Una vertiente del currículo constructivista es la conocida como *Práctica apropiada al desarrollo*. En ella los docentes promueven el aprendizaje partiendo de las fortalezas y necesidades del niño según su etapa de desarrollo y cumplen un rol muy activo mediante demostraciones, preguntas, modelaje, sugerencia de alternativas y comentarios al trabajo del niño. El modelo se propone preparar a los niños para los retos de la escolaridad primaria, por lo que favorece las destrezas lingüísticas y académicas vinculadas al currículo de primaria y el establecimiento de estándares de aprendizaje apropiados a cada edad.

Los enfoques curriculares citados, en concreto los dos últimos, se vienen oponiendo desde mediados del siglo pasado, generando un encendido debate

sobre cuál es el más apropiado y eficaz para impulsar el desarrollo infantil.² Otra forma de entender esta oposición es pensar en las *dos maneras de aprender* que analiza la psicología cognitiva: una *indirecta o incidental*, y la otra *directa*. El aprendizaje indirecto ocurre cuando el niño interactúa con otros o actúa junto con otros, como en las situaciones de la vida real donde no existe un intento premeditado de enseñar algo en particular; mientras el aprendizaje directo está dirigido por la intención de enseñar e implica una cierta estructura más o menos rígida para alcanzar los objetivos deseados. (Eurydice2009)

A la fecha no hay evidencia concluyente de que un tipo de currículo sea más eficiente que el otro. La investigación de Marcon (1999, 2000) 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. A la luz de estos y otros resultados similares, Leserma concluye con lo que puede interpretarse como una recomendación:

Los programas educativos para los niños muy pequeños (menores de 5 años) deben trabajar predominantemente de una manera centrada en el niño y su desarrollo, mientras los programas para niños mayores (entre 5 y 6 años) pueden introducir materias académicas en un currículo más planificado y dirigido por el maestro sin que esto tenga consecuencias socio-emocionales negativas. El énfasis posterior en las destrezas académicas –después de haberse aplicado un enfoque de desarrollo centrado en promover competencias socio-emocionales— podría proporcionar un apoyo aún mejor para la transición a la escuela primaria. (en EURYDICE, 2009, p.14)

Así pues, la evidencia sugiere que el enfoque de socialización es la mejor opción para los niños más pequeños, mientras que los mayorcitos deben ser preparados gradualmente para el tipo de tareas de aprendizaje que enfrentarán al entrar al nivel primario. Pero no debe asumirse que hay una contradicción irresoluble entre ambos enfoques. 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.

² Ambos enfoques y el debate teórico entre ellos fueron analizados en el *Tercer Informe Estado de la Educación* (2011). Consultar Capítulo 2, Recuadro 2.4., p.85.

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)

Al presente, la bibliografía más comprehensiva sobre el tema (OECD, 2006 y 2012; Litjens y Taguma, 2010; EURYDICE, 2009, Cap.1) coincide en que hay que superar el prolongado y estéril debate sobre la conveniencia de un modelo educativo sobre otro, lo cual no está probado científicamente. La prioridad actual es combinarlos para obtener los mejores resultados para los niños.

1.4 Aspectos más relevantes del currículo

Resumiendo el estado de la discusión, como dijimos los expertos acuerdan en que (i) la dicotomía entre enfoque “socializador—holístico” VS “constructivista—académico” no está en verdad justificada porque ambos no son excluyentes entre sí, ni está probado que uno supere al otro en eficacia, y (ii) los ambientes de educación preescolar de alta calidad tienen un currículo que contempla el desarrollo socio-emocional y el cognitivo del niño como complementarios e integra ambos enfoques. Por eso, en lugar de discutir el tipo de currículo en abstracto, resulta más productivo destacar los aspectos de particular importancia dentro del currículo. Entre ellos están las *áreas críticas de contenidos de aprendizaje* y las *prácticas pedagógicas* de implementación.

1.4.1 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. (Litjens y Taguma, 2010)

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 and 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)

Muchos datos sobre la influencia fructífera de propiciar la lectoescritura emergente en preescolar ya fueron reseñados en el *Tercer Informe el Estado de la Educación* (2011, p. 89), por lo cual no nos extenderemos en ellos aquí. De la bibliografía reciente aportamos otra confirmación: las investigaciones del Programa PISA demostraron que los niños a quienes sus padres les leen frecuentemente obtienen puntajes mucho más altos en las pruebas PISA que aquéllos cuyos padres les leen con poca frecuencia o nunca. (OECD, 2011) El efecto positivo es extensible a la experiencia de que a los niños se les lea en las aulas de preescolar y se discuta con ellos lo leído.

- *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) Aún los menorcitos usan ideas abstractas y numéricas (cantidades, formas, tamaños); discernen relaciones de espacio, tiempo y cantidad, y pueden ser capaces de usar sus conocimientos en la comunicación con otros, la resolución de problemas, el razonamiento lógico y la representación (Björklund, 2008 y 2010, en OCDE, 2012).

El Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas, NCTM, considera que además de los puntos curriculares clásicos en preescolar (números, operaciones y geometría) también deberían introducirse otras áreas conectadas, como el álgebra y el análisis de datos, entendiendo álgebra simplemente como forma de pensar y razonar sobre relaciones. (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*

Como con las matemáticas, desde muy pequeños los niños muestran un interés natural en explorar los conceptos científicos. Cuando las exploraciones y el involucramiento iniciales se asocian con procesos de pensamiento, son la base del aprendizaje científico que desarrollarán a medida que avanzan en la comprensión más formal. Cuando entran a kínder (esto es, a los 5 años en Estados Unidos) ya tienen gran conocimiento del mundo natural, incluyendo la comprensión de causa y efecto; algunas diferencias entre objetos animados e inanimados; maneras en que las conductas de las personas se ven afectadas por sus creencias, metas y deseos, y la sustancia y sus propiedades. Estos dominios de conocimiento incluyen conceptos relacionados con física, biología, psicología y química. (NIEER, 2009) 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. Se ha sugerido que llegan a resolver mejor los problemas e incluso experimentan un aumento en su cociente intelectual si se les enseñan principios de lógica, prueba de hipótesis y otros métodos de razonamiento, habilidades todas éstas que se manejan en las prácticas de ciencias.

- *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 all, 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. (Gazzaniga, 2005, en OECD, 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)

1.4.2 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) Los enfoques de educación temprana sumamente instructivos, con control estricto de actividades por parte del docente y niveles bajos de calidez del personal demostraron tener un impacto negativo en la

motivación de los niños a aprender: estos niños evitan tareas desafiantes, tienen menos confianza en sus propias habilidades y disfrutan menos cuando trabajan que los niños a quienes se estimula para colaborar, elegir sus actividades y que experimentan interacciones personal-niños cálidas y protectoras. (Stipek et al, 1998). Según Shonkoff y Philips (2000), en las actividades predominantemente iniciadas por los maestros los niños dan muestras de mayor estrés, como comerse las uñas o abandonar la tarea.

Por estas razones el currículo de preescolar debe enfatizar a los maestros el valor de interactuar y jugar con sus niños, así como orientarlos en cuanto a ponerlos en práctica.

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

Los tres tipos mencionados de actividades benefician el desarrollo infantil, según comprueban distintas investigaciones. Por ejemplo, respecto a las actividades promovidas por el maestro se encontró que los niños involucrados en actividades en las que son asistidos por el personal docente (“scaffolding” o andamiaje), que interactúan con otros y a quienes se les estimula a pensar independientemente y a auto-regularse reciben impactos positivos en su cociente intelectual y sus competencias de lenguaje, tanto como en sus destrezas sociales. (Shonkoff y Philips, 2000, en Litjens y Taguma)

Por otra parte, sobre los currículos con alta frecuencia de habilidades iniciadas por el niño y de libre elección, un estudio analizó sus efectos en el tiempo centrándose en cursos de preescolar para niños de 4 años en 10 países. Los resultados mostraron valiosos efectos de mediano plazo, ya que esos mismos niños a la edad de siete años lograban mayor puntaje en pruebas de lenguaje que niños provenientes de programas que aplicaban exclusivamente actividades didácticas iniciadas por los maestros. (Montie et al, 2006, en Litjens y Taguma, 2010) También hay evidencia de impactos positivos en los niños en el largo plazo en cuanto a mostrar un mayor nivel de servicio comunitario y motivación para continuar estudios superiores, según detectó la investigación longitudinal de Schweinhart y Weikart sobre niños de 3 y 4 años en situación de pobreza a quienes se dio seguimiento hasta sus 23 años (1997, en OECD, 2012).

