



TERCER INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Educación en la edad preescolar

Coordinadora general de Investigación:
Isabel Román

Investigadora:
Ana María Rodino, UNED



CONSEJO NACIONAL DE RECTORES

NO CITAR. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN.

Documento **preliminar**, exclusivo para uso de los participantes en el taller.

CONTENIDO

I. Introducción 4

II. Importancia de la atención, el desarrollo temprano y la educación de la niñez en edad preescolar 7

1. El crecimiento de la participación laboral de las mujeres en Costa Rica. 7
2. Nuevas evidencias sobre la capacidad de aprendizaje de los niños pequeños 8
3. Impacto de la atención y la educación de la primera infancia en la escolaridad y en la vida del niño y la sociedad 11
4. El enfoque de derechos humanos: derechos de los niños y las mujeres 13
5. La calidad de los programas de atención y educación para la primera infancia: dimensiones por considerar y aspectos probados 14

III. Oferta y organización de la atención y educación para la niñez en edad preescolar en Costa Rica 19

1. La población de 0 a 6 años en Costa Rica 19
2. Hogares en los que viven los niños de 0 a 6 años 20

IV. Fundamentos y principales actores de la educación preescolar pública en Costa Rica 25

1. Organización y fundamentos legales 25
2. Los educandos 29
3. Los docentes 33
4. Otros actores de la comunidad educativa: participación de las familias 37

V. El sistema educativo formal y sus resultados 39

1. Acceso, cobertura y ambientes de aprendizaje 39
2. Evolución de la composición de la matrícula 44
3. Infraestructura educativa 46
4. Oferta curricular vigente: fundamentos, objetivos y contenidos 47
 - El Ciclo Materno Infantil 48
 - El Ciclo de Transición 49
- 5 La práctica docente 51

VI. Oferta actual de formación docente para la educación preescolar 57

1. Oferta vigente 57
2. Características de la formación docente 61
3. Ingreso a los programas de formación inicial y carga académica 62
4. Currículos de formación y corrientes actuales en educación preescolar 63

VII. Buenas prácticas internacionales orientadas a mejorar la calidad de programas y servicios hacia la primera infancia 65

VIII. Desafíos pendientes y agenda de investigación 74

IX. Bibliografía 76

Anexos ¡Error! Marcador no definido.

- Anexo 1. Aportes de la neurociencia al entendimiento del desarrollo en los primeros años ¡Error! Marcador no definido.

Anexo 2. Procesos iniciales de Lectoescritura en preescolar **¡Error! Marcador no definido.**

Hallazgos Relevantes

Sobre la investigación y la experiencia internacional:

- El conocimiento científico sobre la primera infancia (PI) y el aprendizaje de los niños creció enormemente en los últimos 40 años. Hoy se sabe que los niños entre 2 y 5 años de edad son mucho más capaces de aprender de lo que se suponía; que su adquisición de destrezas de razonamiento, de lenguaje, numéricas y otras relevantes para su escolaridad posterior está influenciada y puede mejorar por las experiencias que tengan durante la primera infancia y que la intervención educativa temprana puede prevenir o reducir problemas de aprendizaje.
- Invertir en la PI rinde beneficios económicos que exceden los de otras inversiones públicas: producen un ahorro en costos posteriores de salud, educación, justicia y servicios remediales que es significativamente mayor que la inversión original.
- El efecto beneficioso de la atención y educación de la PI es mayor para los niños que menos tienen. La atención que el Estado le brinde es una forma de nivelar las oportunidades de los niños más desfavorecidos económicamente.
- La investigación y las mejores prácticas internacionales coinciden en que el prerequisite de efectividad de los programas y servicios de AEPI es la *calidad*.

Sobre el contexto nacional:

- La población de 0 a 6 años en Costa Rica se estima para 2009 en 501.171 niños menores de 6 años, que son el 11.1 % de la población total. De ellos, 355.831 tienen entre 0 y 4 años (7.9%) y 145.310 entre 5 y 6 años (3.2%). Esta población en los próximos 20 años mostrará poco crecimiento, con tendencia a estabilizarse.
- La educación preescolar forma parte de la educación pública y gratuita desde la Constitución Política de 1949 y es obligatoria desde la reforma constitucional de 1997. En el 2009 un 82% de la matrícula del preescolar tradicional se atendió en establecimientos públicos de enseñanza, un 16.6% en centros privados y un 1.4% en centros privados con subvención estatal.
- Entre 1990 y 2009 la cantidad de niños atendidos en preescolar por el sistema educativo público pasó de 54.098 (8.2%) a 116.175 (10.7%).
- En 2009, la tasa neta de cobertura del sistema educativo (modalidad tradicional más especial) alcanzó el 93.7% en el ciclo de Transición, mientras en el Interactivo II fue de apenas el 55.8%.
- Existen en el país un total de 2778 instituciones y servicios de educación preescolar a nivel nacional. La oferta de instituciones y servicios públicos se ha triplicado entre 1990 y el 2010.
- En 2009, el 61.5% de la matrícula de preescolar y el 67.8% de los docentes se concentran en las zonas urbanas.
- Un 40% de los niños que asisten a preescolar provienen de hogares con clima educativo bajo, un 38 de clima educativo medio y un 22 de clima educativo alto.

- Los Programas de Estudio de Preescolar del MEP se aprobaron en 1996 el del Ciclo de Transición y en 2000 el del Ciclo Materno Infantil. Siguen vigentes sin modificación.
- En los últimos 20 años el personal docente de preescolar creció en número y titulación. Los docentes titulados pasaron de un 78.6% del total en 1987 a un 92.8% en 2009.
- Existe oferta de programas académicos relacionados con la educación en edad preescolar en 3 universidades públicas y autorizadas por CONSEUP en 25 universidades privadas. Ascenden a 76, entre Diplomados (2), Bachilleratos (37), Licenciaturas (28) y Maestrías (9).
- Sólo cuentan con acreditación de calidad del SINAES las carreras de Pedagogía con énfasis en educación preescolar de la Universidad Nacional (diplomado, bachillerato y licenciatura), acreditadas en 2002.
- Todas las universidades piden título de bachillerato en educación media, pero no aplican procesos de selección específicos para la especialidad. La UCR y la UNA aplican solo la prueba de aptitud establecida para el ingreso a la universidad en general; la UNED y las universidades privadas no aplican ninguna prueba.

I. Introducción

Este capítulo inaugura una nueva área de investigación y seguimiento en el Informe Estado de la Educación. El mismo se propone ampliar el análisis sobre la educación de la niñez en edad preescolar en el país, entendiendo como tal el período entre los 0 y los 6 años. Se trata de un período crucial del desarrollo infantil dentro del cual se distinguen distintas etapas de desarrollo, a las cuales brindan atención diversos servicios, instituciones y programas, con denominaciones también diversas. Por ello, conviene precisar el alcance y los límites de este trabajo.

En cuanto al análisis nacional, en cumplimiento del mandato recibido por el Informe Estado de la Educación de su Consejo Consultivo, se pondrá énfasis en los servicios que recibe este grupo etario de parte del sistema educativo. Es la llamada *educación preescolar*, que actualmente el MEP ofrece a los niños y niñas desde los 4 años y 3 meses hasta los 6 años y 3 meses, previo a su entrada al primer ciclo de la educación general básica (MEP, Reglamento de Matrícula y Traslados de los Estudiantes, ver Cuadros 1 y 2). Sin perjuicio de lo anterior, el capítulo incorporará también información sobre otros servicios y programas de atención a niños menores de 4 años, habitualmente llamados de *atención inicial, cuidado o cuido infantil*, que no están a cargo del MEP. Aunque no se tratarán exhaustivamente, es relevante considerarlos porque guardan relación con la educación preescolar en cuanto forman parte de un mismo continuo de desarrollo, un continuo que no puede fragmentarse fácilmente a partir de clasificaciones administrativas a riesgo de perder la visión de proceso. Además, el país tiene una trayectoria importante en materia de atención inicial a la infancia que merece destacarse, así como tiene desafíos todavía considerables.

En cuanto a sus bases teóricas, el capítulo recoge aportes recientes de la investigación de nivel mundial y buenas prácticas internacionales y regionales con el propósito de

aportar a la discusión nacional en la materia. Al respecto, otros términos requieren aclaración. La investigación internacional utiliza conceptos basados en etapas del desarrollo (infancia temprana, infancia tardía, preadolescencia, adolescencia, etc.) que difieren de las nomenclaturas administrativas de los sistemas escolares. La literatura que estudia la edad preescolar es la que estudia el *desarrollo de la infancia temprana* o *primera infancia* (en inglés, *early childhood development*), período que, cuando se define en términos de desarrollo, abarca de los 0 a los 8 años. Así utilizan estos conceptos las organizaciones especializadas como la NAEYC, UNICEF, UNESCO y la Comisión Interamericana de Educación de la OEA.

Dentro de la misma lógica de desarrollo, la teoría actual no establece una distinción neta entre “atención o cuidado infantil” y “educación preescolar” porque en relación con los niños pequeños no las concibe como actividades separadas, sino articuladas. Un cuidado adecuado implica proporcionar estimulación cognitiva, un rico ambiente lingüístico y facilitar el desarrollo social, emocional y motriz, a la vez que una educación adecuada sólo puede ocurrir en un contexto de buen cuidado físico y cálidas relaciones afectivas (NRC, 2001, p.2). Por eso, la bibliografía y los documentos de las organizaciones mencionadas, al analizar este período se refieren globalmente a servicios y programas de *atención y educación de la primera infancia* (abreviado AEPI). El concepto engloba servicios de cuidado, de educación propiamente dicha y cualquier combinación entre ambos, independientemente de cómo se denominen en cada país.

En síntesis, en este capítulo las referencias a la infancia temprana o primera infancia (abreviada PI) corresponden al marco conceptual de la discusión y a los aportes generales de informes e investigaciones internacionales. Las referencias específicas a la educación preescolar propiamente dicha en Costa Rica se apegan a la nomenclatura del MEP y al límite administrativo de los 6 años de edad, para no entrar al terreno de la EGB que se analiza en otro capítulo del Estado de la Educación.

El cuidado y la educación de los primeros años de vida de los niños y niñas es un campo de estudio y de política pública que viene despertando un creciente interés en el mundo debido a varios fenómenos simultáneos, entre los cuales destacan:

- i. Una participación laboral sin precedentes de las mujeres, muchas de ellas madres de niños pequeños, que crea una fuerte demanda por opciones de atención infantil;
- ii. La acumulación de evidencia de investigación sobre la infancia temprana o primera infancia (abreviada PI) en dos líneas: por una parte, respecto a que los niños pequeños tienen una capacidad de aprendizaje mayor de la que se les reconocía tradicionalmente y la que refleja la práctica educativa típica y, por otra, respecto a que las buenas experiencias educativas en edad preescolar tiene impacto positivo en el aprendizaje escolar posterior y en toda la vida del niño y la comunidad, y
- iii. Un consenso naciente entre expertos y padres de familia respecto a que los niños pequeños deben tener experiencias educativas porque lo desean y merecen; porque son personas plenas con derecho a recibir educación, aprender y participar en los

asuntos que les conciernan, como corresponde a su calidad de ciudadanos (*Convención Internacional de los Derechos del Niño*, 1989).

Esta convergencia de razones socio-económicas, científicas y ético-políticas impulsó como nunca antes el interés por la educación de los más pequeños y por proporcionarles a través de ella oportunidades para potenciar sus capacidades y mejorar su vida presente y futura. La comunidad internacional recogió estas preocupaciones en diversos foros mundiales y acordó acciones conjuntas. Dos hitos son las conferencias educativas de Jomtien, Tailandia (1990), que advocó por una Educación para Todos y reconoció que “*el aprendizaje comienza con el nacimiento*” y “*exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia*”¹ y la de Dakar, Senegal (2000), que propuso seis objetivos de una estrategia global para avanzar hacia la Educación para Todos, el primero de los cuales es “*extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos*”².

Dando cuenta de los progresos de los países hacia ese objetivo, en la década se produjeron diversos informes sobre la primera infancia, entre ellos de la OECD (2001 y 2006), la UNESCO (2007) y, en América Latina, el de SITEAL (2009). En consonancia, el *Estado de la Educación 3* dedica un capítulo a la educación en edad preescolar para ahondar en sus principios y analizar el desempeño del país en la materia.

En Costa Rica existió una temprana preocupación por la educación de los niños y niñas más pequeños, concibiéndosela como base y motor de toda la educación de las personas. Son elocuentes las palabras de Mauro Fernández, Ministro de Educación, Hacienda y Guerra entre 1885 y 1890, al señalar que “*de la educación preescolar debe nacer el impulso que nueva al resto de la educación nacional*”. Esta visión pionera marcó la *Constitución Política* de 1949, donde se estableció que “*la Educación Pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria*” (Art 77). Entonces también se estableció la gratuidad de la educación, incluyendo la preescolar (Art. 78).

El presente capítulo se divide en siete apartados. En el primero se ofrecen elementos que sustentan la importancia de la atención, el desarrollo temprano y la educación preescolar en Costa Rica y el mundo. En el segundo se describe la forma como dicha atención y educación esta organizada en el país de acuerdo con la oferta pública y privada existente. En una tercera parte se caracteriza a los principales actores de la educación preescolar (educandos, docentes y familias) en el sistema educativo público. El cuarto apartado valora el desempeño del sistema educativo formal en aspectos como acceso, coberturas, políticas y oferta formativa vigente, destacando sus fortalezas, características y enfoques así como revisando sus desafíos a la luz de la experiencia internacional. La quinta parte analiza la oferta de formación docente existente y la sexta hace una revisión de buenas prácticas internacionales a fin de promover la discusión

¹ Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje, Art. 5. Jomtien, Tailandia, Marzo 1990.

² Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, Art. 7. Dakar, Senegal, Abril 2000.

nacional sobre cuestiones por considerar para incrementar la calidad de todo servicio y programa para la población preescolar. La séptima sección identifica los desafíos para el país y propone temas para una futura agenda de investigación en la materia.

II. Importancia de la atención, el desarrollo temprano y la educación de la niñez en edad preescolar

La confluencia de varios fenómenos y tendencias coloca hoy el foco sobre la niñez en edad preescolar. A continuación se reseñan esas tendencias y sus fundamentos.

1. El crecimiento de la participación laboral de las mujeres en Costa Rica.

El país no es ajeno a la tendencia mundial. En las cuatro últimas décadas Costa Rica aumentó significativamente la incorporación voluntaria de las mujeres al trabajo remunerado fuera del hogar. Mientras en los años setenta la participación femenina en el mercado laboral costarricense era menor al 20% de las mujeres en edad de trabajar, en 1990 su participación alcanzaba un 30,3%, en 2000 aumentó al 35% y en 2009 alcanzó un máximo de 42,1% (Román et al, 2009).

El ingreso laboral de las mujeres es importante no sólo como una opción voluntaria que es su derecho, sino porque está documentado que reduce considerablemente la pobreza. Los hogares donde el cónyuge no percibe ingresos tienen mayor incidencia de pobreza que los hogares con doble proveedor de ingresos. Estimaciones de la CEPAL para América Latina indican que si se resta el aporte de las cónyuges al ingreso familiar, la pobreza urbana aumentaría en 10 puntos porcentuales y la pobreza rural en 7 (CEPAL, 2009 y PNUD y OIT, 2009). Un ejercicio similar para Costa Rica con datos de 2008 mostró que si a los hogares con doble proveedor se les resta el ingreso de la ocupación de las mujeres, la incidencia de la pobreza total del país aumentaría en 2,6 puntos porcentuales al pasar de 17,7% a 20,2% y la pobreza de estos hogares con doble proveedor se duplicaría al pasar de 9,7% a 20,4% (Román et al, 2009). A la fecha del estudio citado (abril 2009), cerca de 143.815 mujeres no trabajaban más horas por atender obligaciones familiares. De éstas, 7.302 (5%) pertenecían a hogares monoparentales con jefatura femenina y las restantes 136.513 (95%) a hogares biparentales con doble proveedor.

La posibilidad de trabajo remunerado de la mujer, igual que la de estudiar, se ve afectada por la necesidad de hacerse cargo de los niños pequeños de la familia durante el día. Es un ejemplo de cómo la condición de género es determinante de situaciones de pobreza y vulnerabilidad, porque los patrones culturales crean una desigual distribución de las responsabilidades domésticas en la familia, desincentivan el trabajo femenino fuera del hogar y reducen las oportunidades de formación profesional a las mujeres, con los consiguientes impactos negativos para ellas, sus hijos y la sociedad.

Cuando la atención de los niños no se asume seriamente como una responsabilidad social se generan nuevos riesgos sociales, producto de la necesidad de las mujeres de hacer arreglos privados o escoger alternativas de escasa calidad para poder cumplir a la vez con las tareas familiares y laborales. Dichos arreglos, como lo señaló la CEPAL

para América Latina, suelen ser diferenciados y estratificados por nivel de ingresos. Las clases altas compran servicios privados y ajustan la fecundidad; las clases intermedias se valen de formas intergeneracionales de apoyo, ajustan la fecundidad o se retiran parcialmente del mercado laboral y las clases bajas buscan opciones de cuidado del Estado, el retiro del mercado laboral o los arreglos intergeneracionales (CEPAL, 2009).

Las consideraciones anteriores justifican examinar críticamente las alternativas de atención a la niñez en edad preescolar que existen en Costa Rica, como en otros lugares del mundo. La diferencia radica en que otros países, como los europeos de la OECD, resolvieron ese problema con criterio de responsabilidad social hace tiempo, invirtiendo en sistemas de cuidado y educación infantil igualitarios, de alta calidad, que garantizan que nadie se quede atrás en desarrollo cognitivo. Logran que los niños que vienen de familias con bajo capital cultural dejen de estar en desventaja respecto a los niños de familias con alta escolaridad y climas educativos más favorables. Apuestan por educar para la vida, sentando las bases del desempeño escolar futuro (Esping-Andersen, 2000).

2. Nuevas evidencias sobre la capacidad de aprendizaje de los niños pequeños

El conocimiento científico sobre la PI y el aprendizaje de los niños en ambientes AEPI creció enormemente en los últimos cuarenta años. Hoy se sabe que los niños entre 2 y 5 años de edad son mucho más capaces de aprender de lo que antes se suponía; que su adquisición de destrezas de razonamiento, de lenguaje, numéricas y otras relevantes para su escolaridad posterior está muy influenciada y puede mejorar mucho por las experiencias que tengan durante esos años y que la intervención educativa temprana puede prevenir o reducir problemas de aprendizaje. El valioso informe del *Comité de Pedagogía de la Infancia Temprana del Consejo Nacional de Investigación* de los EEUU permite seguir el avance de la teoría y la investigación internacional en la materia. Sus líneas principales se reseñan a continuación (NRC, 2001).

Cincuenta años atrás se creía que el principal aprendizaje de los niños en edad preescolar era de socialización: aprender a separarse del hogar, interactuar con niños y adultos desconocidos y experimentar con materiales diversos en un ambiente nuevo. Actualmente se reconoce que los primeros cinco años de vida son un período de enorme crecimiento de competencias lingüísticas y conceptuales, tanto como sociales.

La imagen tradicional de las capacidades limitadas de los más pequeños se resquebraja día a día ante las evidencias de investigación. Los niños desarrollan ideas o teorías sobre cómo funcionan las cosas y se involucran activamente en la construcción del conocimiento, algo impensable para las primeras teorías del desarrollo. Los avances en sus habilidades cognitivas no surgen sólo del aumento de la edad o la maduración fisiológica; tampoco son receptores pasivos del conocimiento que otros les imparten. Al contrario, los desarrollos en la PI ocurren en el contexto de las interacciones del niño con otros y con el ambiente, interacciones de las cuales el niño es participante activo y entusiasta. Aún más, las investigaciones que permiten atisbar el desarrollo de la mente comprueban que la estimulación del ambiente llega incluso a cambiar la fisiología de la mente, poniendo en relación lo que antes se entendía como

una oposición irreductible: la *naturaleza* versus la *crianza* (ver recuadro Neurociencia). La nueva comprensión tiene implicaciones para la pedagogía de la PI. No se trata de que el docente deje al niño madurar solo, ni que le “dé” conocimiento: debe captar la comprensión que cada niño ha alcanzado en un momento dado, adaptarse a ella como calzan dos engranajes y desde allí, construir hacia delante.

Durante el siglo XX la pedagogía preescolar fue virando su respaldo teórico conforme surgían más evidencias y mejores modelos explicativos. A mitad de siglo muchos pedagogos asumían las ideas de cambios conductuales y refuerzos del conductismo, mientras otros se concentraban en los sistemas socio-afectivos de los niños influenciados por Freud. En los setenta el gran impacto fue de la teoría de los estadios de desarrollo infantil de Piaget (1967).

Para Piaget, los principales logros de la etapa preescolar (“estadio preoperacional” en su modelo) eran el desarrollo de las habilidades simbólicas, el lenguaje, la imitación, el juego simbólico y el dibujo, mientras el pensamiento de los pequeños era siempre concreto, perceptual y ubicado en el aquí y ahora. Los psicólogos Bruner y Vygotsky, aunque tenían diferencias con Piaget, coincidían en que las habilidades conceptuales de los niños dependían de sus percepciones. Estas teorías influyeron en la educación preescolar: había que darle a los niños materiales concretos para explorar y categorizar, pero era “inapropiado desde el punto de vista del desarrollo” ofrecerle oportunidades de aprendizaje asociadas con categorías abstractas, mediciones y aritmética, porque los niños “no tenían los prerrequisitos conceptuales” para esas tareas. Esta visión aún predomina en la práctica diaria de muchas aulas de preescolar de distintos países del mundo, en especial la idea de lo que es “apropiado” o “inapropiado” según el desarrollo, a pesar de que investigaciones recientes recomiendan revisar esos conceptos a la luz de nuevas evidencias sobre las habilidades y competencias potenciales de los niños. Sin negar la teoría de los estadios, en los 80 se comprobó que cuando los niños acumulan conocimiento en un dominio particular pueden desempeñarse en él a un nivel de desarrollo superior al esperable por su edad y por su desarrollo en otros dominios.