Estos resultados no deben interpretarse como contradictorios por varias razones. Primero, porque los programas de preescolar estudiados rara vez optaron radicalmente por unas actividades VS las otras, sino que más bien privilegiaron unas sobre otras. Segundo, porque los distintos estudios no son equiparables, como ocurre con tantos otros en esta materia. Tercero, porque a menudo hay diferencias de edad entre los sujetos investigados, las cuales, aunque parezcan pequeñas, son significativas en la primera infancia Obsérvese que Montie et al (2006) y Schweinhart y Weikart (1997) estudian niños de 3 y/o 4 años, y hoy tenemos evidencia de que lo que funciona mejor para menores de 5 años no es lo mismo que para mayores de 5 años. (Ver cita de Lesema en Eurydice, 2009, reproducida y discutida al final de la Sección 1.3 del presente informe.)

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. (Sheridan, 2011, en OECD, 2012). Aparte de hacer la combinación, es aún más ventajoso variar en énfasis en 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).

Aunque las regulaciones y lineamientos curriculares que se aplican en un país sean idénticos, en realidad lo que más impacta positivamente en la actitud infantil hacia el aprendizaje es la calidad de las relaciones interpersonales en cada contexto particular, cada centro y cada aula. Las relaciones de afecto y apoyo del maestro hacia los niños satisfacen sus necesidades emocionales, lo cual les ayuda a regular su comportamiento y a desarrollar habilidades que a su vez son esenciales para satisfacer las demandas académicas. (Pianta, 1999)

Se podría considerar que este punto excede las provisiones del currículo y está más asociado a su implementación. Pero es tan crítico que vale la pena insistir en él y recomendar que el currículo mismo explicita su importancia y oriente a los maestros sobre su puesta en práctica, lo cual puede hacerse dentro del marco conceptual que enmarca la propuesta curricular en sí.

1.5 Un buen currículo preescolar: indicadores de efectividad

Si bien, como ya se señaló, 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. Kagan y Kauerz (2012) sintetizan los aportes de la literatura en los siguientes indicadores.

- *Los niños están activos e involucrados.* Los niños aprenden mejor cuando exploran y piensan sobre los fenómenos, por eso necesitan para aprender necesitan estar activos, tanto cognitiva como física, social y artísticamente. Un currículo efectivo garantiza que los conceptos importantes se aprenden a través

de proyectos, experiencias, actividades colaborativas y, en general, un currículo 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 currículo 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 currículo se apoya en los maestros y en el tipo de interacciones maestro/niño. Las estrategias pedagógicas y de evaluación efectivas descansan en gran medida en su experiencia y bagaje educativo. Para apoyar una enseñanza efectiva, el currículo debe estar asociado a un proceso constante de desarrollo profesional de los docentes.

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

- *El currículo construye nuevos aprendizajes a partir de los aprendizajes y experiencias previas de los niños.* El contenido y la implementación del currículo 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 currículo es integrador.* El currículo 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 currículo preescolar debe explícitamente integrar el aprendizaje a través de distintos dominios disciplinarios.

- *El currículo 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 (currículo) 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.

En el momento histórico actual, con cantidades crecientes de niños que se incorporan a la educación preescolar en disparidad de condiciones y una focalización cada vez mayor en la preparación para la escuela primaria, contar con un currículo efectivo se vuelve crucial. Además, en la medida que crece la presión por la rendición de cuentas en educación, los niños deben recibir contenidos y enfoques de los cuáles ellos y sus maestros puedan dar cuenta.

El currículo efectivo depende del equilibrio entre una estructura bien definida que tenga impacto en todos los niños y la flexibilidad que permita la individualización según niños y familias. Por eso, la evaluación y la investigación curricular deben avanzar en determinar qué currículo funciona mejor, para qué niños, bajo qué condiciones sociales y con qué tipo de preparación profesional docente. (Kagan y Kauerz, 2012)

Recuadro 2

¿Qué debe contener un currículo de preescolar?

La teoría y la investigación internacional no brindan propuestas taxativas en cuanto a contenidos curriculares específicos; pero sí señalan que quienes tomen las decisiones curriculares deben necesariamente dar respuesta a un cierto número de cuestiones fundamentales. El Instituto Nacional para la Investigación en Educación Temprana de los Estados Unidos puntualiza los criterios básicos que cualquier modelo curricular debe contemplar siguiendo el formato de una lista de chequeo para guiar el diseño e implementación.

Lista de chequeo para los tomadores de decisiones sobre el currículo preescolar:

1. ¿Cómo define el currículo los roles del maestro y del niño en el proceso de aprendizaje?
2. ¿Qué dominios del aprendizaje se abordan? ¿Están integrados o se tratan en forma separada? ¿Conducirá este currículo particular al logro de los estándares de aprendizaje temprano vigentes en el estado? ¹
3. El currículo proporciona guía para diferenciar la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales en materia de conducta, lenguaje o aprendizaje?
4. ¿Los desarrolladores del currículo proporcionan un sistema de evaluación que es coherente con la filosofía de enseñanza y los contenidos de aprendizaje?
5. ¿Qué evidencia de investigación existe para apoyar el valor o la efectividad del currículo?
6. ¿El currículo es apropiado para todos los maestros, independientemente de sus calificaciones profesionales? ¿Qué clase de desarrollo profesional proporciona?
7. ¿Se requieren materiales específicos para implementar el currículo?
8. ¿El modelo curricular ofrece guía para aspectos como el involucramiento familiar y la transición al ciclo escolar siguiente? ²

Notas:

¹ La última pregunta de este ítem se aplica particularmente a los Estados Unidos, donde existen estándares de aprendizaje comunes a todos los estados, o a países en condiciones similares.

² El texto original dice “la transición al kínder” porque fue elaborado en los Estados Unidos, donde el ciclo que sigue al preescolar es el primero de la escolaridad formal K-12. Fue traducido como “la transición al ciclo escolar siguiente” generalizar el concepto y hacerlo aplicable a sistemas educativos donde los niveles son diferentes.

Fuente: Traducido y adaptado por Ana María Rodino de NIEER, 2007, p. 4.

Recuadro 3

**Buenas prácticas internacionales sobre
implementación de nuevos currículos para la etapa preescolar**

Diseminación y comunicación

Política	Experiencias
Informar sobre los cambios curriculares a todos los actores involucrados a través de reuniones y seminarios.	<ul style="list-style-type: none">▪ En Italia, los cambios curriculares se comunican a los administradores de las oficinas regionales del Ministerio de Educación y los inspectores del Ministerio los difunden a directores y maestros. Los cambios en las áreas temáticas se abordan en seminarios nacionales para directores y maestros; se publicitan en el sitio web del Ministerio y también se describen en mensajes electrónicos a los maestros.▪ En Corea, antes y después de anunciar las versiones revisadas del currículo se realizaron audiencias públicas y seminarios en gran escala para informar y discutir los cambios con un amplio rango de sectores interesados: oficiales de gobiernos locales, capacitadores de maestros en servicio, profesores universitarios y representantes de asociaciones de guarderías, kinders y preescolares. Oficinas de educación provinciales y locales también organizan encuentros, seminarios y conferencias con los maestros y directores de nivel local.▪ En Luxemburgo, el Colegio de Inspectores tiene un rol importante en la implementación del currículo porque es responsable por ley de asegurar el cumplimiento de las leyes y regulaciones. Una de sus principales estrategias para llegar a todos los que trabajan en el campo son encuentros regionales obligatorios con inspectores y representantes de los departamentos donde se realizará la implementación. En estos encuentros se presenta y explica el nuevo currículo, y se informa a las instituciones sobre los requisitos legales.
Comunicarse con el personal encargado a través de medios escritos de difusión	<ul style="list-style-type: none">▪ Irlanda manda copias del currículo infantil a todos los proveedores de servicios y al personal escolar. El Ministerio también proporciona información y apoyo en un sitio web desarrollado especialmente por su propio personal especializado.▪ Las autoridades responsables en Gran Bretaña, Italia, Luxemburgo, España y Suecia también desarrollaron sitios web de apoyo en línea para el personal escolar, donde se les brinda información, guía y asistencia sobre los cambios curriculares.▪ Japón elaboró lineamientos explicativos en palabras sencillas sobre el currículo para el personal de los centros; mientras Corea prepara, además de los lineamientos explicativos, un manual para maestros, DVDs, CD-ROMs, presentaciones en power-point y sitios web.

<p>Comunicarse con padres y madres de familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corea difundió información actualizada sobre las revisiones curriculares a padres y madres a través de folletos, sitios web, encuentros y conferencias. ▪ Australia distribuyó información a las familias sobre su marco curricular para los primeros años y además la puso a disposición en línea en 20 idiomas. ▪ En Escocia (Reino Unido) se elaboraron formularios en línea para ayudar al personal escolar a crear o adaptar materiales de comunicación con las familias. También se prepararon hojas informativas para padres sobre la importancia de los temas curriculares (por ej. alfabetización, matemática, transición entre distintos niveles educativos y aprendizaje al aire libre), más una serie de afiches distribuidos masivamente.
--	--

Implementación efectiva	
Política	Experiencias
<p>Pilotear antes de implementar en todo el país</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En México, el Ministerio de Educación planeó una fase piloto para la implementación del marco curricular (de noviembre 2010 a diciembre 2011) con el propósito de asegurarse una implementación efectiva. ▪ Luxemburgo publicó en junio 2008 su nuevo currículo de educación básica, incluyendo preescolar; pero antes de implementarlo a nivel nacional lo probó en cinco escuelas. Las opiniones de estas cinco escuelas fueron tomadas en cuenta cuando se revisó el documento. ▪ En Escocia (Gran Bretaña), más de 600 centros escolares tomaron parte en el proceso de ensayo experimental para probar ciertas experiencias y resultados del <i>Currículo para la Excelencia</i>. Los centros escolares eligieron qué experiencias y resultados probar en base a los programas de trabajo que ya tenían planificados. Luego mandaron informes con retroalimentación detallada, la cual se usó durante el proceso de revisión.
<p>Proporcionar materiales prácticos de apoyo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ México preparó una guía sobre cómo implementar el nuevo currículo para docentes en entrenamiento. Una muestra de maestros usó las guías y la evaluación demostró que todavía tenían muchas preguntas acerca de cómo ponerlo en práctica. Cerca de 50% de los maestros todavía no lo implementa plenamente y esto ha llevado a desarrollar nuevas medidas. ▪ Irlanda, a fin de capacitar a sus maestros para implementar los cambios curriculares, preparó conjunto de materiales que incluyen hojas de consejos, folletos informativos, presentaciones “podcasts”, videos de entrenamiento y actividades de apoyo. ▪ Portugal llevó adelante un estudio para identificar qué áreas necesitaban materiales para apoyar la implementación de los lineamientos curriculares. A partir del estudio se prepararon folletos para enseñar lectoescritura, matemáticas y ciencias experimentales. ▪ En Suecia, la Agencia Nacional de Educación pública materiales de apoyo y lineamientos generales con comentarios a fin de brindar guía y supervisión a administradores municipales y directores y personal de los centros de preescolar.

<p>Fijar lineamientos respecto a materiales o prescribir materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En muchos países las autoridades educativas nacionales o estatales disponen explícitamente qué materiales puede usar el personal de los centros en su trabajo. Es el caso de Australia, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, Portugal, España, Turquía y varios estados de EEUU. ▪ En Manitoba (Canadá), las autoridades educativas desarrollaron un material para maestros de preescolar a fin de estimular y mejorar las competencias lingüísticas de los niños: <i>Escuchar y Hablar: Primeros pasos hacia la Alfabetización. Un Documento de apoyo para maestros y terapeutas del lenguaje</i> (2008).
<p>Revisar la formación inicial de maestros de preescolar y dar capacitación específica acorde con las nuevas demandas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eslovenia, ya antes de su reforma curricular, había extendido la educación inicial de maestros de preescolar para mejorar la calidad de ese nivel educativo. Después de introducir el nuevo currículo de preescolar, seleccionó de él ciertos tópicos para incluirlos en los programas de estudio inicial y en la capacitación en servicio de los maestros. ▪ En Italia, las universidades que forman maestros de preescolar incluyeron en su formación inicial cursos sobre el nuevo currículo y organizaron talleres de capacitación. El gobierno nacional les mandó videos de capacitación para asegurar que todo el estudiantado estuviera bien informado sobre el nuevo currículo y listo para implementarlo. ▪ En Australia, una ONG de primera infancia sin fines de lucro fue contratada para brindar capacitación nacional a los educadores de preescolar en la implementación del nuevo marco curricular. Desarrollaron un foro en línea, clases magistrales y un boletín en línea. Australia también introdujo el nuevo marco curricular en los cursos magisteriales de pregrado.
<p>Brindar asistencia experta a los educadores de preescolar en servicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En Eslovenia, los asesores educativos del Instituto de Educación Nacional apoyan a los maestros de preescolar en implementar el nuevo currículo. Hay consultores que mantienen contacto permanente con estos maestros para asesorarlos y ayudarlos a resolver los problemas que encuentren en su práctica. ▪ En la isla Prince Edward (Canadá), el Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia tiene un equipo permanente para dar apoyo en servicio a los educadores y directores de preescolar mientras se implementa el nuevo marco curricular. ▪ En Australia, dos redes profesionales que actúan en los estados reciben financiación del gobierno nacional para brindar servicios de capacitación y mentoría a los centros de preescolar en cuanto a implementar el nuevo marco curricular. Otro programa de alcance nacional también les ofrece asistencia profesional y como parte de él existe un Foro interactivo en línea donde los educadores pueden plantear preguntas y compartir ideas entre sí. Expertos y practicantes de alto nivel de todo el país están disponibles en el Foro para responder preguntas y conducir discusiones temáticas..
<p>Evaluación sistemática</p>	

Política	Experiencias
Incorporar currículo dentro del proceso monitoreo evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eslovenia desarrolló un modelo de evaluación de calidad que examina tres niveles en materia de cuidado y educación preescolar: (1) calidad estructural (espacio, estructura de actividades, etc.); (2) calidad del proceso (cooperación entre el personal del centro y con otros centros, involucramiento familiar, desarrollo profesional docente, satisfacción del personal, etc.) y (3) calidad del currículo (diseño, implementación, rutina de actividades, etc.). Los resultados del monitoreo se presentan en informes anuales y sirven para brindar apoyo a los centros y educadores de preescolar como para propiciar cambios en la práctica educativa. ▪ En Portugal, las autoridades educativas contrataron a la Universidad de Oporto para realizar un estudio de caso con 20 centros escolares para recoger datos sobre la calidad de las prácticas respecto a cómo se estaban implementando los nuevos lineamientos curriculares. Los resultados del estudio son prácticos: piden más documentación y materiales de apoyo, capacitación de maestros en áreas específicas y estrategias para facilitar la transición al primer ciclo de la educación primaria. ▪ En Inglaterra, Irlanda, Italia, México y Suecia se elaboraron conjuntos de instrumentos de autoevaluación para que los profesionales de primera infancia evalúen su conocimiento del marco curricular y cómo lo están implementando.
Evaluar y revisar el marco curricular en función de mejorar la calidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En Noruega, el Ministerio de Educación e Investigación comisionó a la Universidad Vestfold para evaluar cómo se implementaba el marco curricular. Incluyó dos investigaciones cuantitativas y dos cualitativas entre grupos involucrados (niños, padres, maestros de preescolar, asistentes, las municipalidades como responsables locales, y autoridades de condado). El informe mostró muchos resultados positivos pero también desafíos: por ej. la comprensión de la documentación y el mapeo del desarrollo y aprendizaje de los niños, la necesidad de capacitación en el sector y recursos limitados para la implementación. ▪ En Australia se condujo un estudio para establecer la línea de base sobre prácticas en el cuidado y educación de la primera infancia antes de que entrara en vigencia el nuevo marco curricular, previsto para el 1 de enero de 2012. El marco curricular se evaluará en 2014 para determinar si fue efectivo en elevar la calidad del cuidado y educación infantil. ▪ Luxemburgo planeó una evaluación de su marco curricular después de tres años de implementación. ▪ Eslovenia, el proceso de implementación del nuevo currículo ya incluye una evaluación de los cambios que se introdujeron.