Existe, pues, una tensión entre dos concepciones del desarrollo cognitivo: una, que ocurre en respuesta a cambios endógenos, por lo general biológicos, y otra, que ocurre en dominios específicos en respuesta a influencias exógenas. Dado que ambas muestran resultados de investigación, es necesario alcanzar una visión más integrada que muestre como juegan los factores endógenos y exógenos y que reconozca ciertos límites endógenos que le ponen techo al desarrollo pero que, por debajo de ese techo, permiten gran variación individual como efecto de influencias exógenas. Hay estudios en esta dirección (Case, 1985 y 1991; Fisher, 1980 y 1993; Pascual-Leone 1988a y b).

En los ochenta ganó impulso la teoría de la *cognición en contexto*. Bronfenbrenner y Ceci (1994), usando la metáfora de un vehículo, proponen que “*los procesos psicológicos y biológicos básicos son el motor que impulsa el desarrollo intelectual y el contexto proporciona el combustible y el volante que determina cuán lejos y en qué dirección camina*” (citado en NRC, 2002). La teoría del contexto socio-cultural sostiene que la actividad cognitiva y el desarrollo ocurren en situaciones sociales. Los niños se

involucran en solucionar problemas en colaboración con un adulto, quien organiza y modela las maneras de resolverlo cuando la tarea sobrepasa las capacidades del niño. Esto se llama *co-construcción* (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1990). En tales casos, el adulto encuentra una *ventana de oportunidad* para introducirse en la experiencia del niño y ayudarlo a moverse hacia procesos mentales superiores. Es su “*zona de desarrollo próximo*”, de la cual el nivel inferior es lo que el niño puede hacer solo y el nivel superior es lo más que puede hacer con asistencia adulta (Bodrova, 1997).

Piaget y Vigotsky coincidieron en ver el desarrollo como el paso de un estadio a otro; pero para Vigotsky el avance es posible con la guía apropiada y no depende de la maduración de un proceso endógeno – es decir, le asigna a la enseñanza un papel más importante en el desarrollo: puede empujarlo. El niño puede adquirir *herramientas mentales* en su camino hacia las funciones psicológicas superiores (como el razonamiento abstracto) con la ayuda de personas conocedoras, padres o maestros. La relación adulto-niño óptima para el desarrollo cognitivo y de lenguaje es la que promueve reciprocidad y colaboración, cuando el adulto entra en sintonía con el foco actual de atención de los niños y lo hace crecer a partir de los conocimientos y competencias que ya tienen (Olson et al, 1984). *La competencia es una característica emergente de una persona en contexto, no de una persona aislada* (Fisher, 1993).

Otro elemento clave del desarrollo es la comunicación emocional entre infantes y cuidadores (Tronick, 1989), que primero se establece con la madre y la familia cercana y después aplica a las interacciones con cuidadores y maestros (*teoría del apego* de Bowlby, 1969, expandida para incorporar la noción de “*redes de apego*”, Pianta, 1994). Cognición y emoción no son dominios distintos del desarrollo, sino parte de un todo. Los preescolares con relaciones más positivas con sus maestros aprovechan mejor las oportunidades de aprendizaje en el aula, muestran menos frustración y agresión, construyen relaciones positivas con otros niños y se adaptan mejor a las demandas de la escolaridad posterior. El apego emocional es determinante para la auto-regulación infantil –motor del desarrollo— y para la construcción de vínculos sociales (NRC, 2001).

Al presente, una explosión de investigaciones en neurobiología vienen clarificando cómo las interacciones entre la genética y las experiencias tempranas literalmente “dan forma” a la arquitectura del cerebro en desarrollo y en qué medida esa arquitectura brinda una base sólida o débil para los aprendizajes, la conductas y la salud futuras. Si bien los genes determinan cuándo se forman los circuitos cerebrales, las experiencias infantiles inciden en cómo esa formación avanza. Los niños se desarrollan mejor cuando los adultos que los cuidan responden de modo cálido, individualizado y estimulador; al contrario, en un ambiente empobrecido, descuidado o abusivo, el resultado es riesgoso (National Scientific Council on the Developing Child, 2007a y b).

Las capacidades cognitivas, emocionales y sociales se entrecruzan inextricablemente en el curso de la vida y esta relación se desarrolla en un proceso continuo en el tiempo. El cerebro es un órgano muy integrado y sus múltiples funciones operan de modo coordinado. Así, el bienestar emocional, la competencia social y las habilidades cognitivas emergentes están altamente interrelacionadas y juntas constituyen los ladrillos y la argamasa que compone la base del desarrollo humano (NRC, 2000; Emde

R. & Robinson, J. (2000) y McCartney & Phillips (2006) en National Scientific Council on the Developing Child, 2007b). Por ejemplo, el estrés de tipo tóxico en la PI (casos de abuso o negligencia reiteradas, depresión materna severa, consumo de drogas o violencia en la familia) está asociado con efectos disruptivos en el sistema nervioso y en los sistemas regulatorios hormonales que pueden dañar la arquitectura y la química del cerebro y conducir a problemas de aprendizaje, conducta y salud física y mental para toda la vida. (National Scientific Council on the Developing Child, 2007b; mayor desarrollo en el recuadro de Neurociencias).

En síntesis, si bien parece haber límites a las capacidades de los niños preescolares, que son un techo que poco superan, hoy se sabe que son capaces de aprender mucho si están en ambientes que apoyan su desarrollo. Estos ambientes se caracterizan por la estimulación cognitiva (exposición a ideas, información y relatos) más la afectiva (seguridad emocional). La respuesta infantil a las oportunidades externas para aprender indica que los programas preescolares son esenciales en cuanto a ofrecer un contexto estimulante y relaciones afectivas que promuevan la auto-regulación y el desarrollo.

3. Impacto de la atención y la educación de la primera infancia en la escolaridad y en la vida del niño y la sociedad

Otra vertiente investigativa internacional estudió el desarrollo individual en relación con el socio-económico y los efectos de largo plazo de la educación recibida en la PI. Produjo prueba abundante de que estos impactos son considerables y muy beneficiosos para los niños aún mucho después de su PI, así como para las familias y la sociedad. Las evidencias son diversas (médicas, educativas, sociales y económicas) y provienen de varias disciplinas, pero sobre todo de la investigación interdisciplinaria.

Los estudios ratifican lo que dice la psicología evolutiva: los primeros años son cruciales en cuanto al desarrollo de las capacidades físicas, emocionales y cognitivas que los niños necesitan para desenvolverse a plenitud y tener éxito en la escuela y la vida social. El aprendizaje temprano es esencial para “ponerlos en marcha” y ayudarlos a desplegar las potencialidades que traen al nacer y que crecen rápidamente en los primeros años –pues sabemos que a los 6 años el cerebro ya está prácticamente desarrollado y a los 4 años desarrolló por lo menos la mitad de su potencial. La acción educativa temprana ayuda al logro académico, a evitar el fracaso y la deserción escolar y aumenta las posibilidades laborales futuras (Toro, 2009).

En el último tiempo se investigaron los beneficios de la educación en la PI más que otras áreas educativas o de política social. Unas investigaciones se concentran en los *réditos educativos* de la inversión en PI; otras, en los *réditos socio-económicos*. Un buen ejemplo las primeras es el estudio pionero de Andersson en 1989 y 1992 con niños suecos, que examinó los efectos cognitivos y sociales de largo plazo de un programa AEPI de alta calidad. Primero estudió niños de 8 años de una muestra de 128 familias de clase baja y media de dos ciudades suecas; luego repitió la experiencia cuando los niños tenían 13 años, controlando estadísticamente factores como antecedentes de la familia, género, inteligencia y logros escolares a los 8 años. Con estos factores controlados, demostró que cuanto más temprano un niño entra a un

centro AEPI, más fuertes son los efectos positivos sobre su rendimiento académico a los 13 años. Para el que entra a un programa de atención a los 2 años se estima un beneficio de 10% a 20% en desempeño académico a los 13 años por encima de los niños cuidados en el hogar. El estudio concluyó que la entrada temprana en programas de AEPI tiende a producir adolescentes creativos, socialmente seguros, populares, independientes y abiertos (OECD, 2006).³

Por su parte, la investigación orientada al costo-beneficio fue intensa en los EEUU, aunque hay ejemplos coincidentes en Europa, Canadá, Australia y Nueva Zelandia. Estos estudios procuran establecer no solo los efectos generales de los programas AEPI en el largo plazo, sino qué clase particular de programa resulta más beneficiosa para la política pública y justifica la inversión gubernamental. Un ejemplo reconocido son las investigaciones sobre el *North Carolina Abecedarian Early Childhood Intervention*, un programa de alta calidad, día completo y duración anual que empezó en 1972 en Estados Unidos. Muchos estudios sobre este programa coincidieron en que los niños participantes, en su mayoría de hogares de bajos recursos, tuvieron resultados cognitivos y sociales destacados y que parte de ellos logró acceder a la educación universitaria. Masse y Barnett (2002) estimaron beneficios muy amplios, como que (i) los participantes podrían llegar a ganar alrededor de US\$ 143.000 más en el curso de su vida que quienes no participaron; (ii) las madres de los niños participantes también podrían generar US\$ 133.000 más en salarios durante su vida, (iii) los distritos escolares podrían ahorrar más de US\$11.000 por niño pues los participantes tenían menos probabilidades de requerir educación especial o remedial y (iv) la generación siguiente (los hijos de los participantes) tenía probabilidad de ganar alrededor de US\$48.000 más durante su vida. Calcularon que cada dólar invertido en un programa de estas características generaba un rédito de cuatro dólares para los niños, sus familias y los contribuyentes.⁴

En Costa Rica, Arce y otras (1995) realizaron estudios que demostraron que los niños/as que asistieron a centros infantiles de calidad tuvieron un buen desarrollo y Esquivel (2006), en un trabajo para la UNICEF, encontró que los programas gubernamentales produjeron niveles de costo-beneficio importantes fluctuando entre 4.5 y 8.5 colones por cada colón invertido en la PI (citados en Chávez, 2007, p.7)

Es breve: invertir en la PI rinde beneficios económicos que superan a otras inversiones públicas. El dinero empleado en AEPI produce un ahorro de costos posteriores en salud, educación y servicios remediales mucho mayor que la inversión original. La relación inversión-rédito que reportan las investigaciones varía según el tipo de costos posteriores considerados y el período del cálculo, así como cada contexto nacional, pero siempre es significativa. Según A.Rolnick, Vice-presidente y Director de Investigación del Banco Federal de la Reserva de Minneapolis, “*el desarrollo de la infancia temprana es desarrollo económico*” (en Gudrais, 2009). No obstante, para que

³ Otros dos ejemplos de sólidas investigaciones longitudinales con resultados similares son el Competent Children/Learners realizado entre 1992 y 2004 en Nueva Zelandia y el Title I Chicago Child-Parent Centres realizado en Chicago, Estados Unidos.

⁴ Otras investigaciones similares muy citadas son el Perry Pre-school Study y el informe elaborado en 2001 por la Corporación Rand, The Economics of Investing in Universal Pre-school in California.

esto sea realidad, una variable crítica es la **calidad** de los programas y servicios que se ofrecen a la PI.

...la relación positiva entre la calidad de la atención infantil y prácticamente cualquier faceta del desarrollo de los niños que se ha estudiado es uno de los hallazgos más consistentes de la ciencia del desarrollo. Mientras la atención de baja calidad está asociada a pobres resultados de desarrollo, la de alta calidad está asociada a aquellos resultados que todos los padres desean ver en sus niños, desde la cooperación con los adultos hasta la habilidad de iniciar y sostener intercambios positivos con sus pares y competencias tempranas en matemáticas y lectura... (NRC, 2000).

Más adelante se introduce el problema de cómo estimar la calidad en la AEPI, que luego se amplía en el apartado III a la luz de las mejores prácticas internacionales.

4. El enfoque de derechos humanos: derechos de los niños y las mujeres

Lo aportes de la teoría y la investigación científica son valiosísimos para el progreso de la educación nacional. Pero otra razón por la cual la AEPI es vital es porque en ella se juegan los derechos y el ejercicio de ciudadanía de la niñez costarricense. La relevancia ética y política que ganó la educación de la PI se vincula con el gran consenso alcanzado por la humanidad a mediados del siglo XX: la concepción de los derechos humanos⁵ y, en especial, de los derechos de la infancia.⁶ Esta concepción concreta una idea poderosa que subvirtió la noción de poder político absoluto que prevaleció en la historia: toda persona tiene derechos que nacen de su condición de ser humano, de su dignidad como persona y que deben serle respetados. Inicialmente pensados como límites a la opresión y el ejercicio autoritario del poder, los derechos humanos hoy se conciben también como un conjunto de estándares para orientar las políticas públicas y contribuir a fortalecer las instituciones democráticas (Nikken, 1994; Abramovich, 2006).

Los derechos de la infancia son los derechos de un colectivo particular: todos los seres humanos menores de 18 años.⁷ Su situación de especial vulnerabilidad justificó la elaboración de instrumentos internacionales específicos, que le garantizaran los “*cuidados y asistencia especiales*” a los que tiene derecho según la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. El principal instrumento es la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989), cuya promulgación representó un cambio sustancial de paradigma. Por primera vez se reconoce al niño/a como persona sujeto de derechos y ya no como objeto de tutela por parte del Estado. Se acogen los postulados de la *Teoría de la Protección Integral*, basada en el principio del *interés superior del niño*, que implica que toda decisión (judicial, legislativa o política) debe tomarse de la manera que mejor proteja los derechos del niño y garantice su bienestar y desarrollo (Chirino, 2001).

⁵ El primer instrumento internacional en este sentido es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 10 de diciembre de 1948).

⁶ Los instrumentos internacionales relevantes en este campo son el primero, la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 20 de noviembre de 1959) y el más amplio, innovador y ratificado, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 20 de noviembre de 1989).

⁷ Convención sobre los Derechos del Niño, Art. 1.

A partir de la doctrina de derechos humanos, la razón para formular una política pública ya no es que existen ciertos sectores sociales con necesidades insatisfechas y por ello reciben beneficios asistenciales o prestaciones discrecionales; sino que existen personas titulares de derechos que pueden exigir del Estado el cumplimiento de ciertas obligaciones (Abramovich, 2006). Desde este enfoque, todo lo concerniente a la AEPI se deriva de la obligación del Estado de hacer efectivos los derechos de la infancia, como la vida, la supervivencia, el desarrollo, la salud, la educación y la participación.

El enfoque de derechos obliga a no discriminar por ningún motivo –sexo, raza o etnia, religión, cultura, origen nacional, situación socio-económica, capacidades, etc. Frente a discriminaciones de derecho o de hecho, tales como la pobreza y la inequidad, es deber del Estado diseñar los correctivos necesarios para superarlas en pos de asegurar el goce progresivo de sus derechos a todos los ciudadanos, incluyendo niños y niñas.

Respecto a la AEPI, está comprobado que su efecto beneficioso es mayor para quienes que menos tienen. Saberlo es importante para diseñar políticas de equidad e inclusión orientadas a superar desigualdades que impiden a muchos niños disfrutar de su derecho a la educación. La llamada “*brecha de aprendizaje*” en realidad es una brecha de escolaridad, porque los niños de las familias y comunidades más pobres de una sociedad no reciben, en la práctica, la misma educación que los otros. La prioridad que el Estado brinde a la AEPI es una forma de nivelar las oportunidades de los niños más desfavorecidos económicamente (McCartney, 2009).

La educación en la PI también es clave para avanzar hacia la igualdad de género. Por un lado, para atender a las demandas de atención y educación de sus hijos que tienen las madres que quieren trabajar o estudiar; por otro, para combatir los estereotipos de género que se reproducen de generación en generación si no son de-construidos y refutados por una educación deliberadamente antipatriarcal e igualitaria. La educación inicial de las niñas contribuye tanto a realizar su propio derecho a la educación, como a prevenir la negación de derechos a los hijos/as que tengan cuando ellas sean madres.

Las leyes del mercado de servicios pueden impulsar la AEPI con perspectiva de derechos humanos y de la infancia. Sin la inversión y orientación estatal en este campo el resultado será una oferta de servicios insuficiente y de pobre calidad para quienes más lo necesitan, un aumento de los niños con dificultades de aprendizaje y una falta de equidad creciente para las familias más pobres (SITEAL, 2009).

5. La calidad de los programas de atención y educación para la primera infancia: dimensiones por considerar y aspectos probados

Partiendo de la plataforma expuesta de demandas sociales, conocimientos científicos y principios ético-normativos, se debe trabajar por el gran prerequisite de efectividad de los programas y servicios para la primera infancia: la calidad.

¿Qué es la calidad educativa? Bernardo Aguilar, experto mexicano en PI y evaluación sostiene que una educación es de calidad “*cuando se diseña a partir del contexto en el*

que se inserta y logra un impacto en el desarrollo, su impacto en el aprendizaje consigue un alto grado de satisfacción de la comunidad escolar e involucramiento en las actividades y procesos de la institución, tiene en cuenta la diversidad de los alumnos, disminuye sus tasas de abandono y de fracaso escolar y promueve la equidad” (Aguilar B., en MEP, OEA, CECC/SICA y UNICEF, 2009, p. 34). El concepto sin duda es complejo y multidimensional. El importante informe especializado de la OECD (2006) propone un desglose detallado de criterios para determinarla (tabla 1). Dentro de ellos, un elemento destacable es la importancia otorgada a establecer *estándares de desempeño* contra los cuales poder medir lo que ocurre en la práctica.

En el orden regional la OEA está promoviendo la construcción de un sistema de evaluación de calidad para la atención y educación de la edad preescolar. La Quinta Reunión de Ministros de Educación de las Américas (Cartagena, Colombia, noviembre 2007) acordó el *Compromiso y Lineamientos por la Educación de la Primera Infancia*. En marzo 2008, la Comisión Interamericana de Educación de la OEA propuso en su Plan de Trabajo 2007/09 diez actividades para la PI que traducen los mandatos de los Ministros en acciones concretas. El proyecto en marcha “*La evaluación educativa orientada a la calidad: Seguimiento al Compromiso por la primera infancia*”, implementa cuatro de las actividades definidas en dicho compromiso sobre evaluación de aprendizajes, programas, políticas y servicios. Su objetivo es fortalecer la capacidad de atención a la primera infancia por parte de los Ministerios de Educación, instituciones especializadas y de la sociedad civil a través de la capacitación de docentes y otros agentes educativos para la construcción de un sistema de evaluación de la calidad de atención de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Costa Rica participa en el proyecto junto con otros países, agencias nacionales e internacionales y organizaciones civiles (MEP, OEA, CECC/SICA y UNICEF, 2009, p.9)

Tabla 1
Dimensiones de la calidad para evaluar programas y servicios de atención y educación de primera infancia en los países de la OECD

Dimensión	Aspectos por considerar
1. Calidad de la orientación.	Se refiere al tipo y grado de atención que el gobierno central le asigna a la política para la PI a través de leyes, reglamentos y políticas públicas. Contempla cuestiones como cuál es el propósito básico de la política hacia la PI (si es el cuidado de los niños mientras sus padres trabajan o hay un enfoque más de desarrollo y educación; si es la preparación de los niños mayorcitos para la escuela o es a crear un sistema integrado que incluya cuidado, crianza y educación)
2. Calidad estructural (estándares de los programas)	Alude a las estructuras generales y más abarcadoras que se necesitan para asegurar calidad en los programas de AEPI. Es responsabilidad de la administración pública y se logra con una clara formulación de leyes y reglamentos y su efectiva implementación. Los requerimientos estructurales incluyen: calidad del ambiente físico (edificios, espacio, lugares al aire libre, materiales pedagógicos, etc.), capacitación del personal, currículo apropiado y probado que cubra todas las áreas del desarrollo infantil, tamaño de los grupos, proporción aceptable entre el número de niños y de docentes, condiciones adecuadas de trabajo y compensación del personal, etc. Estos estándares son requisitos para dar el permiso oficial de funcionamiento a los centros privados de AEPI.

<p>3. Calidad de la concepción y la práctica educativa</p>	<p>Se refiere a la práctica pedagógica en los centros de AEPI, la cual por lo común se guía por el currículo nacional que fija los objetivos de la AEPI en el país. Estos objetivos cambian de país en país y de década en década; pero se viene creando consenso entre los países de que el personal de los centros AEPI debe estar siempre muy bien capacitado para cumplir las grandes metas educativas para la infancia. Ejemplos de “grandes metas” son las 5 metas que el <i>National Education Goals Panel</i> de EEUU identificó en 1997 para el desarrollo integral de los pequeños y su posterior éxito en la escuela (Salud y desarrollo físico, Bienestar emocional y competencia social, Abordajes positivos al aprendizaje, Destrezas de comunicación y cognición y Conocimientos generales) o los 4 pilares de la educación para el Siglo XXI definidos por <i>Informe Delors</i> de UNESCO, 1996 (Aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir).</p>
<p>4. Calidad de la interacción o del proceso</p>	<p>Contempla la relación pedagógica en los centros de AEPI entre educadores y niños/as, niños/as entre sí y al interior de los equipos educativos. Es una variable clave para lograr resultados en esta etapa. La relación pedagógica entre niños y docentes ha demostrado ser más efectiva cuando incluye cuidado, crianza, preocupación por el bienestar general de cada niño y apoyo al aprendizaje.</p>
<p>5. Calidad operativa de los centros</p>	<p>Se refiere a en qué medida la administración se concentra en responder a las necesidades locales, mejorar la calidad y construir efectivamente el equipo de trabajo del centro. Depende del liderazgo que motiva y fomenta el trabajo en equipo y el intercambio de información. Incluye: la planificación regular a nivel de clase y de centro, las oportunidades para que el personal participe en desarrollo profesional continuo, el tiempo estipulado para observar a los niños, la valuación y documentación, el apoyo al desempeño del personal en forma de acompañamiento y con “mentores”, las horas de apertura flexibles y apropiadas para los niños y la integración del centro con otros servicios (atención fuera del centro o arreglos para niños con necesidades especiales).La calidad operativa de los centros depende de la capacidad profesional de sus directores.</p>

6. Calidad de los resultados (estándares de desempeño)	Se refiere a los resultados que los programas de AEPI logran en los niños/as. Las diferencias entre países surgen sobre cuáles resultados privilegiar. Hay dos corrientes. Francia y los países anglohablantes menos Nueva Zelandia, tienen un enfoque de preparación para la escuela derivado de la psicología del desarrollo temprano, que incluye en el currículo conocimientos y competencias que se espera que los niños adquieran cada año. Los niños pueden ser evaluados ⁸ durante el preescolar o al entrar a primaria en competencia lectora y numérica emergente ⁹ y en desarrollo socioemocional y salud, mediante instrumentos que miden su curva de desarrollo en esas áreas. Los países de Europa Central y nórdicos tienen un enfoque basado más en la pedagogía social y prefieren no evaluar a niños pequeños sino a los centros de AEPI. Usan muestreos nacionales y evaluaciones que miden el desempeño del personal y de los centros como totalidad y, dentro de los centros, el progreso se mide de manera discreta (observación diaria, portafolios, entrevistas con los padres, historias de aprendizaje, etc.)
7. Estándares sobre la apertura de los programas a las familias y la comunidad y a la participación de estos actores.	Esta dimensión se menciona menos que otras en las regulaciones y el currículo nacional; pero surge con fuerza en los programas locales y focalizados. Entre las tareas de los centros de AEPI en comunidades menos favorecidas están: la extensión hacia las familias y los esfuerzos para mejorar el ambiente de aprendizaje en los hogares; la capacidad de relacionarse bien, sin sesgos, con las normas culturales locales; la participación en programas integrados junto con las autoridades de trabajo, bienestar social, salud y educación de adultos y la habilidad para referir a los niños o sus familias a los especialistas que mejor puedan ayudarlos.