Fuente: Elaboración de Rodino (2014) con datos OECD (2012)

2. El nuevo programa de estudio de educación preescolar en Costa Rica

2.1. Contextualización y fundamentos

El 29 de abril de 2014 el Consejo Superior de Educación de Costa Rica, CSE, en su Sesión 24-2014 aprobó un nuevo Programa de Estudios de Educación Preescolar (MEP, 2014). 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 comenzará durante el ciclo lectivo 2016, después que el nuevo texto sea diseminado entre todos los actores educativos vinculados al nivel 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).

En realidad, para ser exactos, el nuevo Programa de Estudios sólo sustituirá parcialmente al Programa del Ciclo Materno-Infantil de 2000, pues éste tiene mayor amplitud ya que cubre la vida del niño a partir de los 2 meses de edad, mientras que el nuevo Programa sólo comienza a partir de los 4 años y 3 meses. Para las etapas Bebés I hasta Interactivo I (ver Cuadro 1) habría que considerar que sigue vigente el programa de 2000. Esta aclaración es necesaria, pero tiene poca o ninguna relevancia para los servicios educativos que el sistema público presta a los niños porque la oferta real del MEP empieza con Interactivo II.

Cuadro 1
Niveles de la educación preescolar, según ciclos

Ciclos	Edades
Ciclo materno-infantil	
Bebés I	De 2 meses a 6 meses
Bebés II	De 6 meses a 1 año
Maternal I	De 1 año hasta 2 años y 6 meses
Maternal II	De 2 años y 6 meses hasta 3 años y 6 meses
Interactivo I	De 3 años y 6 meses hasta 4 años y 6 meses
Interactivo II	De 4 años y 3 meses hasta 5 años y 3 meses
Ciclo de Transición	De 5 años y 3 meses hasta 6 años y 3 meses
Nota: Las filas sombreadas corresponden a la actual oferta de servicio educativo del Ministerio de Educación en los jardines de infantes públicos del país.	

Fuente: Tercer Informe Estado de la Educación, 2011, p. 70, sobre datos del MEP, 2010.

Antes de analizar el texto propositivo del nuevo Programa es importante resaltar algunos elementos explicitados en la Presentación suscripta por el entonces Ministro de Educación Leonardo Garnier Rímolo y en la Introducción del documento, porque clarifican su contextualización y fundamentos. Según estas manifestaciones iniciales, al formular el nuevo Programa fundamentalmente se buscó:

- Complementar el proceso de expansión sistemática de cobertura que experimentó el nivel preescolar en el país desde la década de los 1970s hasta

la fecha con un esfuerzo por mejorar la calidad de la oferta (Presentación, p. 7);

- Recoger lo que enseñan los avances científicos y educativos de todo el mundo junto con los aprendizajes acumulados por las docentes nacionales (Presentación, p. 7);
- Atender a las necesidades e intereses distintos de los niños y niñas de hoy derivados de los cambios culturales, científicos y tecnológicos (Introducción, p. 11);
- Dar respuesta a una demanda de las propias docentes de preescolar en cuanto a modernizar el programa existente (Presentación, p. 7), así como a debilidades del mismo señaladas por investigaciones, encuestas e informes nacionales –entre ellos investigaciones en el campo de las neurociencias y el Tercer Informe Estado de la Educación, 2011 (Introducción, p. 12);
- Articular la educación preescolar –sobre todo el Ciclo de Transición— con el primer año de la Educación General Básica, cuya ausencia ha sido bien señalada (Presentación, p. 8), con la seria consecuencia de altos porcentajes de repitencia en primer grado de niños que habían completado el nivel preescolar (Introducción, p. 12);
- Desarrollar todas la potencialidades e intereses de niños y niñas, así como satisfacer sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras a través de un abordaje pedagógico integral (Presentación, p. 8);
- Implementar procesos de evaluación adecuados a la educación preescolar, sistemáticos y permanentes, que sirvan para guiar la toma de decisiones educativas (Presentación, p. 8), y
- Propiciar un conjunto de valores, actitudes y competencias que permearon otras reformas educativas de los últimos años, como los valores de la ética, la estética y la ciudadanía para enseñar a vivir y convivir, desarrollar la sensibilidad, el pensamiento lógico, la criticidad, la capacidad comunicativas y el aprecio y respeto por la diversidad (Presentación, p.8).

Estas preocupaciones del nuevo Programa no abandonan, sino que por el contrario ratifican y procuran fortalecer los lineamientos de la *Política Educativa Hacia el Siglo XXI* (Consejo Superior de Educación, 1994) según los cuales la educación nacional debe formar al estudiantado para ser persona, ciudadano, productor, solidario y capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente. Las tres grandes visiones filosóficas que nutren esa *Política Educativa* –la humanista, la racionalista y la constructivista (CSE, 1994, pp. 5-6)— sustentan la Educación Preescolar y su nuevo Programa de Estudio.

Estas visiones filosóficas en la Educación Preescolar adquieren un especial significado, el humanismo pretende que los niños y las niñas logren la mejor

expresión de sí mismos y colaboren en sus relaciones con otras personas. El racionalismo les permite identificar lo que deben saber para su desenvolvimiento en la sociedad y el constructivismo procura la construcción del conocimiento por medio de las vivencias diarias al explorar, descubrir, preguntar y jugar. (MEP, 2014, p. 14)

2.2. 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.

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 la Primera Infancia, NAEYC (2009, pp. 12-18, en MEP, 2014).

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”. El niño y la niña 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 y niñas 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 docentes 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 los docentes a operacionalizar el Programa en cuanto a una variedad de aspectos críticos, a saber:

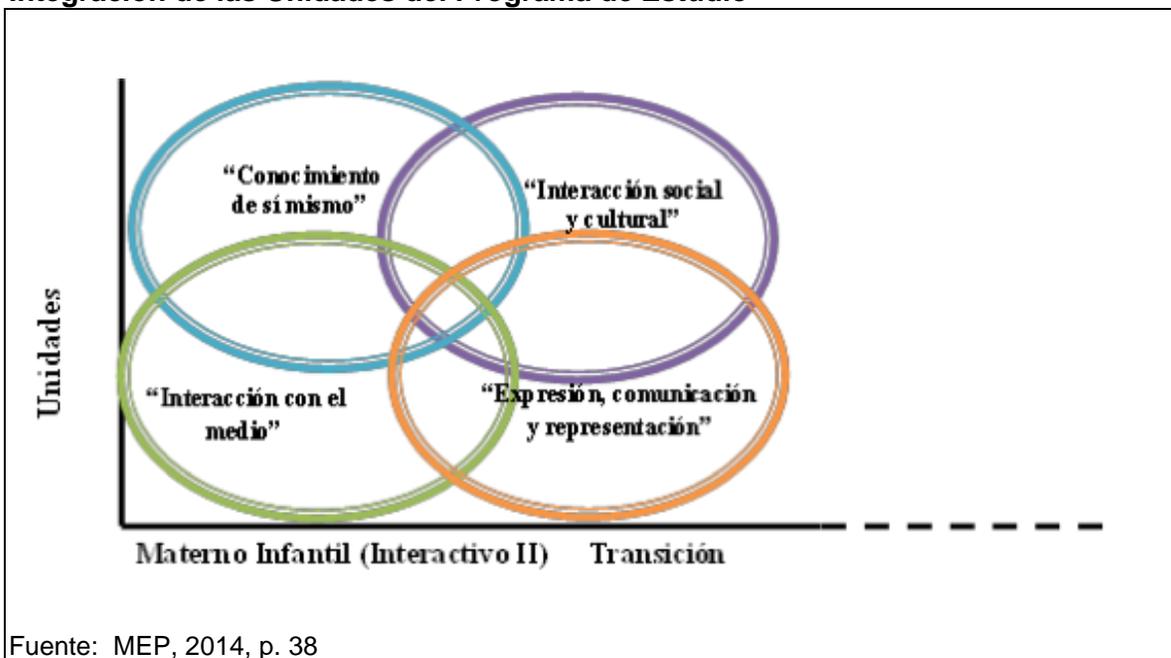
- **Contextualización:** adecuación al espacio físico y cultural concreto en que el Programa se aplicará.
- **Atención a la diversidad:** adaptación de la ejecución a las características, intereses, necesidades y condiciones particulares de cada estudiante para garantizar la igualdad de oportunidades.
- **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 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 EGB:** 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

Esta sección es la más extensa y minuciosa del Programa pues en ella 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 1 ilustra su articulación.