Fuente: OECD (2006)

Aunque evaluar la calidad en la AEPI tiene muchas dimensiones, no todas se prestan a ser investigadas empíricamente. Sin embargo, existe un buen número de resultados de investigación ampliamente probados respecto a prácticas y componentes de calidad en los programas de AEPI que fueron identificadas por una de las instituciones de expertos más reconocidas, el *National Research Council* de los EEUU.

Recuadro 1 Rasgos de los programas AEPI de calidad

- *El desarrollo cognitivo, el socio-emocional y el motriz son complementarios. Son áreas de crecimiento que se apoyan unas en otras y todas deben ser atendidas de manera activa en los años previos a la escuela.*
Las destrezas físicas y sociales influyen en el desarrollo cognitivo, así como la cognición juega su rol en la competencia motriz y en el entendimiento social de los niños. Todas ellas se relacionan con el aprendizaje temprano y los logros académicos posteriores y por lo tanto son dominios necesarios de la pedagogía de la PI.

⁸ En el original en inglés el término es “assessment”, no “evaluation” ni “testing”. Estos conceptos no son equivalentes, pero en español se traducen todos como “evaluación” por falta de otros vocablos que marquen la diferencia. El “assessment” no implica el uso de instrumentos estandarizados que se administran formalmente (tests), sino que utiliza múltiples instrumentos, como observaciones, entrevistas, documentación y portafolios y otros ejemplos del trabajo de los niños y tiene lugar en un período de tiempo prolongado.

⁹ El vocablo “literacy” no tiene equivalente en español. Puede traducirse como “cultura o capacidad letrada o lectora” y alude a todas las competencias necesarias para leer y escribir con efectividad en sentido amplio (Reimers, 2009). El adjetivo “emergente” se aplica a una capacidad naciente, en proceso de surgimiento. O sea, “emergent literacy” no alude a leer convencionalmente o decodificar textos escritos, sino a las primeras manifestaciones de conciencia sobre lo que significan el alfabeto y la lecto-escritura, previas a la decodificación propiamente dicha. También se llaman “procesos iniciales de lecto-escritura” (Chavez, 2009).

- *Las relaciones interpersonales sensibles y receptivas con sus maestros cultivan en los pequeños la disposición para aprender y sus destrezas emergentes.*
La calidad de las relaciones docente-niño/a en la PI y la atención de los docentes a cómo el niño aborda el aprendizaje influyen en la competencia social y en los logros escolares.
- *Tanto el tamaño de la clase, como la proporción adulto-niño en ella se correlacionan con mayores efectos de los programas AEPI.*
Las proporciones adulto-niño bajas se asocian con mayor interacción maestra-niño, mayor individualización y menos conducta restrictiva y controladora del docente. Los grupos de tamaño pequeño se asocian con más iniciativa de parte de los niños y más oportunidades para los docentes de trabajar con lenguaje extenso, de mediar las interacciones sociales de los niños y de fomentar y apoyar la exploración y la resolución de problemas.
- *Ningún currículo o enfoque pedagógico puede ser considerado el mejor. Sin embargo, los niños que asisten a programas de AEPI bien planificados, de alta calidad y en los cuales los objetivos curriculares están bien especificados e integrados a través de los dominios de distintas disciplinas, tienden a aprender más y están mejor preparados para manejar las complejas demandas de la escolaridad formal.* Hallazgos relevantes son:
 1. Los niños que tienen una amplia base de experiencia en conocimientos de dominios disciplinarios específicos (como matemáticas o un área de ciencias) avanzan más rápidamente en la adquisición de destrezas más complejas.
 2. Un desarrollo extenso del lenguaje (como un vocabulario amplio y buena comprensión de escucha) se relaciona con la cultura lectora temprana.
 3. Los niños están mejor preparados para la escuela cuando los programas de PI los exponen a una variedad de estructuras de aula. Esto no significa adoptar los métodos y el currículo de la escuela primaria; se trata de proporcionarles una combinación de interacciones con el docente (de toda la clase, en pequeños grupos, e individuales), la experiencia de patrones de discurso asociados a la escuela, y estrategias mentales como categorización, memorización, razonamiento y metacognición.
- *Los pequeños que viven en situaciones que los ponen en mayor riesgo de fracaso escolar (por ej. pobreza, bajo nivel de educación de la madre, depresión materna y otros factores que pueden limitar su acceso a oportunidades y recursos que amplían el aprendizaje y el desarrollo), tienen muchas más posibilidades de tener éxito en la escuela si asisten a programas AEPI bien planificados y de alta calidad.*
Muchos niños, en especial los de familias de bajos ingresos, asisten a programas de tan baja calidad que su aprendizaje y desarrollo no sólo no se incrementan, sino que se ponen en riesgo. La importancia de la sensibilidad y la respuesta del maestro a las diferencias entre niños, el conocimiento de los procesos de aprendizaje y de las capacidades infantiles y las múltiples metas de desarrollo que un programa preescolar de calidad deben abordar al mismo tiempo, todo apunta al rol crítico de la formación de los docentes.
- *El desarrollo profesional de las maestras se relaciona con la calidad de los programas de 1ª infancia y la calidad de los programas predice los logros de desarrollo en los niños.*
La educación de la PI ha sido vinculada consistentemente con la conducta positiva de quien está a cargo. La asociación más fuerte tiene que ver con la conducta apropiada del maestro en el aula y el número de años de su educación.
- *Los programas que han resultado muy efectivos en los Estados Unidos y programas ejemplares en el extranjero involucran a los maestros de manera activa y les brindan supervisión de alta calidad.*
Se capacita a los maestros y se fomenta que reflexionen sobre su práctica y sobre la respuesta de sus niños a las actividades del aula y para revisar y planificar su enseñanza.

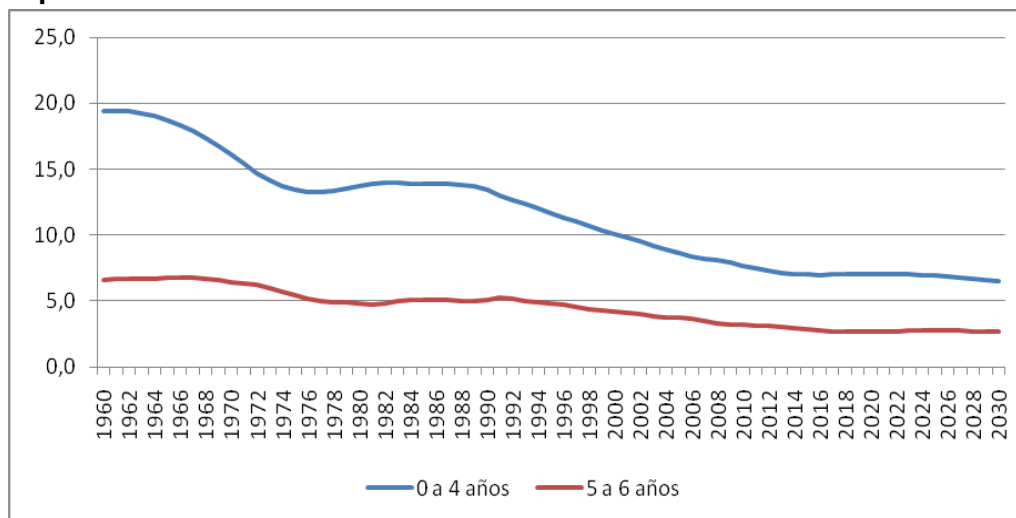
III. Oferta y organización de la atención y educación para la niñez en edad preescolar en Costa Rica

1. La población de 0 a 6 años en Costa Rica¹⁰

De acuerdo con las proyecciones de población, en 2009 existían en Costa Rica un total de 501.171 niños menores de 6 años que representaban el 11 % de la población total. De ellos, 355.831 tenían entre 0 y 4 años (7,9%) y 145.310 entre 5 y 6 años (3,2%). Según las mismas estimaciones, esta población en los próximos 20 años mostrará poco crecimiento con tendencia a estabilizarse (gráfico 1) situación muy diferente a las décadas precedentes, que se caracterizaron por un crecimiento relevante producto del llamado “baby boom” de principios de los años ochenta.

Gráfico 1

Costa Rica: Porcentaje de la población de 0 a 6 años por grupo de edad con respecto al total de la población. 1960-2030



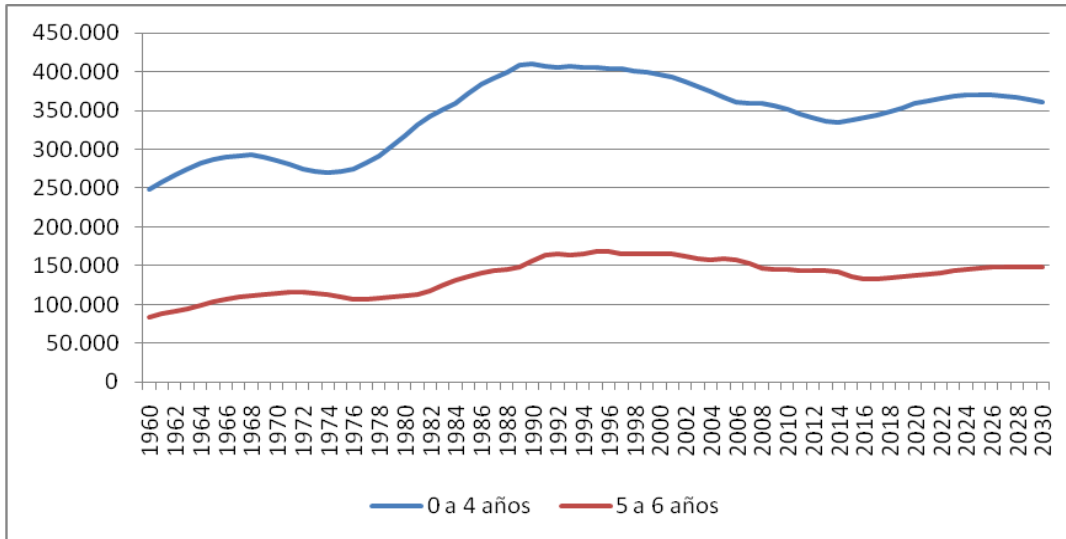
Fuente: Elaboración propia con base en INEC-CCP

En el nuevo contexto, un dato llamativo es el comportamiento de la población de 5 y 6 años, que tiende a reducirse en los próximos 10 años (gráfico 2). Esta situación, lejos de ser negativa, podría ser una oportunidad para promover reformas orientadas a mejorar el desempeño educativo, por ejemplo la articulación entre el nivel preescolar y el primario, que desde hace tiempo viene señalándose como un desafío irresuelto para el sistema público (Ugalde, 1995 y Chávez, 2001, citados en Rolla et al, 2005).

¹⁰ Para construir un perfil de la población en edad preescolar y su contexto socio-económico se acude a los datos de población global del Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica y de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) del Instituto Nacional de Estadística y Censos, que permiten complementar las estadísticas administrativas sobre el sistema escolar que recoge y procesa el MEP.

Gráfico 2

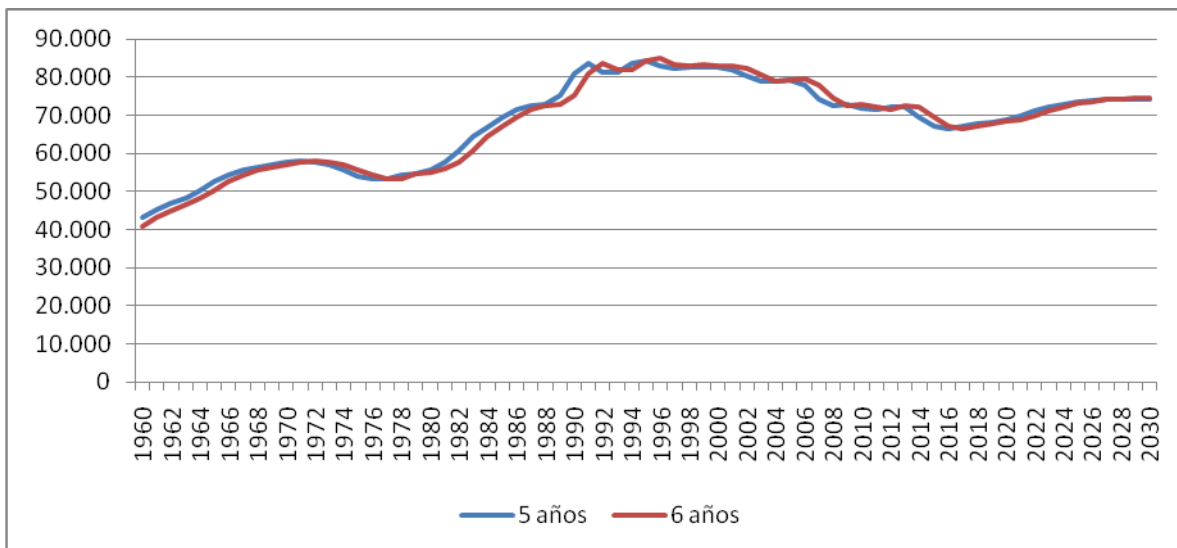
Costa Rica: Estimación y proyección de la población de 0 a 6 años por grupo de edad. 1960-2030



Fuente: Elaboración propia con base en INEC-CCP.

Gráfico 3

Costa Rica: Estimaciones y proyecciones de la población de 5 y 6 años de edad. 1960-2030



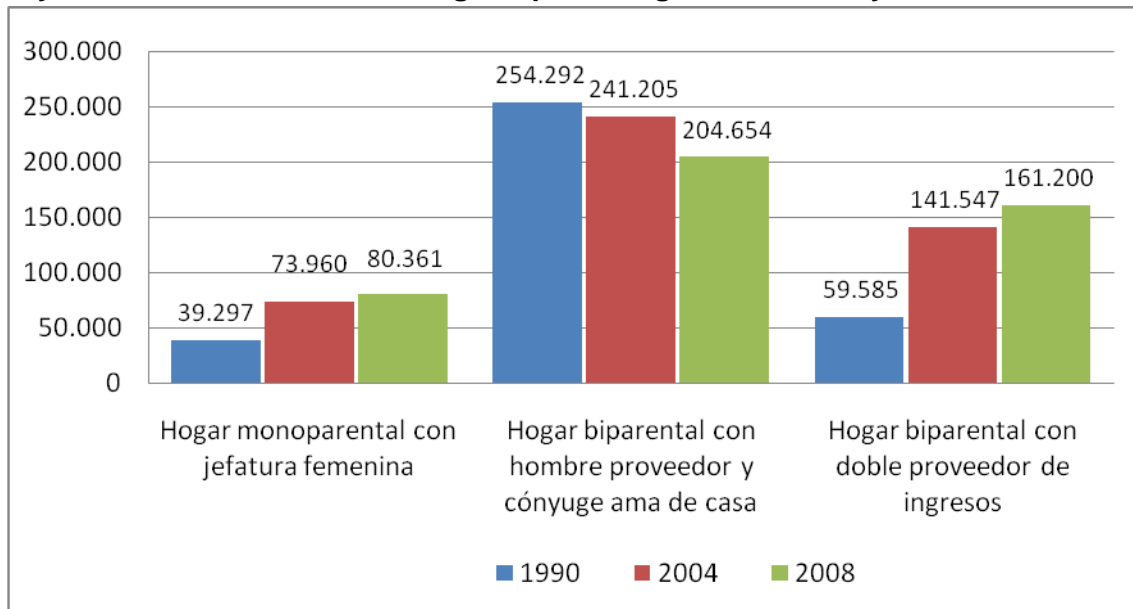
Fuente: Elaboración propia con base en INEC-CCP.

2. Hogares en los que viven los niños de 0 a 6 años

De acuerdo con datos de la EHPM, en 1990 la distribución de los niños y niñas de 6 años o menos por tipo de hogar era la siguiente: el 72% pertenecía a hogares biparentales con hombre proveedor y cónyuge ama de casa, un 17% a hogares biparentales con doble proveedor y el restante 11% a hogares monoparentales con

jefatura femenina (gráfico 4). Al comparar esos resultados con 2008 se observa un importante crecimiento de los niños/as en los hogares biparentales con doble proveedor (más del doble), pues pasaron de 59.582 en 1990 a 161.200 en el 2008. Estos hogares concentran el 36% de los niños/as. Los hogares biparentales con hombre proveedor y cónyuge ama de casa siguen concentrando la mayor cantidad de niños de 6 años o menos (204.654), pero muestran una importante disminución con respecto a 1990 (pasaron de representar el 72% al 46%). El restante 18% de los menores (80.361) pertenecen a hogares monoparentales con jefatura femenina y también tuvieron un crecimiento significativo, ya que se duplicaron respecto a 1990.

Gráfico 4
Niños y niñas de 6 años o menos según tipo de hogar. 1990, 2004 y 2008



Fuente: Román y Morales 2009 con datos de la EHPM del INEC.

Del total de niños y niñas, poco menos de la mitad (48%) reside en la zona urbana y el resto en la rural. Visto por tipo de hogares, casi dos tercios de los niños/as de los hogares monoparentales con una mujer jefa residen en la zona urbana, en contraste con el 57,5% de los niños de hogares biparentales con hombre proveedor, que se ubican en la zona rural. Los menores que pertenecen a hogares biparentales con doble proveedor se distribuyen de forma similar al promedio nacional: 58% en la urbana y 42% en la rural (Román y Morales, 2009).

3. La atención inicial a la niñez en edad preescolar

En el mundo, los programas para la niñez en edad preescolar históricamente han tendido a diferenciarse según el tipo de servicio que ofrecen. Por un lado están los llamados de “atención”, “cuidado” o “cuido”, que reciben niños/as de edades muy tempranas; por otro, los considerados de “educación” propiamente dicha, de índole escolar, dirigidos a niños/as en los años previos a su entrada a la escuela primaria,

cuya edad de ingreso varía según los países. La teoría del desarrollo infantil temprano cuestiona hoy una distinción tajante en este sentido (ver Introducción), pero en la práctica subsisten las diferencias, porque en los países existe gran diversidad de programas y servicios para la edad preescolar: los hay más o menos formales; de proveedores privados, públicos y mixtos, y conducidos o supervisados por distintas instituciones del Estado (por ejemplo, de salud, bienestar social y educación).

La terminología no es uniforme ni equivalente entre países y puede confundir. Por eso, al comparar fuentes de distintos orígenes no hay que guiarse exclusivamente por los nombres de los servicios o programas, sino verificar el grupo de edad que atienden y sus características. Pero cualquiera sea su modalidad o proveedor, el ideal es que estos servicios y programas satisfagan siempre las necesidades de los niños en varios planos: salud, nutrición, desarrollo cognitivo y desarrollo psicosocial (UNESCO, 2007).

En Costa Rica, las familias pueden incorporar a sus niños a la oferta educativa pública y gratuita del nivel preescolar del MEP a partir de los 4 años y 3 meses, edad en que se los acepta para entrar al Grupo Interactivo II del Ciclo Materno Infantil. Excepcionalmente pueden hacerlo 3 meses antes, a partir de los 4 años, si los inscriben para rendir una prueba especial de aptitud y los niños la superan. Antes de esa edad, el MEP no tiene oferta. Si las familias necesitan atención a niños menores o la necesitan por más tiempo que el horario reducido del preescolar público (3:30hs a grupo completo), deben acudir a otras opciones existentes, que son muy heterogéneas. Están los servicios brindados por terceros (no familiares) en establecimientos fuera del hogar –públicos, privados o mixtos según la entidad que presta el servicio y su financiamiento. Estos servicios típicamente se ofrecen en dos jornadas: una “ampliada o extendida”, de 10 horas diarias o más, y otra “reducida o parcial” que generalmente abarca de 4 a 7 horas (Sauma, 2009).

Los datos disponibles corresponden sólo a los servicios de atención infantil en establecimientos regulados por el Estado. Obsérvese que la regulación estatal varía según cómo se hayan constituido los establecimientos. Si se constituyeron como *centros de educación preescolar* con personal docente, son regulados por el MEP a través de su Departamento de Centros Docentes Privados, según el Decreto Ejecutivo N°24017– *Reglamento sobre Centros Docentes Privados*, de Febrero 1995.¹¹ Si se trata de *centros de cuidado infantil*, sin personal docente sino técnico, se considera que no ofrecen servicios educativos y por eso están regulados por el Consejo de Atención Integral (CAI), órgano adscrito al Ministerio de Salud, en virtud de la Ley General N° 8017 de Centros de Atención Integral, de setiembre de 2000¹². (Sauma, 2009). La tabla 2 resume las principales ofertas de servicios de atención infantil inicial.

¹¹ El Decreto N° 24017 establece los procedimientos que “oficializan, equiparan, certifican y acreditan los estudios realizados en los centros docentes privados y norma el ejercicio de la inspección que ordena el Art. 79 de la Constitución Política”.

¹² El Art. 6 de la Ley N° 8017 le asigna al Consejo de Atención Integral la función de “autorizar, supervisar, fiscalizar y coordinar el adecuado funcionamiento de las modalidades de atención integral a las personas menores hasta de doce años de edad”. Esta ley substituyó a la Ley General para las Guarderías Infantiles y Hogares Escuela N° 7380 de marzo 1994, que establecía para las guarderías la supervisión del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social a través de su Dirección Nacional de Seguridad Social.

Tabla 2

Oferta actual de servicios de atención o cuidado infantil en el país

Experiencias públicas
<p>Abiertas al público (al margen de ciertos requisitos, como situación de pobreza):</p> <ul style="list-style-type: none">■ <i>Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI)</i> Atienden niños entre 6 meses y 7 años de edad, principalmente de hogares pobres, en tres tipos de establecimientos:<ul style="list-style-type: none">○ <i>Centros de Educación y Nutrición (CEN)</i>, con atención parcial de 8 horas p/día en dos jornadas, mañana y tarde.○ <i>Centros de Educación y Nutrición con Comedor Escolar (CENCE)</i>. Además de lo anterior brindan almuerzo y merienda a los niños de la escuela más cercana.○ <i>Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral (CINAI)</i>. Dan atención integral durante 12 horas diarias para niños entre 2 y 7 años. <p>En 2009 los CEN atendieron cerca de 20.000 niños/as en jornada parcial y los CINAI a unos 4.000 más en jornada extendida.</p> <ul style="list-style-type: none">■ <i>Proyecto “Segunda Casa”</i> Programa piloto que ensayó una modalidad de ampliación de la jornada escolar. Atiende en horas no lectivas y en los mismos centros educativos a alumnos de preescolar y primaria que allí estudian y que están en posible riesgo social. Recibía aportes del MEP y ayudas voluntarias de maestros y padres. Inició en 2004 con 1 escuela y 30 beneficiarios y en 2007 funcionaba en 5 escuelas atendiendo cerca de 150 niños. En 2008 se redujo a 2 escuelas y 45 estudiantes. Una evaluación reciente del MEP recomendó su cierre por problemas de pertinencia para el MEP, de funcionamiento, de infraestructura y de presupuesto.
<p>Cerradas</p> <p>Comprenden los centros infantiles existentes en instituciones públicas, destinados exclusiva o principalmente a sus empleados. Da servicio de alta calidad, pagado por los beneficiarios, pero generalmente cuenta también con subsidio institucional. Entre las instituciones que tienen centros están la UCR (sede Central y de Occidente), el INS, el ICE, RECOPE, el Poder Judicial y la Universidad Nacional.</p>
Experiencias privadas

Son las realizadas por el sector privado con financiación privada. Entre ellas:

■ *Asociaciones solidaristas*

La práctica común es establecer convenios con guarderías o centros educativos privados con jornada ampliada, para que hagan descuentos a sus afiliados. En un caso, la Asociación Solidarista de Empleados de la Nación, Subsidiarias y Afines, tiene su propio centro de jornada ampliada.

■ *Sindicatos*

Al presente no hay experiencias sindicales, pero hubo una valiosa entre 2002 y 2005. Fue una guardería a cargo de la Central del Movimiento de Trabajadores Costarricenses (CTMC) junto con la Federación Costarricense de Trabajadores Autónomos (FECOTRA), que atendió a 68 hijos de trabajadores ambulantes con edades entre 0 y 13 años. Debió cerrar al no conseguir ayuda adicional al aporte de CTMC.

■ *Sector empresarial privado*

Incluye dos tipos de experiencias:

- Empresas que construyen un centro infantil para ayudar a sus empleados.
En la actualidad, 2 de las 30 zonas francas existentes en el país cuentan con centros infantiles. El Centro de la Zona Franca de Cartago atendió en 2009 a 70 niños, hijos de empleados administrativos y de operarios, durante una jornada de 10 horas diarias (7:00 am a 5:00 pm), y
- Empresas privadas que venden servicios de guardería y de educación preescolar e incluso escolar, con horario ampliado.
En el país hay gran número de guarderías y centros preescolares privados que atienden a la población que puede pagar sus servicios. Aunque están regulados por el Ministerio de Salud o de Educación, según corresponda, no hay registro de con qué horario funcionan, ni de los niños que asisten a ellos.

Experiencia mixta

■ *Hogares comunitarios*

Promovidos por el Instituto Mixto de Acción Social (IMAS), pero de ejecución privada. Empezaron en 1991 como microempresas de cuidado infantil formadas por madres de familia (“madres comunitarias”) que pudieran atender a cierto número de niños en sus respectivas casas. Se facilitaba así la inserción laboral de personas de escasos recursos –tanto la madre comunitaria, como quien necesitaba del servicio de cuidado para ir a trabajar. Los beneficiarios son niños menores de 7 años de familias pobres. El IMAS paga a las madres comunitarias un subsidio y los padres pagan una cuota adicional. En general, se desconocen los rasgos del servicio prestado, así como sus horarios reales y su calidad.

En 2009 operaban 226 hogares comunitarios, con un cupo de 10 niños cada uno, lo que arroja un estimado máximo de atención de 2260 niños.

Fuente: Sauma (2009)

Existen algunas otras opciones de atención infantil a través del Patronato Nacional de la Infancia, PANI en hogares de acogimiento y ONG, así como a través de organizaciones de bienestar social, pero no hay datos precisos de su servicio y cobertura y en general son minoritarias. En conjunto, la oferta de servicios públicos y mixtos abierta a la población es dispersa y reducida. En el caso de la jornada extendida, es de cobertura muy escasa: aproximadamente 6.260 niños menores de 7 años. En el caso de la jornada parcial (4 horas), alcanzaría a los 20.000 niños que atienden los CEN y alguna otra cantidad, no muy alta, repartida entre una diversidad de opciones. Los estudios recientes sobre oferta (Sauma, 2009) y demanda de cuidado infantil (Román y Morales, 2009) coinciden en que la oferta pública es insuficiente. La prioridad de aumentarla estaba ya planteada en el *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010* a través el fortalecimiento del programa CEN-CINAI, pero a pesar de contarse con los recursos financieros, no se hizo por problemas de gestión del Ministerio de Salud (Sauma, 2009).

La dispersión, heterogeneidad y cobertura limitada de los servicios estatales de atención para niños menores de 4 años no es exclusiva de Costa Rica. En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe la oferta de jornada extendida y de calidad es privada y está sujeta a la lógica de mercado. Eso la hace accesible sólo a las familias de mayores ingresos y predominantemente urbanas, a pesar que los estudios internacionales prueban que quienes más necesitan y se benefician de servicios de cuidado son los niños de las familias más desfavorecidas. Este es un factor de reproducción de las desigualdades de origen que se extiende a la educación preescolar temprana. La diferencia socio-económica en el acceso a la educación sólo se equipara cuando ésta se vuelve obligatoria (OIT, 2009). En este sentido, en el país parece haber una inconsistencia entre la obligatoriedad constitucional de la educación preescolar, si se la entiende como todo el período anterior a los 6 años de edad como sugieren los documentos del MEP, y la oferta real del mismo MEP, que comienza a los 4 años y 3 meses (ver cuadro 1).

Debido a que la dispersión y heterogeneidad de los servicios contribuye a diferenciarlos según el estrato socio-económico de las familias que los requieren, la investigación y buenas prácticas internacionales recomiendan a los países lograr un enfoque sistémico, integrado, del conjunto de servicios y programas de AEPI bajo la orientación y supervisión del Estado. Esto puede alcanzarse a través de una variedad de medidas de política pública, que se ilustran en el apartado VII sobre buenas prácticas.

En Costa Rica se viene avanzando en esta dirección desde 2006, oportunidad en que la CCSS convocó al MEP y al Ministerio de Salud a iniciar un trabajo conjunto para definir la atención integral del desarrollo de la niñez desde el período prenatal hasta los 7 años como primera fase y en la edad escolar como segunda. Se convocó también a la UCR y la UNA por considerar que todo cambio en la atención requiere obligatoriamente un cambio en la formación de los profesionales o técnicos que la implementan. Como resultado se acordó mejorar lo que se venía realizando mediante la implementación en el país de un Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo (SAIID), en el cual se propone la participación de todas las entidades involucradas en el cuidado y educación de la niñez (CCSS, MEP y MS, 2010). Entre los pasos del proceso para operacionalizar el SAIID destaca el diseño de instrumentos y formularios especializados realizado entre 2007 y 2008, que incluyó la *Guía de Atención Integral a las Personas* (componente niño); la *Boleta de referencia y contrareferencia* (CCSS-MEP); el *Carné de Desarrollo Integral del Niño y de la Niña* (MS, MEP, CCSS); el *Expediente pediátrico* (CCSS) y los *Lineamientos para la valoración del desarrollo que aparecen en Registros Docentes* (MEP). (Ulate Mora, F, en MEP, OEA, CECC/SICA y UNICEF, 2009, p.44)

IV. Fundamentos y principales actores de la educación preescolar pública en Costa Rica

1. Organización y fundamentos legales

En Costa Rica la educación preescolar abarca el período de 2 meses a 6 años, con ciclos y sub-ciclos por grupos de edad (cuadro 1). Su nomenclatura y organización

fueron dispuestas por el Consejo Superior de Educación (CSE) al aprobar el *Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil* en febrero de 2000 y se mantienen desde entonces con la sola variante de una leve disminución de las edades de acceso al Grupo Interactivo II del Ciclo Materno-Infantil y al Ciclo de Transición, dispuesta en 2007.

Cuadro 1
Costa Rica: Niveles de la Educación Preescolar, según ciclos

Ciclo Materno Infantil (organización de grupos por edad)	Edades
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 Niños públicos del país. Fuente: MEP, 2010.

El marco jurídico vigente está conformado por un conjunto de normas constitucionales, legales y reglamentarias que se complementa con convenios internacionales y resoluciones de las Naciones Unidas y sus organismos especializados como UNICEF. El Cuadro 2 resume los hitos de la historia de la educación preescolar en Costa Rica.

Cuadro 2
Costa Rica: Principales hitos normativos del desarrollo de la Educación Pública Preescolar 1949-2009

Fecha	Instrumento legal	Disposición
7/11/49	Constitución Política, Art. 77 Constitución Política, Art. 78 Constitución Política, Art. 81	Reconoce la educación como un proceso integral correlacionado desde la educación pre-escolar hasta la universitaria. Establece que la educación general básica es obligatoria y que ésta, la preescolar y la diversificada del sistema público son gratuitas y costeadas por la Nación. Dispone que la dirección general de la enseñanza oficial corresponde a un Consejo Superior presidido por el Ministro del ramo.
8/10/51	Ley Nº 1362	Crea el Consejo Superior de Educación (CSE), quien tendrá a su cargo la orientación y dirección de la enseñanza oficial desde el punto de vista técnico.
25/9/57	Ley Fundamental de Educación Nº 2160, Art. 12	Explicita los Fines de la Educación Preescolar.
27/10/73	Plan Nacional de Desarrollo Educativo (Decreto Ejecutivo)	Define la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo costarricense y establece los criterios de expansión y cobertura, especialmente en el área rural.

	Nº 3333-E)	
18/7/79	Decreto Nº 10285-E, Arts. 1, 2 y 3.	Crea el Departamento de Educación Preescolar del MEP y determina la estructura técnica y curricular de la educación preescolar en dos ciclos: Materno Infantil y Transición.
9/8/90	Ley Nº 7184.	Ratifica la <i>Convención sobre los Derechos del Niño</i> , que había sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20/11/89.
20/2/96	Consejo Superior de Educación, Sesión 13-96.	Aprueba el <i>Programa de Estudio del Ciclo de Transición</i> .
4/8/97	Ley Nº 7676, modificación del Art. 78 de la Constitución Política.	Establece que la educación preescolar y la general básica son obligatorias, gratuitas y costeadas por la nación y que el gasto público en la educación estatal, incluida la superior, no será inferior al 6% del PIB.
6/2/98	Ley Nº 7739	Aprueba el <i>Código de la Niñez y Adolescencia</i> , que entre otras disposiciones concernientes a la infancia, ratifica que la educación preescolar es gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado.
29/2/00	Consejo Superior de Educación, Sesión 10-2000	Aprueba el <i>Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil</i> .
19/7/07	Decreto Ejecutivo Nº 33952, Art. 1, que reforma el Art. 11 del Reglamento de Matrícula y Traslados de los Estudiantes (Decreto Ejecutivo Nº 31663).	El Consejo Superior de Educación modifica las edades mínimas de ingreso a los ciclos (a) Materno Infantil, (b) de Transición y (c) Primer año del Primer Ciclo de la educación general básica. A partir de aquí quedan establecidas respectivamente en (a) 4 años y 3 meses, (b) 5 años y tres meses y (c) 6 años y 3 meses, cumplidos al 15 de febrero del curso lectivo que se desea matricular. Dispone que, en atención a los niños/as de altas capacidades, el MEP les aplicará una prueba de aptitud para que puedan ingresar a la educación formal con una edad hasta 3 meses menor a la mínima establecida, previa inscripción por sus padres ante la Dirección Regional de Enseñanza respectiva. (Esta norma se incorpora en acatamiento a lo dispuesto por la Sala Constitucional).

Fuente: elaboración propia con datos de la normativa nacional, del MEP y Cerdas, 2009.

La Constitución Política de 1949 estableció que *“la Educación Pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria”* y definió la gratuidad de la educación preescolar. La Ley Fundamental de Educación Nº 2160/57 fijó los fines de la educación preescolar:

- a) *Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico.*
 - b) *Fomentar la formación de buenos hábitos.*
 - c) *Estimular y guiar las experiencias infantiles.*
 - d) *Cultivar el sentido estético.*
 - e) *Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación.*
 - f) *Facilitar la expresión del mundo interior infantil.*
 - g) *Estimular el desarrollo de la capacidad de observación.*
- (Ley Fundamental de Educación, 1949. Art. 12)

En 1979 se creó el Departamento de Educación Preescolar del MEP y se determinó la estructura técnica y curricular de la educación preescolar en dos ciclos: Materno Infantil y Transición. Se estableció que la finalidad del Ciclo Materno Infantil es “*la atención de los niños desde su nacimiento y hasta su incorporación al Ciclo de Transición*” y que la del Ciclo de Transición, previo a la EGB, es “*la atención del proceso de socialización del niño, así como el desarrollo de sus destrezas y la transmisión de conocimientos básicos, que le permitan al niño un mejor desarrollo emocional y psicológico*”. En 1997 la Ley N° 7676 modificó el Art. 78 de la Constitución sobre el cumplimiento de un piso del 6% de la inversión social pública para la educación e hizo obligatorio el nivel preescolar. Por eso, a partir de 2000 el MEP inició la atención de los niños entre 4 y 5 años, que corresponden al Ciclo Materno Infantil, Grupo de Edad Interactivo II.

El marco jurídico nacional se articula con los instrumentos universales de derechos humanos, en particular con la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), cuyo Art. 29, inc. 1, establece las metas generales de la educación. Otros acuerdos internacionales influyentes fueron la *Cumbre Mundial de las Naciones Unidas en Favor de la Infancia* (Nueva York, EEUU, 1990) y la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990). Con base en ellos se aprueba en Costa Rica el *Código de la Niñez y Adolescencia* (Ley 7739/98), cuyas importantes disposiciones abarcan también a la PI. Son especialmente relevantes las del Capítulo V Derecho a la Educación, Arts. 56 a 59, que consagran el derecho al desarrollo de potencialidades, la permanencia en el sistema educativo y el derecho a la enseñanza gratuita y obligatoria.

En reconocimiento de estos derechos, en 2007 el CSE se ve obligado a reformar el *Reglamento de Matrícula y Traslado de Estudiantes* flexibilizando las edades del ingreso al nivel preescolar en acatamiento a lo dispuesto por la Sala Constitucional. La argumentación de la Sala se apoya precisamente en el enfoque de derechos humanos y de la infancia y en el conocimiento científico actual sobre la PI (ver recuadro 2).

Recuadro 2

Costa Rica: Fundamentos de la Sala Constitucional al resolver recursos de amparo solicitando el ingreso a la educación preescolar pública de niños con edad inferior a la reglamentada por el MEP.

(...) a juicio de este Tribunal Constitucional, es también cierto que existen menores de edad que por sus condiciones individuales, pueden ingresar al sistema educativo aún sin contar con la edad reglamentaria y denegarles sin más el acceso a la educación pública por no contar con la edad definida de las disposiciones establecidas por el MEP constituye una infracción a su derecho fundamental a la educación. Lo anterior porque sus capacidades no serían estimuladas a través del sistema educativo sino hasta un año después, lo cual implica un perjuicio para su desarrollo dado que los especialistas en la materia reconocen que los primeros seis años de vida constituyen una etapa fundamental en la vida del ser humano, caracterizada por el rápido crecimiento físico, mental y emocional. Igualmente las evidencias en los campos como la sociología, la psicología y la educación demuestran que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social ocurren más rápidamente durante los primeros años y que, cuando el cerebro se desarrolla bajo condiciones óptimas, aumenta el potencial de aprendizaje y disminuyen las posibilidades de fracaso en la escuela. (...)

Fuente: Sala Constitucional, Resolución N° 2007-003163 del 9/3/07.

2. Los educandos

Según datos de la EHPM, la población global que asiste a Preparatoria¹³, la mayoría (58%) proviene de las zonas urbanas. No obstante, la participación de la población en edad de asistir ubicada en zonas rurales ha aumentado de manera relevante en los últimos años, pasando de 61,4% en el 2001 a 81,5% en 2009 (cuadro 4).

Cuadro 3
Costa Rica: Perfil de la población que asiste a Preparatoria (Transición)

	2001		2005		2009	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Total	91.078	100,0	94.680	100,0	51.476	100,0
Sexo						
Hombre	51.135	56,1	47.315	50,0	26.176	50,9
Mujer	39.943	43,9	47.365	50,0	25.300	49,1
Zona						
Urbana	52.047	57,1	52.864	55,8	30.009	58,3
Rural	39.031	42,9	41.816	44,2	21.467	41,7
Región						
Central	61.004	67,0	56.998	60,2	33.059	64,2
Chorotega	5.587	6,1	9.799	10,3	4.150	8,1
Pacífico Central	5.668	6,2	4.694	5,0	3.073	6,0
Brunca	6.836	7,5	8.367	8,8	2.462	4,8
Huetar Atlántica	8.145	8,9	10.603	11,2	6.590	12,8
Huetar Norte	3.838	4,2	4.219	4,5	2.142	4,2
Quintil de Ingreso						
I Quintil	18.736	23,9	27.016	31,0	13.764	28,6
II Quintil	19.986	25,5	22.507	25,8	11.117	23,1
III Quintil	19.396	24,7	17.718	20,3	7.691	16,0
IV Quintil	11.167	14,2	10.681	12,2	6.419	13,3
V Quintil	9.129	11,6	9.319	10,7	9.127	19,0
Clima Educativo del Hogar						
Bajo	36.992	41,8	35.903	38,6	16.461	32,3
Medio	40.769	46,1	45.299	48,7	23.909	46,9
Alto	10.688	12,1	11.854	12,7	10.619	20,8

Fuente: Elaboración propia con datos de las EHPM, INEC.

¹³ El término "Preparatoria" que utiliza la EHPM se refiere a la educación preescolar que cubre a niños de 5 y ½ años a 6 y ½ años. Este período de edad es equivalente al Ciclo de Transición en la nomenclatura del MEP. (EHPM, Instructivo del Entrevistador, Julio 2005)

Vistos por regiones de planificación, la mayoría de los niños que asisten al nivel preescolar Preparatoria (como se indicó, equivalente al “ciclo de transición” del MEP) se concentra en la Región Central del país (64%). En materia de crecimiento de esta población, el mayor a lo largo de la década se produjo en la región Huétar Atlántica, que pasó de 8,9% a 12,8%; mientras la región Brunca fue la que más decreció al pasar de 7,5% a 4,8%.

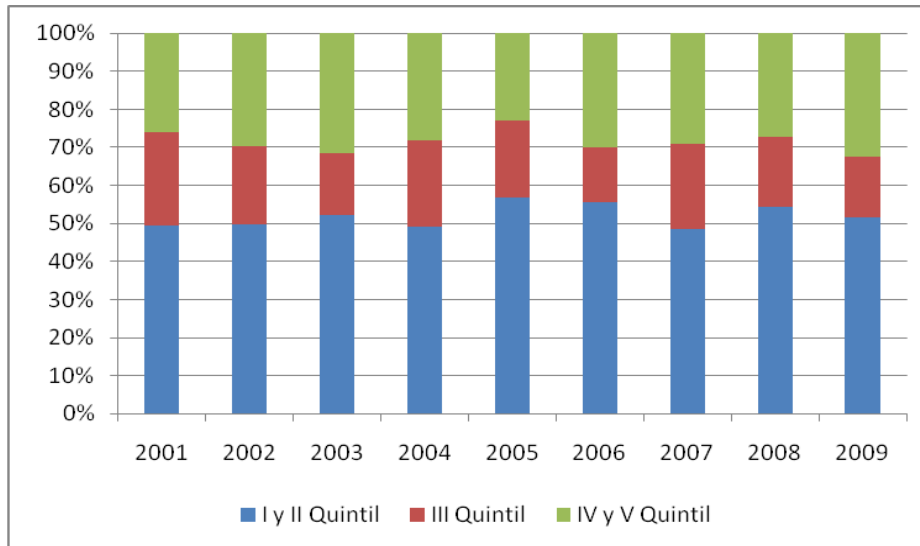
Cuadro 4
Porcentaje de población que asiste a Preparatoria (Transición) por zona y región. 2001-2009

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Zona									
Urbano	73,8	75,2	78,5	74,2	80,9	85,9	85,7	88,5	84,8
Rural	61,4	62,6	68,1	66,7	72,8	79,6	76,0	80,4	81,5
Región									
Central	73,8	74,5	78,5	75,2	82,6	87,7	86,9	87,4	86,7
Chorotega	53,7	68,4	67,6	59,5	74,4	75,8	80,8	80,6	87,4
Pacífico Central	72,4	66,5	69,0	75,4	71,8	79,8	69,5	84,5	80,3
Brunca	57,8	59,3	62,8	64,8	67,1	73,3	70,9	75,3	73,0
Huetar Atlántica	60,2	66,1	72,8	63,5	74,1	79,1	77,8	88,2	79,9
Huetar Norte	53,2	45,6	54,5	63,8	55,7	74,7	64,0	70,2	66,1

Fuente: Elaboración propia con datos de las EHPM, INEC.