Figura 1:
Integración de las Unidades del Programa de Estudio



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

En síntesis, las cuatro unidades del Programa confirman lo que anticipó la Presentación, ya que en ellas *“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 esta investigadora, la impresión general que deja la lectura 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.

2.3. Contribuciones sustantivas

En lo específico, el nuevo Programa de Estudio hace muchas contribuciones sustantivas para elevar la eficacia y calidad de la educación preescolar costarricense. Unas provienen de incorporar principios y prácticas importantes, en lo teórico y metodológico, que no estaban presentes en los viejos programas. Otras surgen de explicar, resaltar y operacionalizar principios y prácticas importantes que podían estar esbozadas en los viejos programas, pero de una manera imprecisa o abstracta que no aseguraba su aplicación en el trabajo cotidiano en las aulas. Al hablar de principios y prácticas importantes nos referimos, en concreto, a los que se derivan la teoría y la investigación contemporánea sobre desarrollo y educación de la primera infancia (cfr. Sección 1 del presente informe).

Entre las contribuciones del nuevo Programa, esta investigadora destaca las siguientes:

- a. 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.
- b. 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 los maestros.
- c. 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. (Cfr. Sección 1.1 de este informe). 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. Esta podría ser una buena base para diseñar evaluaciones del aprendizaje logrado por los niños durante su educación preescolar.
- d. 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.

- e. 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.
- f. 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.
- g. 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.
- h. 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.
- i. 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. (Cfr. Sección 1.4.1 de este informe)
- j. 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).

Así el Programa corrige una distorsión de los anteriores (“satanizar” de la lectoescritura en preescolar) y sus serias carencias (ausencia de prácticas de pre-lectura). Recupera el objetivo, uno entre otros, de preparar a los preescolares para enfrentar las demandas de la escolaridad primaria. Lo hace con consciencia de que esa preparación favorece buenos resultados académicos de mediano y largo plazo y promueve la equidad social, pues mejora el desempeño escolar de los niños de grupos desfavorecidos, culturalmente diversos o con poco apoyo familiar.

- k. 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.
- l. 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.

2.4. Insuficiencias por desarrollar

Sin perjuicio de las grandes contribuciones mencionadas, el nuevo Programa también muestra algunas insuficiencias. Debe aclararse de entrada que no son extremas, en el sentido de componentes críticos del currículo que se hayan omitido o subestimado. Se trata más bien de carencias o lagunas en aspectos específicos que se requieren para hacer operativas o poner en marcha muchas disposiciones del Programa.

Aún tratándose de puntos muy particulares es ineludible señalarlos como insuficiencias porque, según los resultados de investigación y las buenas prácticas, el currículo debe tomar todas las provisiones para que los criterios y principios que establece se pongan en práctica en las aulas de manera efectiva. En el caso de este nuevo Programa de Preescolar, faltan todavía ciertas orientaciones e instrumentos concretos que permitan materializar el muy buen marco curricular aprobado. No obstante, porque las carencias que se perciben son operativas, no de fondo, pueden resolverse en la etapa de implementación mediante el uso de recursos adicionales, por ejemplo, materiales complementarios y capacitación docente.

Es posible que los señalamientos que se expondrán a continuación hayan sido contemplados, en todo o en parte, por quienes redactaron el Programa y por los funcionarios del MEP a cargo de su implementación, ya que en un momento el

texto aclara: *Para orientar al personal docente en relación con su práctica pedagógica y las acciones a realizar para la planificación, la evaluación de los aprendizajes y el proceso de articulación, se brinda el documento denominado “Guía docente del Programa de Estudio de Educación Preescolar”, en el que se detallan estos y otros aspectos específicos propios de la labor de aula.* (p. 36 y 37) Sin embargo, considerando que la “Guía docente” aún no está disponible, se apuntan las limitaciones observadas con el fin de apoyar su pronta elaboración y contribuir con ella.

a. Sobre el *rol del docente con la familia* (p. 27) el Programa dice muy poco. Lo que se dice es correcto y está bien plantearlo desde el principio, como parte fundamental de la educación preescolar; 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; cfr. Sección 1.2 de este informe). A la luz de este hallazgo, los docentes deben asumir (i) concientizar a padres y madres sobre cuán útil es que ellos ayuden en el hogar para que el niño aprenda y (ii) guiarlos sobre cómo pueden hacerlo.

b. También en relación con las familias, el Programa pide hacerles entrevistas y preparar un diagnóstico familiar que contemple varios aspectos (p. 31, punto 4). Pero la referencia es breve, casi al paso, 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.

c. 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 el educador, pero con poca o ninguna orientación al maestro de cómo hacerla en conjunto con un estudiantado de tan corta edad.

d. 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 1). ¿Cómo planifica cada maestro? ¿Debe coordinar con el maestro del año siguiente? ¿Cómo se evita el riesgo de los niños repitan contenidos y actividades en Interactivo II y en Transición?

e. Otro punto dudoso y que es relevante en la lógica del Programa es cómo funcionan los *tres niveles de desempeño* en la práctica áulica. ¿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?

- f. 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?
- g. También se pide al docente formular indicadores que guíen sus observaciones y adopte instrumentos de su elección. O sea, el maestro queda a cargo de elegir o preparar sus propios instrumentos y de aplicarlos según crea conveniente. Dejar un aspecto tan crítico al exclusivo criterio de cada docente implica el riesgo de que no todos lo pongan en práctica o que lo hagan de maneras muy disímiles entre sí, lo 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 para aplicarlos.
- h. Se expresa reiterada preocupación por lograr una *transición a primer grado* fácil y fluido 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. Este problema debe ser trabajado en profundidad en la “Guía docente” con recomendaciones concretas para docentes y familias, de lo contrario seguirá siendo, como hasta la fecha, una aspiración incumplida.

Vale considerar la recomendación de Leserma (en EURYDICE, 2009; cfr. Sección 1.3 de este informe) 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 el maestro, 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”.

- i. Algunos contenidos y habilidades específicas planteados en las Unidades se beneficiarían con una revisión detenida conjunta por parte de expertos disciplinarios y expertos en educación preescolar a fin de precisar y enriquecer conceptos o diseñar actividades gradualmente más demandantes. Sólo dos ejemplos. En la Unidad II convendría revisar algunas nociones poco claras sobre derechos humanos (como los contenidos de “Diferencias y semejanzas entre las personas”, en la p.108, donde se enuncia lo mismo en unas que otras, con el consiguiente riesgo de confusión de los docentes), a la vez que agregar algunas otras sobre un tema relacionado y muy pertinente a la edad, como los derechos de los niños. En la Unidad III habría que promover habilidades científicas y críticas gradualmente más complejas, tal como lo pide el objetivo, por ej. de investigación, razonamiento y construcción

de hipótesis, las cuales pueden desarrollarse en torno a cualquiera de los contenidos ya establecidos, como el cuerpo humano o el medio ambiente.

3. El desafío inmediato: la implementación

Contar 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 llevar delante un proceso que garantice que todos los actores educativos involucrados en su puesta en operación, sin excepciones, 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 según una cantidad de factores, por ejemplo, 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 al nuevo Programa de Estudios de Preescolar, al momento de este informe el proceso está en plena marcha y no se vislumbran obstáculos graves a la implementación, más allá de los desafíos previsibles de tener que llegar a un número importante de docentes en todo el país y cubrir aquellos contenidos innovadores del todo ausentes en los programas anteriores.

¿Por qué consideramos que no hay obstáculos graves? Es cierto que el Programa se llevará a la práctica en la transición entre dos administraciones diferentes del MEP. Sin embargo, esto no debe afectar el proceso porque el sistema educativo costarricense sabiamente creó la instancia del CSE para garantizar la continuidad de las políticas educativas de Estado por encima de los cambios de gobierno. En este caso, el CSE dejó aprobado el programa antes de concluir la administración anterior del MEP y estableció que regía para el curso lectivo 2015 (CSE, Acuerdo 02-14-14 del 29 de abril de 2014). Por su parte, la administración anterior dejó listos dos recursos claves para apoyar la implementación: el borrador de la *Guía Docente del Programa de Estudios* y la previsión presupuestaria para realizar la capacitación presencial de los docentes en servicio. La actual administración adoptó el nuevo Programa y solamente tomó algunos meses de tiempo para revisar y completar la *Guía Docente*, y para planificar y poner en marcha la capacitación presencial, que comenzó a inicios de diciembre de 2014.

Respecto a los desafíos previsibles, ¿qué puede observarse? A juicio de esta investigadora, los contenidos innovadores más profundos y merecedores de alerta y especial atención durante la implementación, son los siguientes:

- la ubicación de los niños en tres niveles de desempeño simultáneos en el aula,
- la aplicación y secuencia de las cuatro Unidades de contenido comunes a los dos años de Preescolar,
- la promoción del desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo de los niños, incluyendo las competencias de lectoescritura emergente o pre-lectura,
- la evaluación del desarrollo infantil y el aprendizaje durante los dos niveles de Preescolar,
- los instrumentos e indicadores específicos que usarán los docentes para registrar importantes procesos académico-administrativos (por ejemplo, la planificación y la evaluación del desarrollo) y
- la facilitación de la transición de preescolar a primer grado.

Se trata de temáticas sustanciales, de gran peso académico, tanto administrativo como pedagógico, que necesitan una explicitación mayor que la ofrecida por el propio Programa de Estudios (ver sección 2.4). Por eso, a fin de que las virtudes del nuevo Programa se materialicen en la práctica, es imperativo que las autoridades de la Dirección de Preescolar del MEP desarrollen esas temáticas con los docentes activos de manera profunda y rigurosa; así como es necesario que ellos y ellas las comprendan y asuman plenamente en sus dimensiones conceptuales y aplicadas.

Para que eso ocurra, están dadas dos condiciones favorables. Una, el alto grado de titulación de los docentes de Preescolar —el mayor de entre todos los niveles del sistema educativo costarricense— lo cual hace esperable que la implementación no enfrente problemas de comprensión por parte de los propios educadores, ni de resistencia, dado sus méritos. Otra, que a la fecha la Dirección de Preescolar del MEP cuenta con dos recursos importantes listos y en uso: la *Guía docente del Programa de Estudios* y el diseño completo de la capacitación presencial de funcionarios y educadores en servicios.

No obstante, los anteriores no son todos los recursos posibles para apoyar la fase de implementación. Igualmente importante es poner a disposición de los docentes variados materiales didácticos complementarios que enriquezcan sus conocimientos teóricos y apoyen su trabajo con los niños y las familias. Este tipo de recursos no existe para el Programa de Preescolar. Funcionarias de la Dirección de Preescolar del MEP han manifestado su interés y voluntad de elaborarlos, pero se trata de una tarea pendiente.

A continuación se analizan los dos instrumentos de implementación en uso por el MEP. Finalmente, se profundiza en las características del tercero y las razones por las que es valioso y altamente recomendable su empleo, en conjunción con los dos anteriores.

3.1. 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.

Las secciones están bien organizadas y documentadas, y resultan de fácil comprensión. 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 antes en el presente informe, en particular las referidas a los procedimientos de planeamiento, evaluación, seguimiento y articulación entre preescolar y primer grado de la EGB. 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 los docentes en su desafío inminente de aplicar el nuevo Programa.

Sin desmerecer lo anterior, algunas de las insuficiencias identificadas en el Programa de Estudios todavía no están cubiertas plenamente en la Guía Docente. A criterio de esta investigadora, hay varias temáticas que todavía requieren de mayor orientación para los educadores:

1. ¿cómo ubicar (y reubicar) a los niños en los tres niveles de desempeño simultáneos en el aula?
2. ¿cómo secuenciar las cuatro unidades de contenidos comunes a los dos niveles de Preescolar para evitar reiteraciones y propiciar profundizaciones?
3. ¿cuáles son ejemplos y actividades concretas que ilustren las recomendaciones generales que se ofrecen para facilitar la transición de Preescolar a primer grado?
4. ¿qué instrumentos e indicadores específicos comunes, de alcance nacional, deben usar los docentes para registrar los procesos académicos-administrativos (planificación, evaluaciones varias, etc.)?

Estas 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. Debería establecerse que los maestros 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. Al contrario, su establecimiento sería un impulso para dar seguimiento y mejorar el nivel Preescolar constantemente.

Las temáticas antes señaladas, cuyo tratamiento y orientación al docente parecen todavía insuficientes, podrían muy bien ser profundizadas durante la capacitación presencial de los docentes actualmente en marcha.

Un punto adicional que la Guía desarrolla con innovaciones es la organización de la *jornada diaria en Preescolar*. Si bien se mantiene la breve jornada existente de 3:30 horas comunes para todos los niños, 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 (Cardenas, 2006). Véase en el cuadro a continuación cómo se cumple la jornada diaria, organizada en una sucesión de experiencias diversas. Mantiene su estrecha duración de 3:30 horas comunes, más 40 minutos de seguimiento individualizado.

Turno Mañana	
Tiempo	Experiencias
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

Los cambios antes citados son muy pertinentes. Independientemente de ello, esta investigadora considera que, en conjunto, la duración de la jornada diaria sigue siendo excesivamente breve (en sí misma y en comparación con la jornada regular en otros países del mundo). Criterios pedagógicos aconsejan aumentarla. Este aspecto de la oferta de Preescolar debería ser objeto de un análisis objetivo, guiado por razones estrictamente educativas de beneficio a los alumnos.

La jornada de la tarde tiene una división similar con el horario de 12.30 md a 4:00 pm (horario común) y de 4:00 a 4:40 pm (seguimiento individualizado). Las llamadas “jornadas diarias con ampliación” o “con recargo”, las de un docente que atiende dos grupos a la vez, tienen una duración 40 minutos más corta que la jornada regular. (Total: 3: 30 hs.) Si los centros educativos ofrecen inglés, la jornada se extiende 40 minutos. No así en aquellos que ofrecen informática, en los cuales la jornada permanece igual, sólo que reorganizada en la secuencia y duración de sus experiencias.

3.2. Capacitación presencial de funcionarios y educadores en servicio

La estrategia de capacitación directa de funcionarios y educadores de Preescolar en servicio se definió en noviembre de 2014 y comenzó a implementarse al mes siguiente. 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”), 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” y está organizada en siete fases. Se describe a continuación siguiendo el documento oficial citado.³

El diseño contempla que durante la capacitación no se afectará el derecho a la continuidad del proceso educativo que les asiste a los alumnos. Esto implica que no se interrumpirán las clases regulares, según lo establecido por la Circular del MEP DM 1274-2014 en cumplimiento de la Resolución 2014-11339 de la Sala Constitucional.

Fase I:

Destinatarios: Directores/as Regionales

Fecha: 5/12/14

³ Los números de docentes aquí mencionados siguen las previsiones de noviembre 2014; pero podrían variar dependiendo de la apertura de códigos durante el ciclo lectivo 2015.

Fase II:

Destinatarios: Asesores Pedagógicos de Preescolar (Asesores Regionales)
A cargo de las Asesoras Nacionales de Educación Preescolar, en sesiones de 2 días completos (16 horas).