En cuanto nivel socioeconómico, cerca de un 50% de los niños que asisten viven en hogares que pertenecen a los dos primeros quintiles de ingreso más bajo. La buena noticia es que esta participación aumentó de manera significativa en los últimos 10 años. Como ejemplo, el porcentaje de los niños de hogares del primer quintil que concurren a Preparatoria (transición) pasó de 58% a un 78,9% entre el 2001 y el 2009, mientras el porcentaje de los niños de hogares del segundo quintil de ingresos que concurre pasó en el mismo período de 65% a 79%. Estos datos son particularmente importantes por cuanto reflejan la ampliación de oportunidades de educación preescolar que se le ha venido dando a estos sectores.

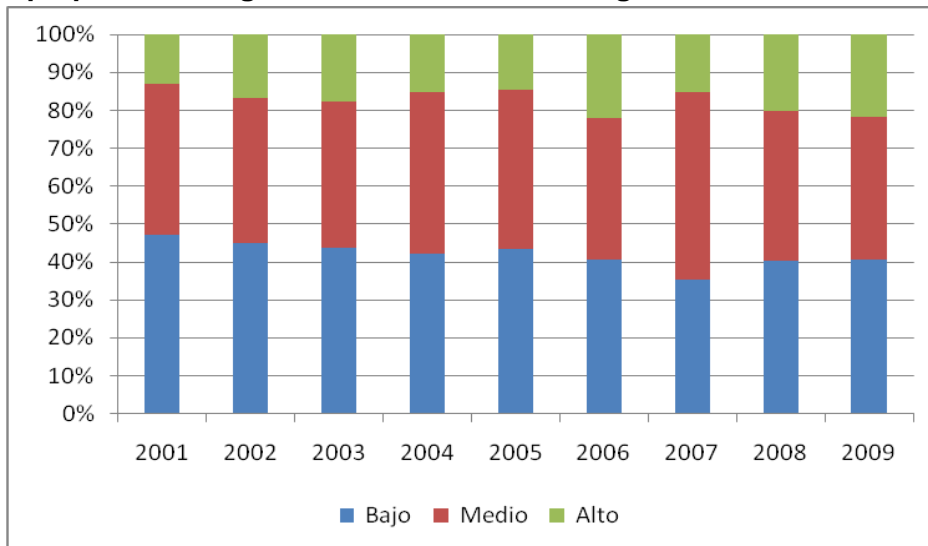
Gráfico 4
Porcentaje de niños que asisten a Preparatoria (Transición) de acuerdo a quintil de ingreso del hogar^{al}. 2001-2009



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

Ligado a lo dicho, otra característica de los niños que asisten a Preparatoria (transición) es que un 41% provienen de hogares de clima educativo bajo, un 38 % de un clima educativo medio y un 22% de clima educativo alto (gráfico 5).

Gráfico 5
Asistencia a preparatoria según clima educativo del hogar. 2001-2009



Fuente: Elaboración propia con datos de las EHPM, INEC.

Lo anterior plantea un tema relevante porque evidencia las diferencias en materia de contexto familiar y socio cultural y de estimulación que existen al momento en que los niños ingresan al ciclo de transición. Esto es crucial en cuanto al papel que puede o no jugar la educación preescolar en la nivelación de oportunidades. Si la intención es

ayudar a todos los niños a desarrollar su potencial en los primeros años de vida, aquellos que provienen de ambientes familiares menos estimulados necesitarán de oportunidades para adquirir las mismas competencias que aquellos provenientes de ambientes más educados, así como también para poder desarrollar al máximo las competencias necesarias para desempeñarse con éxito en primer grado de primaria.

En cuanto a nacionalidad, los datos del MEP indican que un 97,2% % de los niños matriculados en preescolar son costarricenses, mientras que apenas un 2,8% son de otras nacionalidades, entre los que destacan los de origen nicaraguense (1,5%).

La población entre 4 y 6 años que accede a los servicios de preescolar del MEP viene creciendo en los últimos veinte años en números absolutos y porcentuales. En 1990 la matrícula inicial del nivel preescolar fue de 54.098 alumnos/as, equivalente al 8,2% de la matrícula escolar total de 657.037 estudiantes, mientras en 2009 alcanzó a 116.175 alumnos, que representan el 10,7% de los 1.083.586 inscriptos en todo el sistema. O sea, en dos décadas se duplicó en números absolutos y creció un 2,5% en proporción a la matrícula total del sistema. El cuadro 5 muestra la distribución de la matrícula inicial de preescolar en 2009. El preescolar tradicional está desglosado en sus distintos ciclos, con los números absolutos y porcentajes ubicados en las columnas hacia su derecha.

Cuadro 5
Costa Rica: Matrícula inicial de educación preescolar^{a/}. 2009

Ubicación en el sistema		Número de niños/as	Porcentaje
Preescolar Especial		2.770	0.3%
Preescolar Tradicional:		113.405	10.5%
▪	Maternal II	1.893	1,7%
▪	Interactivo I	3.971	3,5%
▪	Interactivo II	39.762	35,1%
▪	Transición	67.779	59,8%
Total alumnos de preescolar		116.175	10.7%
Total alumnos del sistema		1.083.586	100.0%

^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Los cuadros 6 y 7 recogen los datos sobre la zona en que estos niños/as residen y el servicio que reciben por tipo de dependencia—público, privado o privado subvencionado.

Cuadro 6
Costa Rica: Matrícula inicial de educación preescolar^{a/} en la oferta tradicional, según zona. 2009

Dependencia		Número de niños/as	Porcentaje
Preescolar Tradicional:		113.405	100%
▪	Zona urbana	69,749	61,5 %
▪	Zona rural	43,656	38,5 %

^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada

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

Cuadro 7

Costa Rica: Distribución de la matrícula inicial de educación preescolar en la oferta tradicional, según dependencia. 2009

Dependencia		Número de niños/as		Porcentaje	
Preescolar Tradicional:		113.405		100%	
	▪ Público		92.994		82,0 %
	▪ Privado		18.880		16,6 %
	▪ Subvencionado		1.531		1,4 %

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

En síntesis, al presente, los niños entre 4 y 6 años en forma muy mayoritaria reciben educación preescolar del Estado, vienen aumentando consistentemente en las últimas décadas tanto en términos absolutos como en la proporción que representan del total de alumnos del sistema, y más del 60% residen en zonas urbanas.

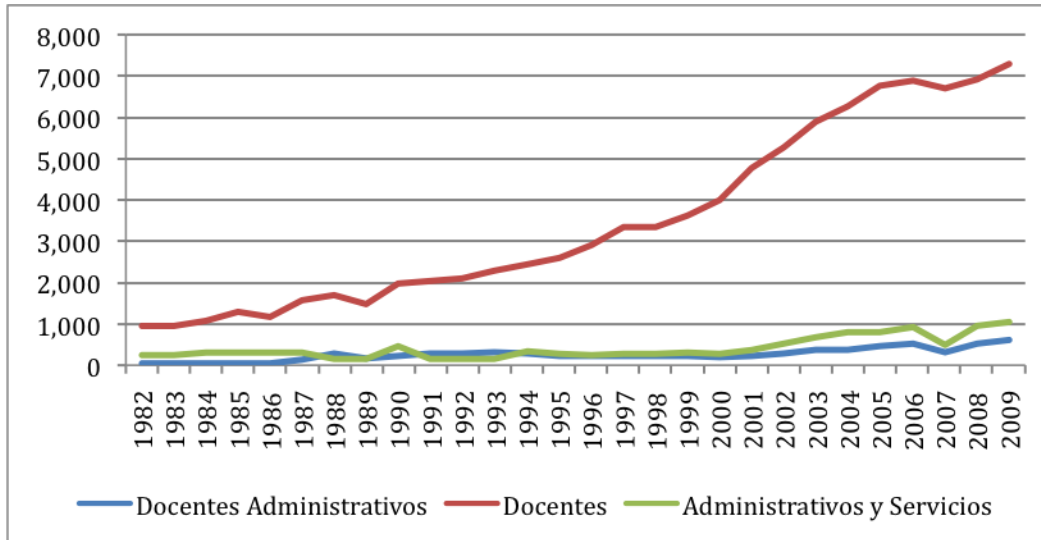
3. Los docentes

Según datos del MEP, en 2009 el personal de Preescolar ocupó un total de 8.947 plazas, repartidas en un 81,5% de personal Docente (7.290), 11,7% de personal Administrativo y de Servicio (1.046) y 6,8% de Docentes Administrativos (611).¹⁴ Durante las dos décadas pasadas todas estas cifras crecieron en términos absolutos y porcentuales, aunque con distinta magnitud. Considerando que en 1982 se contaba solo con 1208 plazas, distribuidas en 78.6% de personal Docente (950), 17.6% de Administrativo y de Servicio (213) y 3,7% de Docentes Administrativos (45), es claro que quién más creció fue el personal Docente, seguido muy de lejos por el Administrativo y de Servicio (gráfico 6).

Gráfico 6

Costa Rica. Evolución en el personal de preescolar^{a/} por tipo de cargo. 1982-2009

¹⁴ Los datos del personal de preescolar del MEP se refieren a la cantidad de funcionarios que atienden los diferentes servicios educativos. Dado que el personal docente y el docente-administrativo puede atender más de un servicio, sea en la misma o en diferentes instituciones, estos datos no representan personas físicas sino plazas



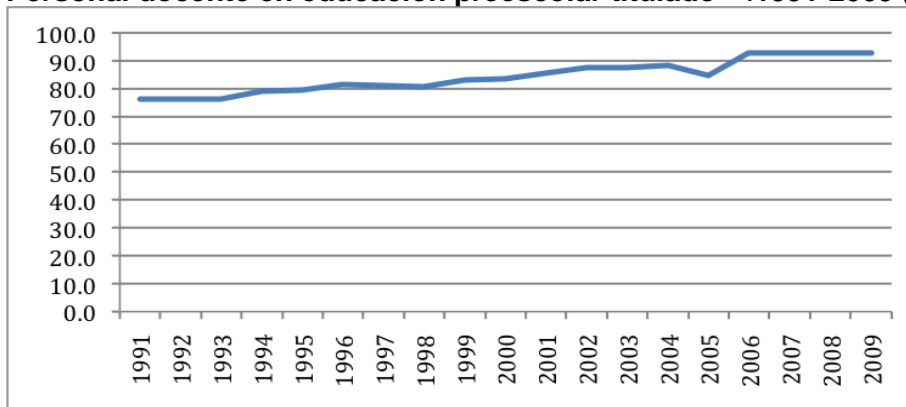
^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Pero en los últimos veinte años el personal docente de preescolar no sólo creció, sino que también se titularizó, sin que esto deba interpretarse necesariamente como un aumento en la calidad del servicio pedagógico que presta (Estado de la Educación 2, Cap. Panorama general de la formación docente, p. 130). Mientras en 1987 trabajaban en el MEP un 78,6% de docentes titulados y un 21,4% de no titulados, en 2009 los docentes titulados representan un 92,8% del total y los no titulados apenas un 7,2%. La oferta de formación docente en preescolar se analiza más adelante, en el apartado VI.

Gráfico 7

Costa Rica: Personal docente en educación preescolar titulado ^{a/}. 1991-2009 (Porcentajes)



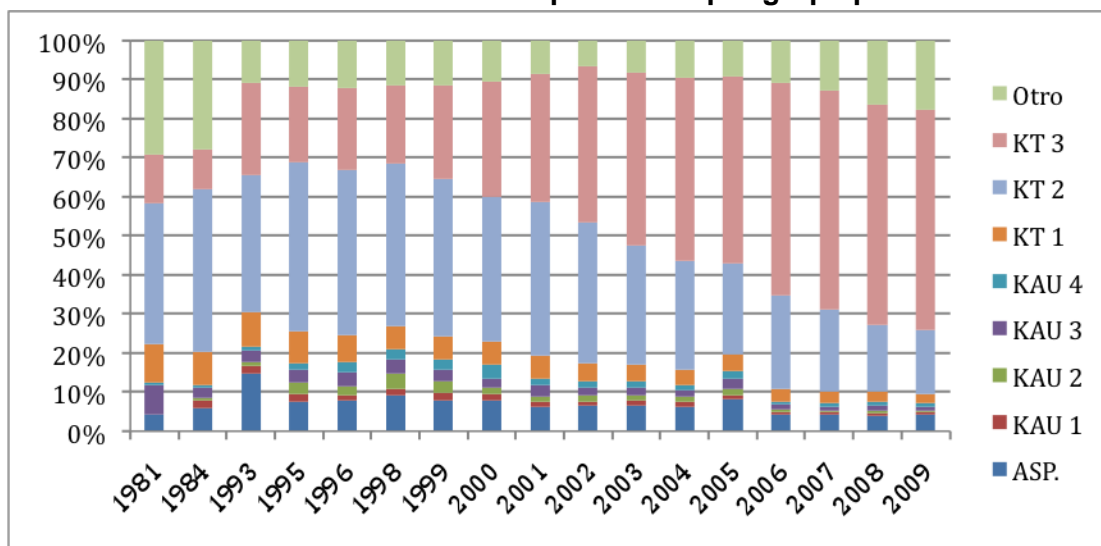
^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Es interesante observar la evolución del personal docente según grupo profesional a partir su categoría en el escalafón del Servicio Civil. Entre 1981-2009 se fueron reduciendo paulatinamente los grupos de menor rango –el personal docente aspirante (ASP), el personal docente auxiliar (categorías KAU 1, KAU 2 y KAU 3) y otras categorías—, a la vez que crecían las categorías de mayor rango, aquéllas para las que

se requiere contar con título de la especialidad (categorías KT 1, KT 2 y KT 3). Dentro de estas últimas, se expande el grupo profesional de categoría más alta (KT3, que requiere licenciatura) a expensas del grupo de categoría intermedia (KT2, que requiere bachillerato universitario) y en mucha menor medida, también de la categoría de titulación inferior (KT1, diplomado). O sea, los licenciados van imponiéndose a los bachilleres y diplomados. Este fenómeno va de la mano con el rápido crecimiento, desde los años noventa, de las carreras en educación preescolar que ofrecen las universidades del país, tanto públicas como privadas, y la cantidad de egresados resultantes. En 2009 el 75% del personal de preescolar está ubicado en las categorías KT y, dentro de ellas, 56,4% en la KT3, 16,5% en KT2 y apenas 2,1% en KT1.

Gráfico 8
Costa Rica: Personal docente en educación preescolar por grupo profesional^{a/}. 1982-2009

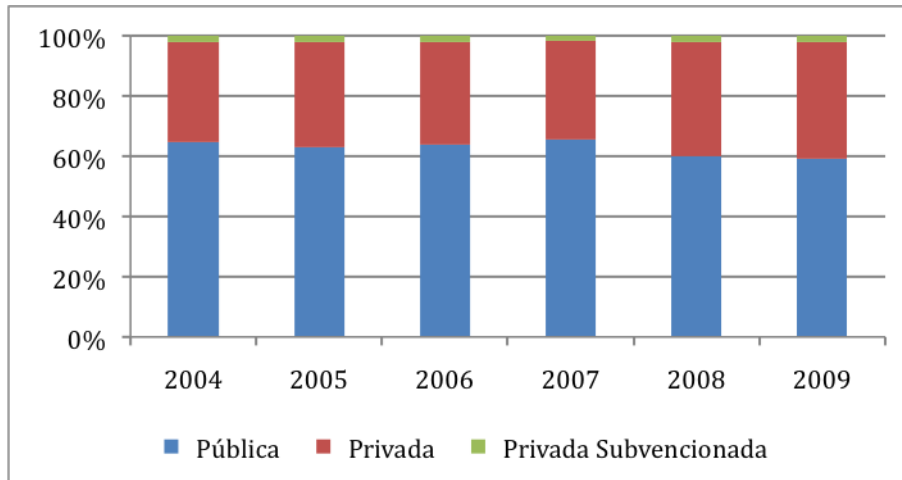


^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Tal como ha sido la tendencia histórica, en 2009 la distribución de docentes por sexo muestra un altísimo predominio de las mujeres (94,9%) frente a los hombres (5,1%). Respecto a su distribución por dependencia (gráfico 9), en 2009 alrededor de dos tercios de las 8947 plazas de preescolar se ubican en escuelas públicas (59%, n=5.280) y el tercio restante se reparte entre centros privados (38,9%, n=3483) y, muy minoritariamente, en centros privados subvencionados (2,1%, n= 184).

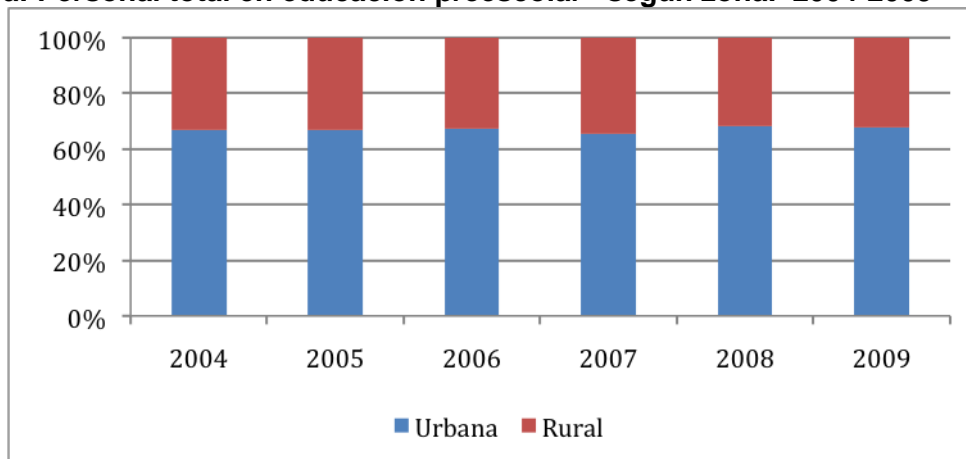
Gráfico 9
Costa Rica: Personal total en educación preescolar según dependencia. 2004-2009



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

La distribución de docente por zonas (gráfico 10) privilegia a la zona urbana con un 67,8% de plazas (n=6068), mientras la rural cuenta con el 32,2% (n=2879).

Gráfico 10
Costa Rica: Personal total en educación preescolar^{a/} según zona. 2004-2009



^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Respecto al reconocimiento salarial de los docentes de preescolar, el cuadro 7 ilustra los salarios base promedio de algunas clases profesionales escogidas entre 2004 y 2009, que corresponden al sector público, pues los únicos datos disponibles son los de la Dirección General del Servicio Civil. Nótese que durante ese período la base salarial fue incrementada a más del doble. El incremento surge de una política de reconocimiento y estímulos de la presente administración del MEP, que aumentó las remuneraciones del personal docente y administrativo y además modificó el pago del llamado Incentivo Salarial por Ampliación del Curso Lectivo (vigente desde 1998 y que se pagaba anualmente), trasladándolo a la base de cada funcionario. El MEP señala que los ajustes salariales fueron “los más significativos de las últimas décadas pues pasaron del percentil 25 en el 2007 al nivel del percentil 50 en el 2010” y que el traslado

del incentivo a la base salarial añadió otro porcentaje de aumento que “*ronda el 14% mensual*” (Memoria MEP 2006-1010).

Cuadro 8

Salario promedio base según clase profesional de los docentes y directores de enseñanza preescolar, grupos seleccionados. 2004-2009

AÑO		Profesor de enseñanza preescolar	Profesor de enseñanza preescolar	Director de enseñanza preescolar 1	Director de enseñanza preescolar 3
		KT 2	KT 3	KT 3	KT 3
2004	I	164.550	171.750	181.550	185.550
	II	171.950	179.450	189.750	193.850
	01/09/2004	172.850	180.350	190.650	194.850
2005	I	179.750	187.550	198.250	202.650
	II	186.950	195.050	206.150	210.750
2006	I	196.250	204.850	216.450	218.450
	II	203.150	212.050	224.050	226.050
2007	I	211.300	220.550	233.050	238.150
	II	221.900	231.600	244.750	250.100
2008	01/01/2008	253.350	264.050	279.450	256.400
	I	268.250	279.600	295.900	271.500
	II	285.850	297.950	315.300	289.300
	P-30	302.850	331.450	351.550	322.700
	P-35	313.100	345.950	366.000	336.350
2009	01/01/2009	n/a	n/a	n/a	376.750
	I	334.750	369.850	391.300	402.750
	P-40	343.900	381.700	404.450	415.450
	II	348.100	386.350	409.350	420.500
	P-45	374.350	419.150	444.750	456.100
Diferencia P-45 2009 con I 2004, en colones corrientes		374.350	419.150	444.750	456.100
Diferencia porcentual 2009 2004		227,5	244,0	245,0	245,8

FUENTE: Dirección General de Servicio Civil, Área de Salarios e Incentivos.

Aparte de la base salarial indicada, los docentes de preescolar gozan de los mismos incentivos y pluses salariales que los educadores de otros niveles (ver Capítulo EGB).

4. Otros actores de la comunidad educativa: participación de las familias

Los estándares de calidad establecidos por las organizaciones especializadas en AEPI y las buenas prácticas internacionales insisten en la importancia de la familia y la comunidad para el desarrollo y la educación de la PI y en la consiguiente necesidad de construir relaciones estrechas y de colaboración entre los centros de atención o educación preescolar, el personal docente y los padres. Más allá de las declaraciones en este sentido, no se localizó información concreta sobre cómo se materializa esta

relación en los centros de atención inicial o cuidado, pero sí en el nivel de educación preescolar pública que ofrece el MEP.

En el *Plan de Acción de Educación para Todos 2003-2005*, formulado en el marco del Foro Nacional de Educación para Todos convocado por el MEP en 2002 con apoyo de la Oficina de la UNESCO para Centroamérica, se definió como gran objetivo el “*ofrecer el servicio educativo a todos los niños menores de 6 años y 6 meses, con una propuesta de formación integral y con la participación activa y solidaria de la familia*”. Entre las actividades dirigidas a este objetivo está el “*desarrollo de acciones tendiente a propiciar una mayor participación del padre y la madre de familia en el proceso educativo de los niños de preescolar en el período 2005-2007, en especial para atender a los niños y niñas menores de 4 años*” (MEP, 2005, Programa N° 1, Educación para la PI, Estrategia 1, Actividad 1.7). Como logros de la misma, en el documento de seguimiento de 2005 se señala que el MEP implementó el Programa “Ventanas en el Mundo Infantil” que incorporó al proceso educativo a 10.790 familias. Fue una iniciativa del Departamento de Educación Preescolar que buscó romper con esquemas rígidos y tradicionales para dar cabida a procesos más abiertos y flexibles, que involucraran a la familia y la comunidad y favorecieran a los niños de comunidades urbano-marginales, rurales, indígenas y otras en situación de vulnerabilidad.

Dentro del proyecto se elaboraron 7 fascículos para la familia y la comunidad y 1 para las personas mediadoras del proceso educativo. El material se complementó con recursos radiofónicos (40 programas de audiencia abierta en radioemisoras culturales, locales y religiosas y otros 40 de audiencia cerrada para talleres de formación familiar en las regiones educativas). La ejecución de este Programa fue posible por un convenio de cooperación MEP-ICER-PROMECE y el trabajo de las asesoras nacionales y regionales de educación preescolar, así como de docentes, familias y líderes comunales. Más tarde se produjeron otros materiales, como un CD con una colección de recursos literarios y musicales para la educación preescolar y un DVD con una colección de videos, que complementan a los fascículos y programas radiofónicos.

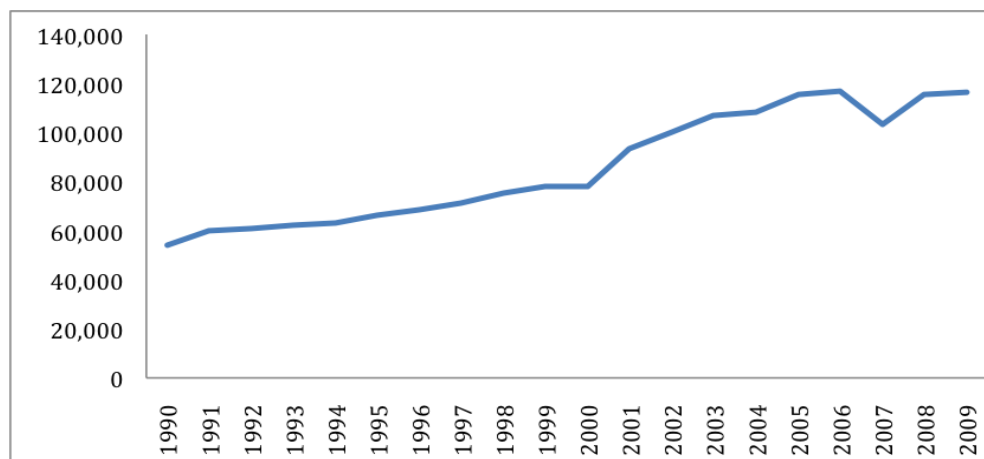
Sin dejar de valorar en toda su dimensión este vasto esfuerzo del MEP de extensión hacia las familias, no se cuenta con datos precisos que muestren el impacto real de la iniciativa o que evalúen la participación efectiva de las familias en el preescolar público. Cabe destacar que el mismo *Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Plan de EPT 2003-2005* ya entonces recomendaba elaborar un indicador más cualitativo para evaluar la participación familiar mediante, por ejemplo, consultas por muestreo para verificar los tipos y modalidades de su participación, su grado de satisfacción, las estrategias para el involucramiento real en el proceso educativo y los elementos que obstaculizan o facilitan la participación (MEP, 2005). Después de un lustro de que se formuló esta recomendación el MEP no parece haber avanzado en llevarla a la práctica.

V. El sistema educativo formal y sus resultados

1. Acceso, cobertura y ambientes de aprendizaje

El preescolar del sistema formal impartido en escuelas públicas, privadas reconocidas y privadas subvencionadas aumentó en forma constante su cobertura durante las dos últimas décadas. La tendencia tiene doble dimensión: creció el número absoluto de niños matriculados y creció la proporción que representan dentro del sistema escolar. Entre 1990 y 2009 la cantidad de preescolares pasó de 54.098 a 116.175, mientras su porcentaje sobre el total de alumnos del sistema pasó del 8,2% al 10,7% (gráfico 11).

Gráfico 11
Costa Rica: Evolución de la matrícula inicial en Preescolar^{a/} 1990-2009



^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

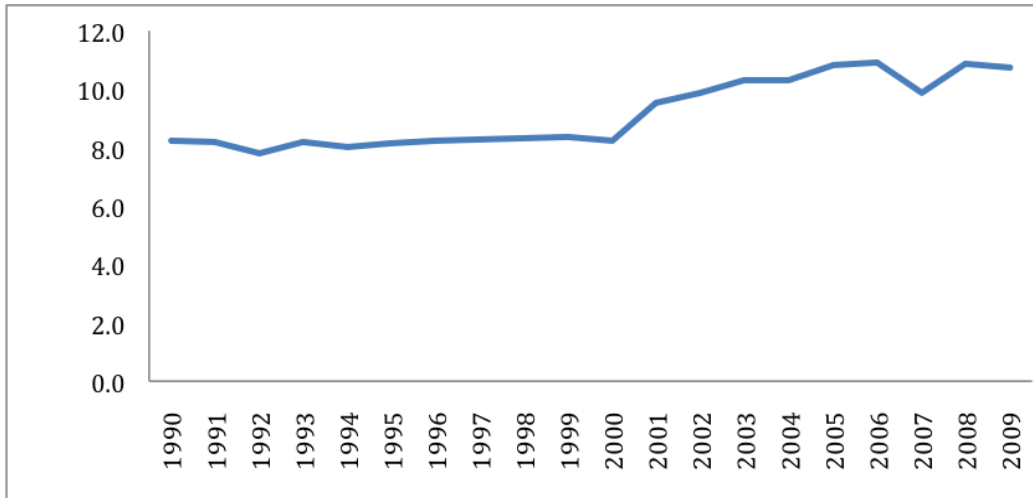
Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

En los años 90 la matrícula de preescolar venía creciendo constantemente en números absolutos pero mantenía estable su proporción dentro del sistema en un promedio del 8,2%. A partir de 2001 el crecimiento se acelera también porcentualmente, sin duda debido a la apertura del Grupo Interactivo II (4 a 5 años). La tendencia continúa hasta 2006, con un pico descendente en 2007¹⁵ y una recuperación posterior que en 2009 la acerca a los máximos de 2006 (gráfico 12).

¹⁵ El descenso de 2007 parece explicarse por el descenso en el número de nacimientos más allá de las proyecciones y quizá también por una mejor recolección de los datos sobre matrícula (Estado de la Nación 2, 2008, p. 50 y p 85, notas 4 y 6). Una tercera explicación que propuso el Estado de la Nación 2 –los cambios en las pruebas de ingreso temprano a la educación— fue rechazada por la Directora del Dpto. de Educación Preescolar del MEP, Ana Isabel Cerdas González, quien indicó que esas pruebas se introdujeron en 2007 por Decreto Ejecutivo N° 33952 que reformó el Reglamento de Matrícula por orden de Sala IV y que benefician a niños con edades menores a las aceptadas históricamente por el MEP.

Gráfico 12

Costa Rica: Peso de la matrícula en educación preescolar^{a/} con respecto al total en el sistema educativo. 1990-2009

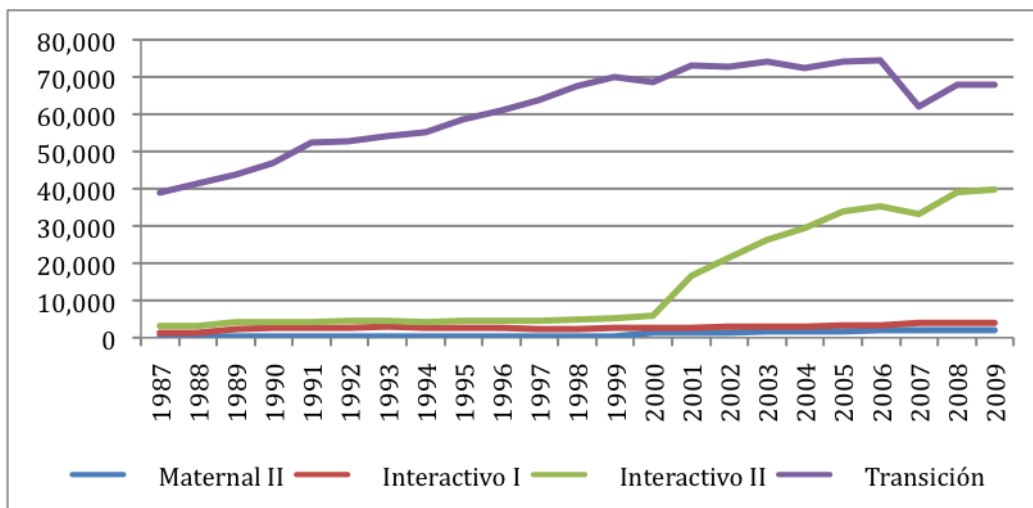


^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Gráfico 13

Costa Rica: Evolución de la matrícula inicial en educación preescolar por ciclo^{a/}. 1987-2009



^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Respecto a la tasa de escolaridad, si consideramos toda la educación preescolar (oferta tradicional más especial¹⁶), en 2009 la tasa bruta del Ciclo Materno-Infantil Grupo Interactivo II alcanzó un 55,8%, distribuida entre un 54,7% para la oferta tradicional y un 1,2% para la especial. La tasa neta y su distribución coinciden con la bruta. En cuanto

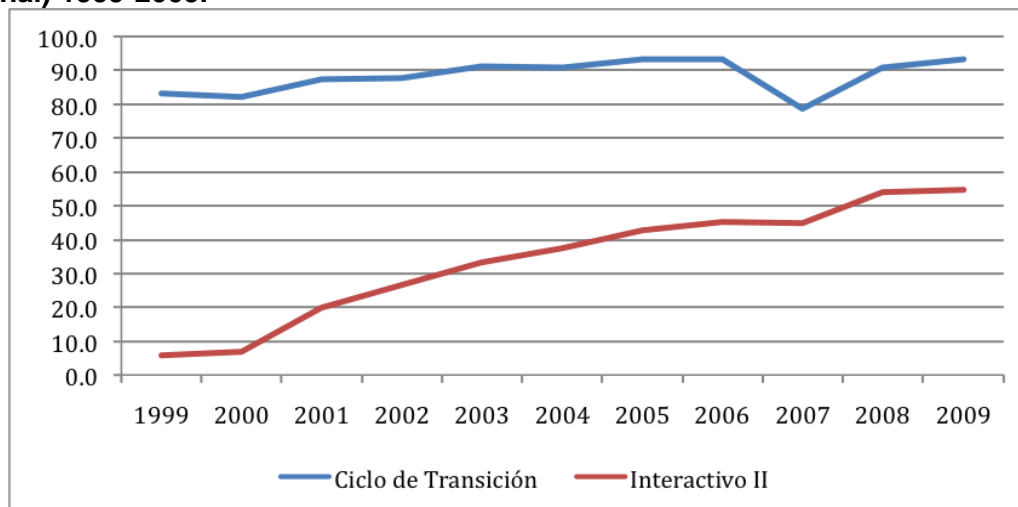
¹⁶ La *oferta especial* comprende la matrícula de los centros de educación especial en el nivel preescolar. Vale aclarar que antes de 2001 la matrícula de los centros de educación especial agrupaba todos los niveles; desde entonces el MEP la presenta desagregada por niveles.

al Ciclo de Transición, la tasa bruta llegó al 94,3%, correspondiente a un 93,4% para la oferta tradicional y un 0,9% para la especial, mientras la tasa neta fue de 93,7%, con un 93% para la oferta tradicional y un 0,7% para la especial.¹⁷

La tasa de cobertura del preescolar viene creciendo sostenidamente. Según la serie disponible en el MEP para la oferta de preescolar tradicional únicamente (o sea, sin incluir la oferta especial), en el Ciclo de Transición la tasa bruta pasó de un 62% en 1990 a un 82.5% en 2000 y a un 93.4% en 2009. Igualmente, la neta creció de 61.7% en 1990 a 81.8% en 2000 y a 93% en 2009. El Grupo Interactivo II, que se abrió oficialmente en 2000 con una tasa bruta de 6.9% y una neta de 6.6%, despegó rápida y consistentemente hasta alcanzar su máximo bruto y neto de 54.7% en 2009.

Gráfico 14

Costa Rica: Tasa neta de escolaridad en educación preescolar^{a/}, por ciclo. (Oferta tradicional) 1999-2009.



^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

Hay una ampliación histórica muy positiva de la cobertura del sistema escolar, especialmente rápida para el Grupo Interactivo II, que refleja el considerable esfuerzo del Estado por extender el alcance del servicio educativo a los más pequeños. Aparte de satisfacer demandas crecientes de cuidado infantil, hubo una convicción sobre la importancia de la formación preescolar que se manifestó tempranamente en el pensamiento político nacional.

Sin perjuicio de su tendencia positiva, estos resultados todavía no alcanzan las metas que el propio sistema educativo se trazó en el *Plan de Acción de Educación para Todos 2003-2005* en cuanto al cumplimiento de los Objetivos del Milenio. Para el primer

¹⁷ Las edades que se utilizan para calcular las tasas de cobertura no corresponden exactamente a las de ingreso a preescolar, pues mientras estas últimas se definen en años y meses, las primeras se calculan en años cumplidos. Las edades que considera Estadística del MEP para escolarización son: Grupo Interactivo II, 5 años; Ciclo de Transición, 6 años; Primaria, 7 a 12 años y Secundaria, 13 a 17 años.

Objetivo del Milenio, ese Plan nacional planteó como estrategia la “*universalización y mejoramiento de la educación preescolar*” y como primera actividad “*la expansión de la cobertura en la atención y educación a la niñez menor de seis años y medio*” para alcanzar las siguientes coberturas: (i) 19% de niños/as entre 0 y 4 años en el período 2007-2015, (ii) 72.9% en el ciclo Materno-Infantil, Interactivo II en el período 2003-2015 y (iii) 99% en el ciclo de Transición al 2006.

En camino hacia las metas previstas para 2015, respecto al Grupo Interactivo II se proyectó a 2009 una tasa de escolaridad de 60.2% y para el ciclo de Transición, cubrir el 99% de la población infantil a 2006 y mantener la tasa estable en adelante.¹⁸ Según tales proyecciones, las cifras actuales indican un déficit de -4.4% para el Ciclo Materno-Infantil, Interactivo II y de -5.3% para el de Ciclo de Transición. Respecto al grupo de 0 a 4 años de edad, si la meta prevista en el Plan se refería a servicios del MEP, entonces no hay avance porque no existe todavía oferta pública de educación preescolar para este grupo de edad

A fin de ubicar al país en el contexto de la región en cuanto a educación preescolar, se acudió al reciente Informe sobre *Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2009* de SITEAL, que clasifica a los países identificando proximidades y diferencias entre ellos a partir de un conjunto de variables relevantes para entender la situación de la PI (cuadro 9). Costa Rica está en el grupo 2 de países con altos niveles de desarrollo, pero con ingresos per cápita inferiores a los del grupo 1 y población más diversa –mayor proporción de población rural, indígena y/o afrodescendiente.

Cuadro 9

Porcentaje de niños de 5 años escolarizados y sector de gestión educativa al que asisten, según área geográfica, clima educativo del hogar y grupos de países. América Latina (17 países), circa 2007

		Area geográfica		Clima educativo del hogar			Total
		Urbana	Rural	Bajo	Medio	Alto	
Grupo 1: Argentina, Chile y Uruguay	% de niños de 5 años escolarizados	92,8	71,0	85,1	90,7	95,1	91,6
	% que asiste al sector público	63,4	77,5	85,1	74,5	39,1	64,0
Grupo 2: Brasil, México, Colombia, Costa Rica y Panamá	% de niños de 5 años escolarizados	87,3	79,3	76,4	89,0	97,4	85,4
	% que asiste al sector público	76,0	93,7	93,5	79,6	50,4	80,0
Grupo 3: Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay	% de niños de 5 años escolarizados	80,5	59,9	57,2	76,3	90,0	72,4
	% que asiste al sector público	43,9	62,8	60,7	51,2	34,9	50,0

¹⁸ Confrontar MEP, 2005, Programa N° 1, Educación para la Primera Infancia, Estrategia 1, Actividad 1.1, págs. 23-24.

Grupo 4: El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala y Rep. Domin.	% de niños de 5 años escolarizados	63,9	39,6	35,7	69,9	83,2	51,4
	% que asiste al sector público	41,5	57,3	50,6	50,9	32,3	47,8
Total	% de niños de 5 años escolarizados	85,3	67,2	67,0	86,3	94,9	80,4
	% que asiste al sector público	70,0	84,4	86,3	74,7	45,3	73,3

Fuente: Informe SITEAL 2009, a partir de Encuesta de Hogares de los países.

El Informe SITEAL aclara que la información disponible para comparar la escolarización de la PI en distintos países tiene limitaciones, en especial si se acude a las encuestas de hogares como fuente, porque no todos los países relevan en estas encuestas la situación educativa de los más pequeños. Sólo hay información regional comparable para los niños de 5 años o más y esto no sin dificultades metodológicas. Su comparación extrajo conclusiones interesantes sobre el panorama en América Latina:

(i) El acceso a la escuela antes de los 6 años responde a un patrón social y geográfico pronunciado: las probabilidades de asistir para los hijos de los hogares mejor posicionados en la estructura social son mayores que las de los niños de hogares con menores recursos, así como las probabilidades para los niños urbanos son superiores a los de zonas rurales. La lógica de expansión de la educación preescolar es la misma que en su momento tuvo la primaria: se inicia por los sectores medios y altos urbanos y se va ampliando gradualmente hacia los sectores más postergados en la medida que aumenta la oferta pública y gratuita del Estado. Las comunidades indígenas suelen quedar relegadas a las últimas etapas de la expansión.

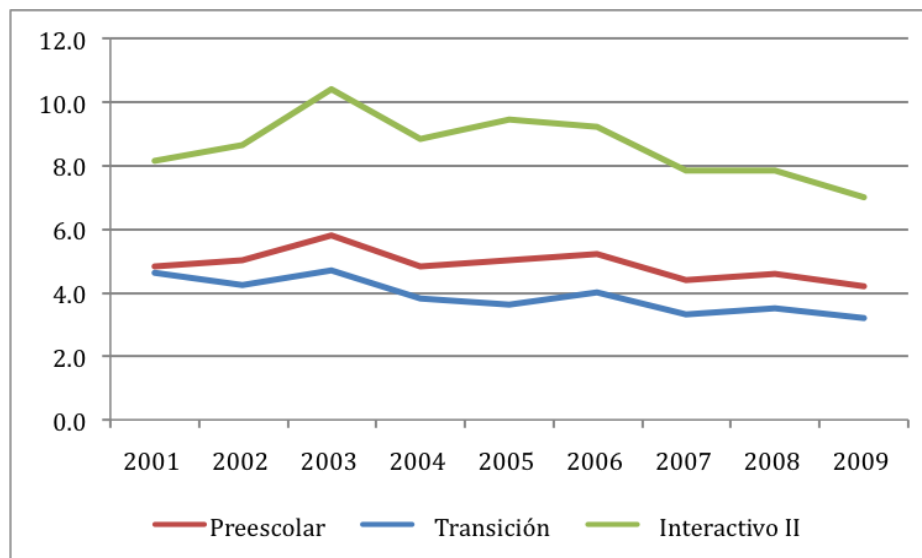
(ii) Las mayores brechas están en los países donde la tasa global de escolarización es más baja, es decir, donde la expansión estatal es limitada. En general, la escolarización de los sectores más pudientes siempre está garantizada, en cualquier país; pero si un niño proviene de una familia pobre, su situación educativa variará según el país donde le tocó en suerte nacer o vivir su infancia, pues no todos los países garantizan hoy una oferta de educación inicial amplia que llegue a los sectores más postergados.

(iii) El papel de la oferta educativa privada varía según los países. Allí donde el sector público logró una oferta adecuada que llega a toda la sociedad, la privada sólo es una opción para quienes pueden pagarla, pero en ella no se juega la posibilidad de educar a los niños. Es el caso de los países del Grupo 2, como Costa Rica, donde hay elevadas tasas de escolarización en preescolar (ciclo transición), con un porcentaje alto de niños en el sector público y un sector privado al que sólo acuden los estratos medios y altos. Al contrario, en países con escasa oferta preescolar pública, la privada da respuesta a la ausencia de opciones: por eso en el acceso a ella se juega la posibilidad de educar o no a la PI. Esto pasa con los países menos desarrollados de América Central.

Junto al aumento de cobertura, en Costa Rica otro factor auspicioso es que la tasa de deserción intra-anual del preescolar público es de moderada a baja y viene en disminución en los últimos años. En comparación con los años en los que se recogen los primeros datos al respecto, la deserción intra-anual en el Ciclo de Transición en 1998 fue de 4,5% y para 2009 había bajado a 3,2%. En el ciclo Materno-Infantil, grupo Interactivo II, la tasa es un poco más elevada pero también está reduciéndose: en 2001, primer año de oferta de este curso, fue de 8,1% y para 2009 se redujo a 7%.