Fecha	Lugares: Regiones educativas
Grupo 1: 4 y 5/12/14	Peninsular, Los Santos, Grande de Térraba, Puriscal, Aguirre, Sarapiquí.
Grupo 2: 17 y 18/2/15	Nicoya, Cañas, Liberia, Santa Cruz, Turrialba, Zona Norte Norte, Heredia
Grupo 3: 19 y 20/2/15	Puntarenas, Coto, San José Oeste, Occidente, San José Central, Guápiles, Sulá
Grupo 4: 23 y 24/2/15	Limón, Cartago, Desamparados, Pérez Zeledón, San Carlos, San José Norte, Alajuela

Fase III:

Destinatarios: El 100% de las docentes de Educación Preescolar de siete regiones educativas, quienes iniciarán la implementación del nuevo Programa a partir de febrero de 2015.

A cargo de las Asesoras Nacionales de Educación Preescolar en sesiones de 5 días completos (40 horas), trabajando con grupos de 30 docentes máximo.

Grupo 1

Fecha	Regiones educativas	Cantidad de grupos	Cantidad de docentes	Asesoras Nacionales
8 al 12/12/14	Peninsular	2	42	2
8 al 12/12/14	Los Santos	2	57	2
8 al 12/12/14	Grande de Térraba	3	82	3

Grupo 2

Fecha	Regiones educativas	Cantidad de grupos	Cantidad de docentes	Asesoras Nacionales
2 al 6/2/15	Puriscal	2	80	2
2 al 6/2/15	Aguirre	3	83	2
2 al 6/2/15	Sarapiquí	3	90	2

Fase IV:

Destinatarios: El 30% de las docentes de Educación Preescolar de las veintiuna regiones educativas restantes.

A cargo de las Asesoras Nacionales de Educación Preescolar en sesiones de 5 días completos (40 horas).

Las docentes por capacitar en esta fase serán seleccionadas por las Asesoras Pedagógicas y, una vez capacitadas, iniciarán la implementación del nuevo Programa de Estudio.

Fecha	Región educativa	Cantidad de grupos	Cantidad de docentes	Asesoras Nacionales	Implementan el Programa de Estudios
9 al 13/3/15	Alajuela	6	180	6	Abril
16 a 20/3	Cartago	5	150	5	Abril
6 al 10/4	Heredia	4	120	4	Mayo
13 al 17/4	San José Oeste	2	70	2	Mayo
13 al 17/4	Occidente	3	90	3	Mayo
11 al 15/5	Guápiles	3	90	3	Junio
11 al 15/5	San José Central	3	90	3	Junio
18 al 22/5	Desamparados	4	120	4	Junio
8 al 12/6	Limón	3	90	3	Julio
15 al 19/6	San Carlos	4	120	4	Julio
27 al 31/7	Coto	2	60	2	Agosto
27 al 31/7	San José Norte	3	90	3	Agosto
10 al 14/8	Nicoya	1	30	1	Setiembre
10 al 14/8	Cañas	1	30	1	Setiembre
10 al 14/8	Liberia	2	60	2	Setiembre
10 al 14/8	Santa Cruz	1	30	1	Setiembre
17 al 21/8	Turrialba	2	60	2	Setiembre
17 al 21/8	Zona Norte Norte	2	60	2	Setiembre
24 al 28/8	Puntarenas	2	60	2	Setiembre
24 al 28/8	Pérez Zeledón	2	60	2	Setiembre
24 al 28/8	Sulá (*)	2	40	2	Setiembre

(*) En el caso de Sulá se capacita al 100% de las docentes)

Fase V:

Destinatarios: Capacitación del 70% de las docentes las veinte regiones educativas restantes.

A cargo de las Asesoras Pedagógicas de Educación Preescolar en sesiones de 5 días completos (40 horas). Cada Asesora Pedagógica contará con un equipo de docentes como apoyo. Las docentes capacitadas iniciarán la implementación del nuevo Programa de Estudio.

Fecha	Región educativa	Cantidad de docentes	Responsable	Implementan el Programa de Estudios
1. Marzo	Alajuela	320	Asesora Pedagógica regional y grupo de apoyo	Abril

2. Marzo	Cartago	303	”	Abril
3. Abril	Heredia	200	”	Mayo
4. Abril	San José Oeste	124	”	Mayo
5. Abril	Occidente	135	”	Mayo
6. Mayo	Guápiles	162	”	Junio
7. Mayo	San José Central	170	”	Junio
8. Mayo	Desamparados	180	”	Junio
9. Junio	Limón	199	”	Julio
10. Junio	San Carlos	180	”	Julio
11. Julio	Coto	106	”	Agosto
12. Julio	San José Norte	160	”	Agosto
13. Agosto	Nicoya	62	”	Setiembre
14. Agosto	Cañas	72	”	Setiembre
15. Agosto	Liberia	71	”	Setiembre
16. Agosto	Santa Cruz	69	”	Setiembre
17. Agosto	Turrialba	73	”	Setiembre
18. Agosto	Zona Norte Norte	52	”	Setiembre
19. Agosto	Puntarenas	115	”	Setiembre
20. Setiembre	Pérez Zeledón	60	”	Octubre

Fase VI: Seguimiento

A cargo de las Asesoras Nacionales y Pedagógicas (regionales).

Desde agosto 2015 a diciembre 2016.

Consistirá en visitas de seguimiento en las regiones con el fin de acompañar la operacionalización del Programa en la práctica pedagógica.

Se abrirá una “Comunidad virtual” donde las docentes podrán hacer consultas sobre la aplicación del Programa y colocar ejemplos de prácticas exitosas.

Fase VII: Evaluación

A cargo de las Asesoras Nacionales y Pedagógicas.

Se realizará una sistematización de la información obtenida a través de los canales habilitados en la Fase VI y sobre esa base se tomarán decisiones sobre ajustes o mejoras que puedan requerir el Programa y los procesos de asesoría y seguimiento. La información quedará registrada en un documento final que se compartirá con todos los involucrados en el proceso.

3.3. Elaboración de materiales didácticos de apoyo y difusión

Cualquier cambio curricular importante difícilmente puede ponerse en marcha de forma masiva y congruente con la visión que lo inspiró sólo difundiendo los nuevos contenidos y un conjunto de orientaciones para su ejecución –aunque estos dos tipos de documentos estén muy bien elaborados, como es el caso de la actual reforma de Preescolar en Costa Rica. Así como el nuevo Programa de Estudios y la Guía docente son necesarios, son también insuficientes.

Siempre será imprescindible profundizar en los nuevos contenidos para que el alto número de docentes en ejercicio los comprendan bien, los asimilen en todas sus implicaciones, y los apliquen coherentemente, en especial si representan un enfoque innovador que viene a sustituir a otro distinto, más simple o restringido, o desactualizado. Para lograr lo expuesto, el MEP debe disponer de materiales didácticos variados con objetivos que trascienden los muy específicos del nuevo Programa y sus orientaciones de ejecución.

Los materiales de apoyo han de estar dirigidos principalmente a (i) los actuales docentes en servicio, sin descartar la consideración simultánea de los futuros docentes, aun en formación; (ii) los alumnos a quienes estos docentes atienden y (iii) las familias de los alumnos. Sus objetivos serán acordes con los destinatarios: capacitar a los docentes, auxiliar la formación de los niños y niñas, e informar a las familias sobre la reforma y asesorarlas sobre cómo apoyarla. Los medios pueden ser muy variados (impresos, audiovisuales y electrónicos), así como los formatos (textos especializados, libros escolares, módulos o folletos, programas de radio y/o video, sitios web, blogs, foros de discusión, cursos a distancia, etc.) Más allá de sus diferencias, el rasgo común de los materiales de apoyo debe ser que acompañen y fortalezcan la comprensión e implementación de la reforma curricular en marcha. (Obsérvese que un buen número de las buenas prácticas internacionales referidas a la implementación de nuevos currículos en Preescolar citadas en el Recuadro 2 se refieren precisamente a la existencia de materiales adicionales de apoyo y difusión para los distintos actores educativos).

Es muy posible que en el contexto nacional ya existan materiales que puedan cumplir con el propósito de apoyar la reforma curricular. Si es así, las autoridades responsables del MEP tienen que revisarlos, seleccionar los más apropiados y buscar la forma de ponerlos a disposición de los docentes. Pero también podría ocurrir que tales materiales no sean los más adecuados o no existan del todo, en cuyo caso habrá que planificarlos, identificar los especialistas que puedan elaborarlos y producirlos. Lo ideal es que los materiales de apoyo, o al menos algunos de ellos, estén disponibles cuando cuando comienza la etapa de implementación de la reforma, en particular cuando comienza la capacitación presencial a los docentes en servicio.