Gráfico 15

Costa Rica: Deserción Intra-anual en educación preescolar^{a/}, ciclo de transición y grupo interactivo II. 2001-2009



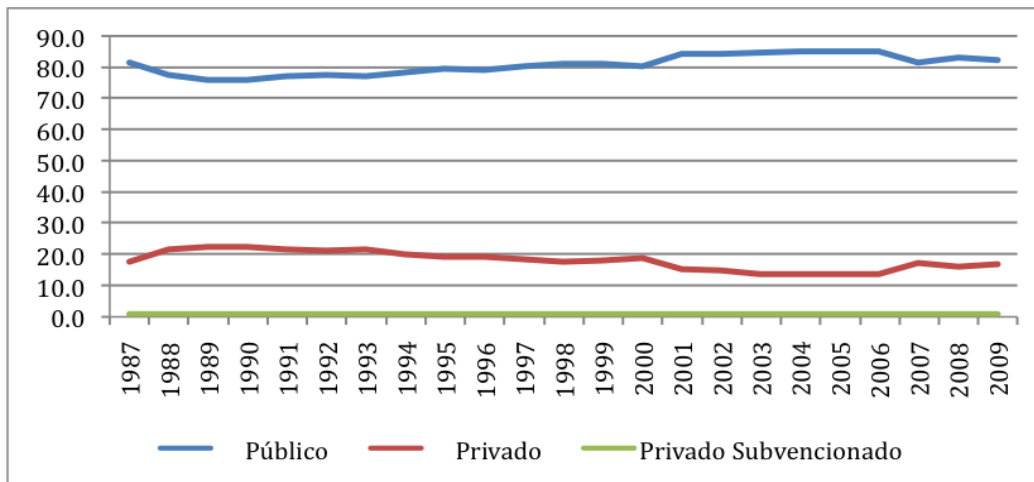
^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

2. Evolución de la composición de la matrícula

En cuanto a la administración de los servicios educativos por dependencia, en 2009 un 82% de la matrícula del preescolar tradicional se atendió en centros públicos, un 16,6% en centros privados y un 1,4% en centros privados con subvención estatal. Durante los últimos veinte años la proporción entre matrícula y tipo de administración del centro educativo se mantiene relativamente estable, sin que se perciba una tendencia definida de cambio. La administración pública es siempre ampliamente mayoritaria, atendiendo una matrícula inicial que ha venido oscilando entre el 76% y el 85% de los escolares del preescolar tradicional; la administración privada atiende una matrícula que fluctúa entre el 14% y el 22% y la privada subvencionada se mantiene con una matrícula que representa un 1% con fracción, sin alcanzar nunca el 2% (gráfico 16).

Gráfico 16
Costa Rica: Evolución de la matrícula inicial en educación preescolar tradicional según dependencia. 1987-2009 (Porcentajes)



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

En 2009 se registraron 7515 secciones de Educación Preescolar, 3712 urbanas y 3803 rurales. De las secciones urbanas 2356 eran públicas, 1282 privadas y 74 privadas subvencionadas; de las rurales, 3678 públicas, 121 privadas y 4 privadas subvencionadas. Ese año la cantidad promedio de alumnos por sección para las escuelas públicas urbanas fue 21 niños y para las públicas rurales, 12 niños. Los datos de alumnos por sección deben considerarse sólo un promedio nacional, pues en realidad varían mucho por zona. Según informó una Asesora de Preescolar, por ejemplo en la zona de Pavas, San José, se registra tal cantidad de alumnos en el nivel preescolar que se han debido establecer jardines de “3ª jornada” (3 jornadas por día) y allí cada sección tiene alrededor de 35 niños (Ramírez, Ana Patricia, Entrevista 2010).

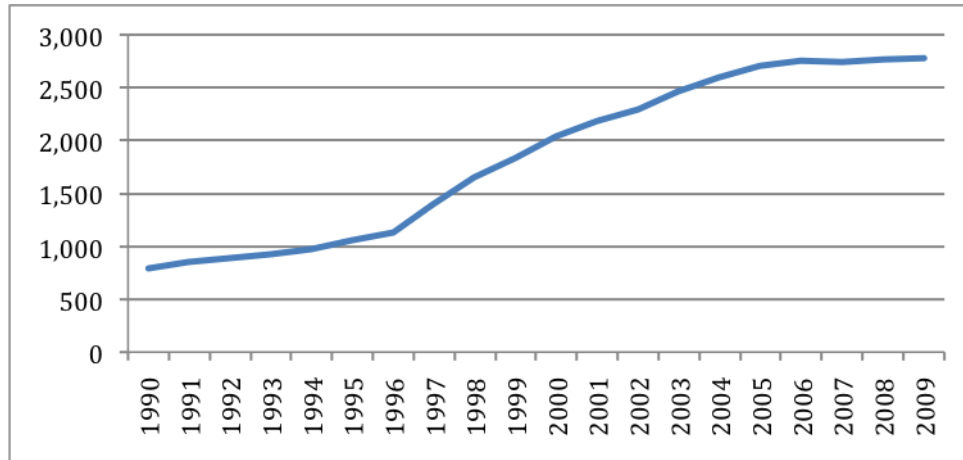
Otra categoría relevante es la ubicación de los servicios educativos y de sus beneficiarios, por lo cual hay que atender a su distribución en zonas urbanas y rurales. Del total de la matrícula inicial de preescolar en el curso lectivo 2009 se tiene que el 61,5% se ubica en zona urbana y el 38,5% en zona rural (cuadro 6). Un informe de seguimiento del MEP indica que en las zonas rurales con población geográficamente dispersa existe gran dificultad para conformar grupos de niños/as en edad preescolar lo suficientemente grandes como para ofrecer el servicio educativo y que esta situación constituye un obstáculo serio para ampliar la cobertura de preescolar en zonas rurales, lo cual ha obligado a la Administración a buscar alternativas no tradicionales de atención, tales como los servicios itinerantes, la conformación de grupos heterogéneos y la apertura del Programa “Ventanas en el Mundo Infantil” (MEP, 2005, Programa N° 1, Educación para la 1ª Infancia, Estrategia 1, Actividad 1.1, p. 28).

3. Infraestructura educativa

En 2009 existen 2778 instituciones y servicios de educación preescolar a nivel nacional. De ellos, 184 son instituciones. La cifra creció considerablemente durante las dos décadas pasadas comparada con 791 instituciones y servicios reportados en 1990. El crecimiento se aceleró a partir de 1996, multiplicándose 2,5 veces de entonces a 2009.

Gráfico 17

Costa Rica: Evolución en el número de instituciones y servicios de preescolar^{a/}. 1990-2009



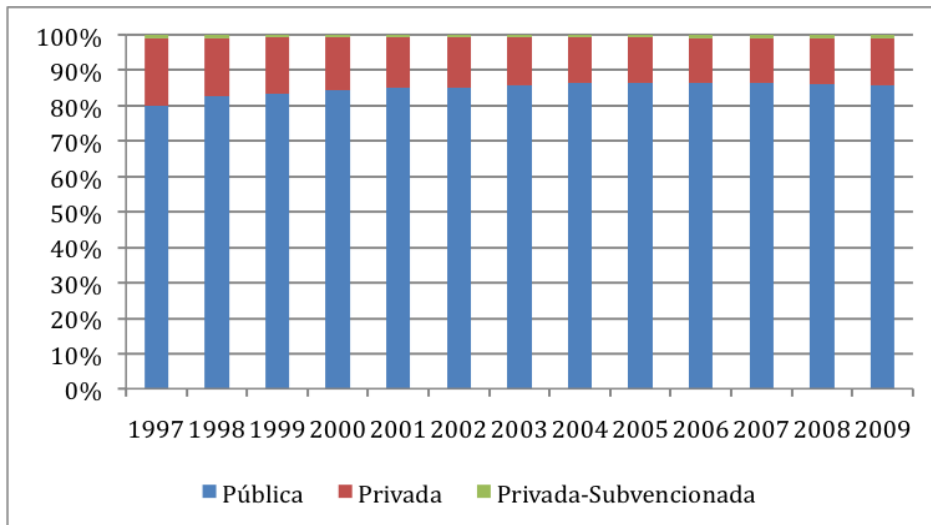
^{a/} Incluye pública, privada y privada subvencionada.

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

La enorme mayoría de las instituciones y servicios existentes en la actualidad, corresponde a la educación pública (85,9%, n=2386), como ocurrió históricamente. La mayor parte del resto pertenece a la educación privada (13,2%, n= 367), con un porcentaje ínfimo para la privada subvencionada (0,9%, n=25). La evolución temporal muestra un crecimiento lento pero sostenido de la infraestructura pública, en oposición a una paulatina disminución de la privada. La privada subvencionada permanece inalterada.

Gráfico 18

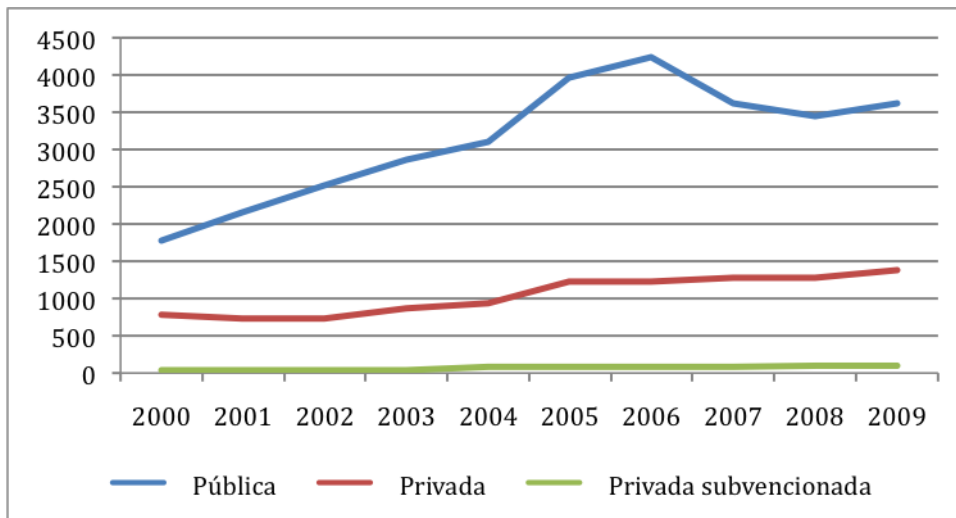
Número de instituciones y servicios de preescolar, según dependencia. 1997-2009



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

El total de aulas académicas propias para la educación preescolar tradicional en 2009 asciende a 5097, que es casi el doble de las existentes una década atrás, en 2000. De ellas, el 71% (n=3618) pertenece a centros públicos, el 27,1% (n=1381) a centros privados y el 1,9% (n=98) a privados subvencionados. El gráfico 19 refleja con claridad que el esfuerzo de crecimiento en infraestructura es básicamente del Estado, pues los otros tipos de centros crecieron proporcionalmente poco o nada.

Gráfico 19
Total de aulas académicas propias en preescolar tradicional, según dependencia. 2000-2009



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

4. Oferta curricular vigente: fundamentos, objetivos y contenidos

Existen dos programas oficiales para preescolar elaborados por especialistas del MEP y aprobados por el CSE, uno para cada ciclo del nivel. Históricamente el primero fue el

Programa de Estudio del Ciclo de Transición (5 a 6 años), producido en 1995, aprobado por el CSE en Febrero 1996 y vigente a la fecha sin cambios. El segundo fue el *Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil (0 a 5 años)*, aprobado por el CSE en febrero de 2000 y que también se mantiene desde entonces sin revisiones. El último corresponde a un período de edad y desarrollo infantil anterior, pero surge después porque responde a dos mandatos legales de fines del siglo XX: la reforma constitucional de 1997 que declaró obligatoria la educación preescolar y la aprobación en 1998 del *Código de la Niñez y Adolescencia* que ratificó la responsabilidad del Estado respecto a la educación preescolar obligatoria. Aquí se presentan en orden cronológico de edades.

El Ciclo Materno Infantil

El Programa del Ciclo Materno Infantil, vigente desde 2000, brinda orientaciones sobre el desarrollo y la atención que debe brindarse a los niños desde su nacimiento hasta los 5 años, sin restringirse a los servicios que ofrece el MEP, que sólo cubren el último año de este período (Grupo Interactivo II). El contenido del Programa incluye:

- La fundamentación jurídica y teórico-curricular de la educación preescolar,
- Los principios del desarrollo infantil y sus características desde el nacimiento hasta los 5 años de edad,
- Los rasgos del perfil docente,
- La conceptualización y población meta del Ciclo Materno Infantil,
- El desarrollo didáctico y metodológico del programa de estudio para este ciclo: propósitos, organización de los grupos de edad, proporción adulto-niños por grupo, organización espacial y del mobiliario del aula, organización del tiempo, interacción con los materiales educativos, planificación y sugerencias didácticas para el trabajo con los distintos grupos de edad;
- El trabajo conjunto con la familia y la comunidad, y
- Documentación de uso para docentes e instituciones de atención y educación infantil: bibliografía; ejemplos de distribución del espacio; organización del tiempo según grupos de edad y jornadas; guías de planeamiento; guías de evaluación del desempeño de la directora y docentes de centro, guía de evaluación del funcionamiento del centro y de la práctica educativa; escala para que los padres y madres evalúen el programa de estudio; registros de observación por grupos de edad; lista de cotejo de características sociales; escala de valoración del desarrollo del niño; instrumentos para entrevistar a padres, madres o encargados y boleta de entrevista con ellos, y formulario de evaluación de los encuentros con la familia.

Los propósitos que orientan el quehacer educativo para el Ciclo Materno Infantil son lograr que la niña y el niño (1) se adapten progresivamente al entorno sociocultural al que pertenecen según las normas, valores y tradiciones del medio de acuerdo con su nivel de desarrollo, (2) construyan su autonomía e identidad personal a partir de diversas interacciones con el medio, (3) amplíen y profundicen sus experiencias y conocimientos al interactuar con el ambiente a partir del nivel de desarrollo en que se encuentran y (4) enriquezcan y diversifiquen sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad en interacción con el contexto sociocultural (MEP, 2001).

El Programa sostiene que *“la Educación Preescolar asume el desarrollo humano como un proceso biológico, psico-social, cognoscitivo y cultural, tanto en las dimensiones individuales como sociales. Dicha visión supera la perspectiva escolarizada de «aprestamiento tradicional» para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, el cual ha generado una práctica educativa fragmentada y caracterizada por la transmisión de conocimientos vagos, intrascendentes, artificiales y sin ninguna pertinencia sociocultural para el desarrollo humano”* (MEP, 2001, p. 4).¹⁹

El Programa es amplio y fundamentado. Fue preparado por especialistas, de lo cual dan cuenta los créditos correspondientes a funcionarios/as del MEP y a expertos/as de universidades, centros e institutos en la materia que fueron consultados, y fue aprobado por el órgano rector de las políticas educativas nacionales, el CSE. A criterio de esta investigadora, se aproxima a los “marcos regulatorios” o “estándares de calidad” o “de desempeño” para programas y servicios de AEPI que las buenas prácticas internacionales recomiendan ampliamente. Su existencia es, en sí misma, muy valiosa.

Sin perjuicio de lo anterior, deja abiertas interrogantes sobre varios aspectos que también son considerados importantes por la teoría, la investigación y las buenas prácticas internacionales en la materia. ¿En qué medida este marco es conocido y aplicado por otros actores públicos y privados que atienden y educan a los niños/as en edad preescolar en el país? ¿Se conocen sus opiniones y criterios? ¿En qué medida el Estado nacional, a través del MEP o alguna otra instancia, supervisa que se cumpla más allá de lo administrativo, tanto en instituciones públicas como privadas? Y si no ocurriera, ¿qué recursos tiene el Estado para corregir la situación?

Aún asumiendo que el Programa se cumple, ¿se realizan evaluaciones periódicas sobre el desempeño de los centros y del personal técnico y docente cuyos resultados sirvan para retroalimentar y revisar la visión regulatoria, pedagógica y metodológica del Programa? ¿Se recoge efectivamente la opinión de los padres y madres sobre el Programa? Considerando que este Programa tiene más de una década de existencia, ¿no es tiempo ya de revisarlo a la luz de los nuevos descubrimientos científicos sobre el desarrollo infantil, los avances tecnológicos, y los cambios del contexto socio-económico del país y la región? En momentos en que la AEPI está recibiendo amplia atención, científica y política, es pertinente promover la discusión nacional sobre estas cuestiones.

El Ciclo de Transición

El Programa del Ciclo de Transición se aplica entre los 5 años 3 meses y los 6 años 3 meses, período anterior a la EGB. Está vigente desde 1996 y su contenido incluye:

- Los antecedentes de la educación preescolar en el país,
- Los objetivos de la educación preescolar,

¹⁹ La segunda parte de la cita toca un punto que en la actualidad es motivo de gran interés, pero también de polémica (y tal vez de incompreensión, a juicio de esta investigadora): el del desarrollo de los procesos iniciales de lectoescritura en la edad preescolar o lectoescritura emergente (en inglés, “early literacy or emergent literacy development”). Por su importancia se aborda en una sección separada (Anexo 2).

- La fundamentación teórica: qué es el desarrollo humano, áreas del desarrollo infantil, el currículo en la educación preescolar y el aprendizaje y sus principios,
- El desarrollo programático y metodológico: orientaciones para la mediación docente, sugerencias para el trabajo con padres de familia, criterios para la evaluación de aprendizajes en preescolar y las características del Programa;
- El desarrollo de los bloques temáticos: cinco bloques, de los cuales se detallan objetivos, contenidos, procedimientos didácticos, valores y actitudes que permiten desarrollar, criterios de evaluación y sugerencias didácticas, y
- Documentación de uso para docentes y centros educativos: el perfil de salida del niño, un modelo de planeamiento didáctico ejemplificado con un tema de estudio, instrumentos de evaluación para utilizar con los niños, un desarrollo de técnicas para la evaluación y mediación docente, glosario y bibliografía.

El Programa señala como finalidad del Ciclo de Transición “*optimizar el proceso de socialización infantil, así como el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes, valores y conceptos básicos, que permitan al niño el adecuado equilibrio integral*”, subrayando que este currículo responde a “*un enfoque humanista, integral, integrado, abierto, flexible, significativo, participativo, culturalmente pertinente, con una posición epistemológica interaccionista y constructivista, tendiente a establecer bases sólidas para los procesos que se generen en las siguientes etapas del desarrollo*”. Se propone superar la visión escolarizada de nivel preparatorio para el primer grado y proyectarse, como un proceso formativo permanente, iniciado en la familia, que continúa en la escuela y cuyos efectos tendrán repercusiones en el desarrollo del individuo, en el desempeño escolar y en la vida en sus tres dimensiones (cognoscitivo-lingüística, socioemocional y psicomotriz).

A partir de lo anterior, enfatiza que el rol docente es fundamental en la organización del tiempo, el espacio, los materiales y la planificación, incluyendo el componente familia y comunidad. Su misión es asumir el liderazgo en las aulas para potenciar el desarrollo humano integralmente, utilizando como medio la acción lúdica, para brindar oportunidades que favorezcan la práctica de hábitos, la comunicación, las adecuadas interacciones entre niñas, niños y adultos, la expresión de emociones, la corporalidad y la construcción de conocimientos. Los bloques temáticos son: (1) *¿Quién soy yo en interacción conmigo mismo, con los demás y el medio?*, (2) *Exploro, disfruto y me comunico con el entorno por medio del cuerpo y el movimiento*, (3) *Me comunico conmigo mismo y con los demás por medio de diferentes lenguajes*, (4) *Descubro, investigo y disfruto el medio natural, físico y sociocultural que me rodea* y (5) *Me relaciono con los objetos y las personas mediante juegos matemáticos* (MEP, 1996).

Este Programa es también un documento especializado, minucioso y valioso en cuanto sentó las bases de una visión-país profundamente humanista sobre la educación preescolar y apoyó su expansión democrática y democratizadora. No se aproxima a un “marco regulatorio”, como lo hace el del Ciclo Materno Infantil, sino es más bien una propuesta curricular y metodológica general. Pero más allá de sus méritos, también deja interrogantes que los datos oficiales no permiten responder, tales como: ¿En qué medida la práctica cotidiana en los centros preescolares del país —públicos y privados— realmente se rige por sus principios? Si como él mismo reconoce, los docentes son

clave para hacer efectivos los componentes del Programa, ¿lo logran en verdad? ¿Es la formación docente actual apropiada para enfrentar las demandas de un Programa tan holístico y poco directivo (=no estandarizado) en lo metodológico? ¿Cómo evalúa el MEP el desempeño actual de los docentes y centros preescolares del ciclo de transición? Y lo más importante, ¿mantiene actualidad este Programa con más 15 años de antigüedad? En una realidad tan cambiante como la actual en lo científico, tecnológico, socio-económico y político, ¿no es pertinente que el MEP emprenda su evaluación y actualización? Son preguntas para la discusión.

5 La práctica docente

Esta investigación no logró identificar evaluaciones oficiales sobre la práctica docente de la educación preescolar en los centros educativos, más allá de las fundamentaciones teóricas y los programas de estudio. Esta carencia hace muy difícil estimar el desempeño actual de la educación preescolar pública por cuanto, a diferencia de otros niveles del sistema, en éste no se realizan evaluaciones formales de los resultados logrados por los niños/as, como tampoco de la labor docente, ni del funcionamiento global de los centros educativos, ni otras posibles (ver tabla 1). Sólo se tuvo conocimiento de un Proyecto sobre *Mejora de la Calidad de los Centros Educativos Públicos de Costa Rica*, con énfasis en evaluación y orientado al nivel preescolar, que la Dirección de Desarrollo Curricular del MEP viene realizando desde 2009 con el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España y la Agencia Española de Cooperación. Para esa investigación se observaron 14 centros infantiles de varias regiones (San José, Heredia, Desamparados, Cartago y Alajuela) y se encuestó a miembros de la comunidad educativa a fin de evaluar aspectos administrativos y de infraestructura, docencia y relación del centro con los padres de familia. El informe final está previsto para agosto de 2010. Ya que se trata de una evaluación de campo inédita, habrá que estar pendiente de sus resultados.

Si bien no se ubicó evidencia evaluativa oficial, algunas contribuciones de investigación académica y de informantes claves nos aproximan a la práctica docente en las aulas. Para reportar investigaciones se usaron criterios de rigor académico tales como que fueran trabajos de campo (basados en datos empíricos recogidos con metodología científica), publicados en revistas científicas especializadas y, si estaban asociados a trabajos de tesis, que fuera de tesis de posgrado.²⁰

Rolla et al (2005) describen la observación directa y filmación de 9 clases de preescolar en 6 escuelas de 2 distritos escolares diferentes, por un día completo, realizada entre Agosto y Noviembre de 2003. Aplicaron el esquema de observación CLASS para

²⁰ Sin duda, en el país hay un buen número de tesis de grado en universidades públicas y privadas, en materia de educación preescolar igual que en otras disciplinas. Pero dado que se trata de ejercicios de graduación, para acudir confiablemente a ellas se requeriría contar con un trabajo previo comprensivo que (i) las sistematice; (ii) identifique aquellas basadas en datos empíricos de contextos reales (distinguiéndolas de las que hacen estados del arte o investigación bibliográfica, propuestas teóricas de intervención pedagógica o estudios de casos restringidos) y (iii) evaluara su solidez teórica, su rigor metodológico y su aporte original a la materia. Esto en sí mismo constituye una investigación de fuentes con que actualmente no se cuenta y que sería importante realizar.

reflejar el funcionamiento global del aula respecto al ambiente de apoyo emocional y de desarrollo para los niños. Este instrumento brinda información sobre el *apoyo emocional en la clase*, la *efectividad de la administración de la clase* y el *apoyo de enseñanza*.