La citada 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, elaborados en una plataforma digital con Moodle. Los materiales fueron elaborados por muy buenos especialistas contratados en el marco de un proyecto de apoyo a la reforma matemática financiado por CRUSA y apoyado por un convenio del MEP con la Fundación Omar Dengo. A la fecha ese proceso cuenta con un centenar de materiales escritos y otro tanto de materiales audiovisuales. 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.

Con respecto al proceso de implementación del nuevo Programa de Estudio de Preescolar, es de lamentar que al iniciar la capacitación no se cuente con materiales didácticos adicionales de apoyo y difusión. Las funcionarias de la Dirección de Preescolar del MEP han manifestado su voluntad de preparar materiales y, además, está previsto, para la fase de seguimiento de la capacitación docente, abrir una “comunidad virtual” donde las maestras puedan hacer consultas sobre la aplicación del Programa y ubicar ejemplos de prácticas exitosas (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”, Fase VI, p.7). Sin embargo, se trata de planes de mediano plazo (la etapa de seguimiento comienza en agosto de 2015), por lo que no estarán disponibles cuando se realiza el grueso de la capacitación (de Diciembre 2014 a Agosto 2015)

A juicio de esta investigadora, se trata de una carencia seria que hay que procurar atender cuanto antes. 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. Me refiero especialmente a temáticas como el desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo de los niños y su promoción, incluyendo las competencias de lectoescritura emergente o pre-lectura.

La elaboración de buenos materiales de apoyo a la reforma curricular tiene 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 maestros 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.

4. Recomendaciones

De acuerdo con la temática específica de este Informe, que es el currículo de la educación preescolar, y con el estado de desarrollo del nuevo Programa de Estudio, las siguientes recomendaciones se concentran en el desafío de la implementación y tienen como destinatarios a las autoridades del MEP responsables de tal tarea.

1. Las jornadas de capacitación presencial a docentes necesitan desarrollar con amplitud las temáticas no suficientemente cubiertas por el Programa de Estudios ni la Guía Docente, por ejemplo:
 - la ubicación de los niños en tres niveles de desempeño simultáneos;
 - la aplicación y secuencia de las cuatro Unidades de contenido durante los dos años de Preescolar,
 - la evaluación del desarrollo infantil y el aprendizaje durante los dos niveles de Preescolar, y
 - la transición entre Preescolar y primer grado de EGB.
2. Unificar a nivel nacional los instrumentos e indicadores que deben utilizarse en todos los procesos administrativo-pedagógicos de Preescolar (de planeamiento, diagnóstico, evaluación, etc.), a fin de posibilitar la recolección de información homogénea y comparable de todo el país.
3. Recoger observaciones e inquietudes de los docentes durante el proceso de capacitación presencial y utilizarlas como insumos para enriquecer la Guía Docente y elaborar materiales complementarios de apoyo
4. Elaborar materiales didácticos complementarios que difundan y apoyen los cambios curriculares contenidos en el nuevo Programa de Estudio, particularmente en lo relacionado con las reformas sustantivas como la inclusión del desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo de los niños y niñas y su promoción, incluyendo las competencias de lectoescritura emergente o pre-lectura.
5. Ofrecer diversos y variados servicios de acompañamiento a los docentes durante la implementación del nuevo Programa de Estudio (por ejemplo, a través de un sitio web, chats o listas de discusión, intercambio en línea de

experiencias docentes, charlas en línea con especialistas para ampliación de contenidos y difusión de buenas prácticas, etc.)

6. Ampliar la jornada diaria de Preescolar (tanto los grados Interactivo II como Transición) a efectos de maximizar el aprovechamiento de este nivel escolar para los alumnos, así como del alto grado de titulación de sus docentes.
7. Revisar la formación inicial de educadores de Preescolar que ofrecen actualmente las universidades del país (públicas y privadas), para determinar si en ella se contemplan los nuevos contenidos conceptuales y pedagógicos que contempla el nuevo Programa de Estudio, en particular los más innovadores y actualizados (por ej. desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativos de niños en edad preescolar).
8. Simultáneamente, desarrollar un trabajo de comunicación, discusión y cabildeo con las universidades del país que dictan carreras de Preescolar para que tomen conciencia de las nuevas demandas curriculares del MEP para Preescolar y las incorporen en sus programas de formación inicial.

Bibliografía

- Aunio, P. y Niemivirta, M. (2010), "Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy", *Learning and Individual Difference*, Vol. 20, pp.427-435.
- 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.
- Björklund, C. (2008), "Toddlers' opportunities to learn mathematics", *International Journal of Early Childhood*, Vol. 40, N° 1, pp.81-95.
- Björklund, C. (2010), "Broadening the Horizon: Toddlers' strategies for learning mathematics", *International Journal of Early Years Education*, Vol. 18, N° 1, pp. 71-84.
- Cárdenas Leitón, H. (2006). *El período de atención individual; espacio que favorece el desarrollo humano*, Revista Pensamiento Actual, Universidad de Costa Rica, Vol. 6, N° 7.
- CONARE. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, San José, Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación, CSE (1994). *La Política Educativa hacia el Siglo XXI*. Sesión No. 82-94.
- Consejo Superior de Educación, CSE (2014). Acuerdo 02-24-24.
- Desforges C. y A. Abouchar (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.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brussels.
- 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.
- Gazzaniga, M. (2005), *The Ethical Brain*, Dana Press, New York.
- Harris A. y J. Goodall (2008). *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*. University of Warwick, Coventry.

- Hetland, L., E. Winner et al. (2007), *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*, Teachers College Press, New York.
- Judge, S. et al. (2006), *Closing the Digital Divide: Update From the Early Childhood Longitudinal Study*, Heldref Publications, Tennessee.
- Kagan S, Kauerz K. *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.
- Kelly, A.V. (2009/1977) *The Curriculum: Theory and practice*, 6ª Edición, SAGE, Londres.
- Litjens I. y M. Taguma (2010), *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
- 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.
- 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, MEP (2000). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil, Educación Preescolar*. Departamento de Educación Preescolar. Autoras: Cerdas González, Ana Isabel y Mata Solano, Adelaida Lucrecia. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública, MEP (1995). *Programa de Estudio Ciclo de Transición. Educación Preescolar*. Departamento de Educación Preescolar. Autoras: Arce Ulloa, Ana Iris; Blanco García, Sandra; Cerdas González, Ana Isabel y Zúñiga León, Irma. San José, Costa Rica.

- Montie, J. E. et al (2006), "Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7", *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 2006.
- National Association for the Education of Young Children, NAEYC (2009), *Práctica Apropriadada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad*.
- NAEYC y NAECS/SDE (2003), *Joint position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- 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.
- 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.
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2011), *PISA in Focus Nº 10: What can parents do to help their children succeed in school?*, OECD, Paris.
- Philips et al (2000). "Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15. Nº 4.
- Pianta, R. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington DC.
- Schweinhart, L. y D.P. Weikart (1997), "The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, pp 117-143.
- Shonkoff, J.P. and A.D. Philips (2000), *From Neurons to Neighbourhoods*, National Academy Press, Washington DC.
- 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. et al. (1998), 'Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school?', *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19.
- 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.
- Sylva, K. et al. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, DfES, Londres.
- 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.
- 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.

Entrevistas realizadas:

- Melissa Arias - Asociación Amigos del Aprendizaje, ADA, Costa Rica
- Rigoberto Astorga – Unicef Costa Rica
- Giselle Cruz – MEP Despacho de la Ministra
- Ángel Ruíz – Nuevo Currículo de Matemáticas, MEP y Universidad de Costa Rica
- Giselle Alpízar Elizondo - MEP Educación Preescolar
- Adriana Díaz Madriz, Elizabeth Madrigal López, Johanna Coto Jiménez, Rocío Chaves León y Yamilette Morales Palma, Asesoras Nacionales de Educación Preescolar quienes asistieron al grupo focal en el Estado de la Educación el 22 de setiembre 2014.