La metodología oficial para el nivel preescolar desde sus inicios es el “juego trabajo”, que consiste en un ciclo de planificación, acción y reflexión de la maestra y los niños sobre sus actividades en el aula. La jornada oficial está prevista para durar 4 horas 10 minutos, aunque en la práctica se reduce a 3 horas 30 minutos. Los cuadros siguientes muestran la distribución de la jornada según el MEP (cuadros 11 y 12) y en qué consiste en la práctica según la observación reportada en Rolla et al, 2005 (cuadro 13).

Cuadro 11

Organización del tiempo escolar para el grupo Interactivo II Jornada de 4 horas y 10 minutos

Duración	Experiencia
10 minutos	Recibimiento
20 minutos	Experiencia de interacción (saludo, intercambio de experiencias, sentimientos, ideas, juegos).
60 minutos	Juegos en los diferentes espacios de interacción, finalizando con una experiencia grupal.
30 minutos	Aseo e higiene personal
30 minutos	Alimentación
40 minutos	Experiencias de interacción intelectual, social y física en los espacios exteriores
30 minutos	Aseo e higiene personal
10 minutos	Despedida (de todo el grupo)
30 minutos	Seguimiento del proceso individual de los niños y sus familias

Fuente: Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar, MEP 2001, pág.160

La misma jornada diaria que para el Ciclo Materno Infantil, Interactivo II se organiza en *Experiencias*, para el Ciclo de Transición se organiza con la denominación de *Períodos*. Las equivalencias son las siguientes.

Cuadro 12

Jornada diaria para el los Ciclos de Transición y Materno Infantil, Interactivo II

Períodos del Ciclo de Transición	Experiencias de la jornada del Ciclo Materno Infantil
Actividades iniciales	Recibimiento
Conversación	Experiencia de interacción
Juego-trabajo	
Actividades al aire libre	Experiencias de interacción en los espacios externos
Aseo-merienda reposo	Aseo e higiene personal – Alimentación
Música o literatura	
Despedida	Despedida
Atención individual	Seguimiento del proceso individual de los niños y sus familias

Fuente: Documento Registro de Asistencia Educación Preescolar, MEP, Curso lectivo 2010, págs. 39-43.

Cuadro 13**Actividades observadas en clases de preescolar público en una investigación de campo.****Ciclo de Transición, Jornada de 4 horas y 10 minutos**

Experiencia y duración	Descripción de la observación de campo
Actividades iniciales (15 minutos)	La maestra recibe a los niños y los reúne en un área del salón para actividades grupales. El saludo de la mañana usualmente consiste en: (i) una plegaria, (ii) una canción, (iii) pasar asistencia (cada niño coloca una tarjeta con su foto y/o nombre en un recipiente para indicar que está presente, acompañando la acción con una canción), (iv) la fecha (la maestra la escribe en el pizarrón y a veces habla de qué día fue ayer y cuál será mañana), (v) el tiempo (la clase discute el tiempo, generalmente con algún apoyo visual) y (vi) canciones.
Conversación (30 minutos)	El objetivo es el lenguaje oral. La maestra, con ocasionales participaciones individuales de alumnos, discute contenidos curriculares con los niños (por ejemplo, puede describir diferentes formas y sus nombres y pedir a los niños que identifiquen formas dentro del salón).
Juego-trabajo (60 minutos)	A los niños se les asigna, o ellos eligen un centro de actividad dentro del aula para trabajar por todo el período. Los centros más comunes son: arte, drama, construcción, biblioteca, ciencia y matemáticas. Los centros tienen los mismos materiales a través de todo el año y en ellos no se trabaja ningún objetivo específico. Están destinados a aplicar la metodología "juego-trabajo". En ocasiones a los niños se les asigna una actividad orientada por la maestra que ellos pueden realizar solos en sus mesitas. La maestra rara vez interactúa con los niños en torno a las actividades que están haciendo, sino que por lo común realiza trabajo administrativo o limpia y ordena el aula. Al final, los niños limpian.
Recreo (30 minutos)	Los niños juegan fuera del aula, mientras la maestra los observa.
Higiene oral, merienda y descanso (40 minutos)	Los niños se lavan las manos y comen su merienda que, según la escuela, algunos traen de su hogar y otros reciben del Estado en un salón comedor. Se lavan los dientes y se recuestan sobre paños o colchonetas a descansar. Algunas maestras dejan a los niños solos en el salón, mientras otras los observan en silencio o pasan un casete con música.
Música o literatura (30 minutos)	El período de música y el de literatura se alternan día a día. En el de música, los niños se sientan en grupo con la maestra y cantan canciones infantiles; en el de literatura, la maestra les lee o les cuenta una historia.
Cierre (5 minutos)	Los niños recogen sus cosas y regresan a su hogar.
Atención individual (40 minutos)	Todos los días un grupo de unos 5 niños debiera permanecer con la maestra durante este período. El tiempo se usa para aplicar evaluaciones al principio y final del año, para organizar reuniones con los padres o para asignarles a niños específicos ciertas actividades para fortalecer áreas débiles. En general se trabajan destrezas motoras gruesas y finas. En la mayoría de las aulas observadas (5 de 9), no se proporcionó atención individualizada.

Fuente: Síntesis de Rolla et al (2005, p. 119-120)

El análisis del rol docente concluyó que el punto fuerte de las maestras era su función de *apoyo emocional* (clima positivo del aula y sensibilidad hacia los alumnos), aunque había bastante variación entre maestras. En cambio, la mayoría obtuvo bajo puntaje en

administración de la clase (control general, administración de las conductas y productividad). Esto significaba, por ej., asignar una actividad para un período de 45 minutos sin planificar otra adicional para la mayoría de la clase, que había terminado la primera en 15 minutos, y simplemente dejar que los niños esperaran en fila para salir al recreo después de haber terminado. Las maestras eran bastante uniformes en cuanto a falta de rigidez en su administración de la clase, especialmente durante el juego-trabajo. Pero el puntaje más bajo estuvo en *apoyo en la enseñanza* (desarrollo de conceptos, guía de enseñanza y calidad de la retroalimentación a los niños). Durante las observaciones prácticamente no se discutieron conceptos de nivel superior, ni hubo retroalimentación hacia los niños para ayudarlos a pensar críticamente (ésta consistía en su mayoría en que la maestra daba las respuestas correctas). Se concluyó que las aulas de preescolar observadas se concentraban casi exclusivamente en desarrollo social y emocional, antes que en desarrollo cognitivo y lingüístico (Rolla et al, 2005).

En investigaciones neurocientíficas nacionales, las muestras de niños/as costarricenses mostraron progresos significativos durante la edad preescolar en procesos cognitivos como la *memoria de trabajo* y el *lenguaje verbal* (Padilla-Mora et al., 2009 a y b), pero no así en tareas de *control inhibitorio* (Padilla-Mora y Cerdas, en preparación). El control inhibitorio es la “habilidad básica para contener el impulso de hacer, decir o prestar atención a alguna cosa” (ver recuadro Neurociencias), en otras palabras, una competencia autoregulatoria.

Por su parte, la práctica del (PAI) también mostró limitaciones pedagógicas. Cuando se incorporó en 1982 a la jornada diaria del preescolar tenía “*carácter remedial, es decir, de estimular las áreas deficientes que presentaba cada menor*” (Garita, 2001, en Cárdenas 2006), pero más tarde fue redefinido como “potenciador del desarrollo” para superar aquella concepción original, incongruente con el enfoque integral de desarrollo que adoptaron los Programas de Estudio de los Ciclos de Transición y Materno Infantil. No obstante, investigación de campo en cuatro cantones de la provincia de Alajuela comprobó que el PAI no había variado sustancialmente a pesar de las nuevas propuestas del MEP (Cárdenas, 2003). Algunas docentes lo desaprovechan porque, aún si se utiliza para trabajo individual con los niños (lo cual no ocurre siempre), no existen planes de desarrollo para ese período y las actividades tienden a continuar los temas vistos o trabajado en otros períodos de la jornada regular (por ej., motora fina, gruesa, lenguaje, realización de fichas didácticas de recorte, pegado, relleno, rasgado y pintura). Es síntesis, las maestras parecen seguir posicionadas en el concepto de “*educación remedial*” a pesar de que los programas manifiestan una visión de desarrollo integral (Cárdenas, 2006). El estudio concluye con una propuesta alternativa de un PAI para el desarrollo humano.

Maestras y una asesora de preescolar consultadas opinaron que la principal fortaleza del preescolar en Costa Rica es el apego maternal de la maestra hacia los niños y que a ellas les preocupa darles apoyo emocional frente a situaciones difíciles que viven (abuso, hambre, negligencia familiar, pobreza, etc.) más que impartir contenidos curriculares. La maestra asume un rol multifuncional y hasta multidisciplinario —“*es enfermera, nutricionista, psicóloga y consejera matrimonial*” a la vez que maestra— y ese papel es importantísimo pues muchos niños que se reciben en preescolar vienen

del hogar sin desarrollo de habilidades mínimas (lloran constantemente, se orinan, no saben ir al baño solos, etc.), en parte por falta de maduración, en parte por circunstancias de su extracción socio-económica baja y en parte por ser extranjeros provenientes de contextos menos desarrollados, como el nicaragüense (Ana Patricia Ramírez, Entrevista, 2010). La convicción es que las maestras deben atender las demandas de esta realidad.

El énfasis en el desarrollo socioemocional por sobre el cognitivo-lingüístico que se sugiere ocurre en muchas aulas de preescolar podría ser una razón de la escasa atención que se le brinda a los procesos iniciales de lectoescritura o “lectoescritura emergente”, anterior al aprendizaje de la decodificación convencional. La posición expresa del MEP respecto al desarrollo de estos procesos iniciales en preescolar es adversa, o por lo menos ambigua (ver Documento *Respecto a la academización de la educación preescolar*). El punto no sería preocupante si fuera una mera opción metodológica, pero en realidad tiene impactos serios (ver aporte anexo 2).

No abordar suficientemente la lectoescritura emergente en preescolar podría estar iniciando en los altos índices de repitencia en 1º grado y, en general, en las dificultades de la transición a la EGB. Más aún si está asociada a una falta de progreso de los preescolares en su control inhibitorio. Se señala a menudo que la educación preescolar está divorciada de la primaria en muchos países (UNICEF, 2007) y que esta falta de articulación también sucede en el contexto nacional (Ugalde, 1995; Chavez, 2001; Estado de la Educación 3). Podría ocurrir que el ambiente del preescolar sea muy lúdico, abierto y centrado en el desarrollo socioemocional de los pequeños, quienes después experimentan un cambio abrupto al entrar al ambiente más estructurado y académico de la escolaridad primaria, encontrándose con que no han desarrollado ciertas competencias que necesitan para manejarse bien en el nuevo contexto. Es una hipótesis que merece ser discutida e investigada a fondo.

La presente investigación encontró que diferentes visiones sobre lectoescritura emergente, así como sobre contenidos de aprendizaje y metodologías en preescolar, tienden a derivar de dos enfoques históricos contrastantes que existen en la experiencia y la literatura internacional (aunque a veces quienes las postulan no tengan conciencia de sus raíces ni de sus postulados). Estos enfoques, de distintos orígenes geográficos y bases teóricas, se reseñan seguidamente como una contribución al necesario debate nacional en la materia (recuadro 3).

Recuadro 3

Concepciones teóricas sobre la educación preescolar

En la teoría sobre educación preescolar existen históricamente dos enfoques (OECD, 2006).

Uno es el de los países nórdicos y centro-europeos, que heredaron la tradición de la pedagogía social. Prevalece en ellos un concepto holístico de pedagogía que combina cuidado, crianza y aprendizaje, sin establecer jerarquías o límites temporales fijos entre ellos. En lugar de preparar para la escolaridad, sostiene que, al revés, la pedagogía de la PI debería permear los primeros grados de la escuela primaria. El preescolar se ve como preparación general para la vida, por lo cual el currículo nacional de este nivel no es un currículo en el sentido tradicional sino más bien un conjunto de orientaciones que guían la vida y el trabajo de los centros. Cada centro tiene autonomía y se espera que formule su propio currículo o

planificación de aprendizaje dentro del marco de referencia nacional. Los maestros respetan las estrategias naturales de aprendizaje de los niños pequeños (el juego, la interacción, las actividades en general y las cooperativas en particular y el descubrimiento personal) y no realizan enseñanza directa.

Este enfoque tiene prerequisites importantes, entre ellos (i) personal docente estable, muy bien formado, capaz de planificar y evaluar con autonomía el progreso de los niños a través de procesos organizados de observación y de una variedad de herramientas informales de evaluación; (ii) centros educativos muy bien administrados, que planifiquen las experiencias y competencias generales que se espera que los niños adquieran; (iii) evaluaciones regulares y sistemáticas del desempeño del centro para verificar cómo se cumplen las grandes metas del marco nacional y la propia planificación del centro, realizadas con participación de las familias y la comunidad, y (iv) un currículo o marco nacional integrado entre preescolar y primaria para evitar problemas en la transición o, como pasa en algunos países, una continuidad del enfoque de preescolar en los primeros años de la primaria.

Los críticos del enfoque señalan que los maestros no siempre se involucran en el juego infantil y más bien “dejan hacer”; no cuidan lo suficiente que las experiencias de aprendizaje sean acordes con el desarrollo presente de los niños y que, mientras su concepción social es sólida, no siempre tienen una concepción adecuada de desarrollo cognitivo (Weikart, 1992, referido en OECD, 2006). Si bien estas críticas pudieron ser válidas en algún momento, lo cierto es que estos sistemas están reformándose constantemente.

El segundo enfoque está basado en la psicología del desarrollo temprano y predomina en Francia, Holanda, y los países de habla inglesa (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, y Australia, no así Nueva Zelanda). Formula estándares o competencias físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje que los niños deben ir adquiriendo según su nivel de desarrollo, las cuales se establecen para los distintos niveles educativos, desde el primer nivel de preescolar hasta la escuela primaria. Pone énfasis en los resultados del aprendizaje de los niños en preescolar y en qué medida éstos los preparan para entrar a la escuela y tener éxito académico por encima de sus diferencias de origen (condiciones socio-económicas y educativas de sus familias). Usa también las estrategias de juego, actividades individuales y grupales-cooperativas y descubrimiento personal; pero les añade la enseñanza directa y focalizada de destrezas y contenidos que habiliten para la escolaridad posterior, en especial en materia de competencia temprana lectora, numérica y de pensamiento científico.

Son prerequisites para la buena aplicación de este enfoque (i) estándares bien investigados y definidos, apropiados al nivel de desarrollo de los niños según su edad y que contemplen variaciones individuales, sociales y culturales; (ii) lineamientos claros para la aplicación de los estándares por parte de docentes y autoridades escolares en la evaluación diagnóstica, de progresos y de resultados de los niños; (iii) orientaciones metodológicas y materiales didácticos abundantes y apropiados para cada edad, disponibles en los centros educativos y accesibles a los niños y (iv) apoyos adicionales para niños con necesidades especiales de aprendizaje.

La crítica a este enfoque sugiere es que es demasiado estructurado y focalizado para los niños pequeños, a los que “escolariza”; que incursiona en competencias y contenidos disciplinarios que deberían dejarse a la escuela primaria y que tiende a mantener a los niños en el espacio de la escuela, con pocas actividades al aire libre como las del preescolar de los países nórdicos.

Ambos enfoques presentan riesgos si se aplican mal, o mecánicamente, o sin contar con sus prerequisites: el de la psicología del desarrollo temprano y la preparación para la escuela puede ser “academizar” el preescolar, mientras que el de la pedagogía social y el desarrollo en sentido amplio puede ser propiciar ambientes donde impere el “laissez faire, laissez passer”.

El contraste analizado es inicialmente útil para entender el origen y la orientación principal de programas particulares de preescolar. Pero al presente, en lugar de establecer una oposición dicotómica entre

ambos enfoques (lo que sería simplificado e irreal), es más preciso verlos como énfasis curriculares que forman parte de un mismo continuo.²¹

Metas de desarrollo
amplias

Metas cognitivas
focalizadas



Los extremos del continuo representan posiciones absolutas, que difícilmente se encuentran hoy en ningún sistema escolar del mundo (y en buena es así, pues significa que ambos enfoques se han retroalimentado y modificado con aportes probados del otro fin de mejorar su desempeño en la práctica). En qué posición en el continuo se ubique un determinado sistema de AEPI dependerá de varios factores, entre ellos (i) la tradición sobre primera infancia prevaleciente en el país; (ii) las condiciones y necesidades del contexto nacional o local en el momento histórico (por ej., diversidad socio-económica y cultural de la población o corrientes migratorias); (iii) la edad de los niños que se están considerando; (iv) la teoría curricular vigente o, en especial, los estándares curriculares y metodológicos que están vigentes (por ej., la proporción niños-maestro, los materiales disponibles y la formación de los educadores).

Fuente: Rodino (2010) con base en OECD (2006)

A criterio de esta investigadora, la visión del preescolar del MEP de Costa Rica parece acercarse a la corriente centro y noreuropea de la pedagogía social, aunque manteniendo una posición extrema superada en el ámbito internacional y no exenta de inconsistencias. Por ej., si bien la Dirección de Preescolar del MEP expresa en la actualidad una posición contraria a establecer estándares para preescolar, el Programa del Ciclo de Transición hace referencia a los “principios de la NAEYC”, entidad conocida mundialmente por fijar estándares en el campo de la PI (MEP, 1996, ps. 26/27 y 33/34). Además, un documento reciente referido al aprendizaje con tecnologías digitales maneja el concepto de “estándares de desempeño” y fija perfiles de estándares por ciclo educativo, incluyendo el preescolar (FOD y MEP, *Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales*, 2009, ps. 15/16).

En breve, esta investigadora percibe que las posiciones teóricas antes diametralmente opuestas se han ido retroalimentando una a otra y alejando de los polos extremos, aunque siguen manteniendo sus énfasis distintivos. Es una tendencia por considerar para Costa Rica, de modo que el país pueda recuperar lo que estime mejor de ambas corrientes con visión de futuro.

VI. Oferta actual de formación docente para la educación preescolar

1. Oferta vigente

La formación de docentes para la educación preescolar cuenta con una oferta muy abundante en el país, proveniente tanto de la universidad pública como de la privada. Actualmente se ofrecen carreras con varios grados académicos en 3 de las 5 universidades estatales y en 25 de las 50 universidades privadas reconocidas por el Consejo Nacional de Enseñanza Privada, CONESUP (cuadros 13 y 14).

²¹ El esquema está tomado de OECD, 2006, p. 64.

Cuadro 13
Carreras en educación preescolar en universidades públicas

Universidad	Carrera	Énfasis
De Costa Rica, UCR	- Bachillerato en Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar - Bachillerato en Ciencias de la Educ. Preescolar (Sede de Occidente)	---- ---- Inglés
Nacional, UNA	- Diplomado en Pedagogía - Bachillerato en Pedagogía - Licenciatura en Pedagogía - Maestría en Pedagogía	Educación Preescolar Educación Preescolar Educación Preescolar Desarrollo y Atención de PI
Nacional Estatal a Distancia, UNED (*)	- Diplomado en Educación Preescolar - Bachillerato en Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar	---- ---- ----

(*) En 2010 la UNED autorizó la apertura de dos nuevos programas académicos en la materia, que se abrirán cuando se complete el proceso de producción de materiales. Se trata de una Licenciatura con mención en Estimulación y corrección del lenguaje y una Maestría en Educación Preescolar con énfasis en Actividad Lúdica.

Fuentes:

http://www.ucr.ac.cr/programas_grado.php

http://www.una.ac.cr/index.php?option=com_academicbook&Itemid=262&func=viewcategory&catid=577

<http://www.uned.ac.cr/educacio/Programas/programas.shtml>. Información recuperada en mayo 2010.

Cuadro 14
Carreras en educación preescolar aprobadas en universidades privadas

Universidad	Carrera	Énfasis
Autónoma de Centroamérica,	- Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar	----
Internacional de las Américas, UIA	- Bachillerato en Ciencias de la Educación - Bachillerato en Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar	Educación Preescolar Bilingüe ---- ---- Orientación Infantil
Adventista de Centroamérica,	- Bachillerato en Ciencias de la Educación	Preescolar
Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, ULACIT	- Bachillerato en Ciencias de la Educación - Bachillerato en Enseñanza del Inglés - Licenciatura en Ciencias de la Educación	Educación Preescolar Bilingüe Educación Preescolar Educación Preescolar Bilingüe
Panamericana, UPA	- Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar	----
Latina de Costa Rica, UNILAT	- Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar	Enseñanza Bilingüe -----

	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Ciencias de la Educación -Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar - Maestría en Ciencias de la Educación 	<p>Preescolar</p> <p>-----</p> <p>Educación Preescolar</p>
Interamericana de Costa Rica, UICR	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar 	<p>----</p>
Central, UC	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato en Ciencias de la Educación - Bachillerato en Ciencias de la Educación - Licenciatura en Ciencias de la Educación - Licenciatura en Ciencias de la Educación 	<p>Preescolar</p> <p>Preescolar Bilingüe</p> <p>Preescolar</p> <p>Preescolar Bilingüe</p>
Hispanoamericana, UH	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato en Ciencias de la Educación - Bachillerato en Educación Preescolar - Bachillerato en Educación Preescolar Bilingüe - Licenciatura en Ciencias de la Educación - Licenciatura en Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe - Maestría Profesional en Ciencias de la Educación 	<p>Educación Preescolar</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>Educación Preescolar</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>Énfasis en Educación Preescolar</p>
Fidelitas	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Bachillerato en Educación Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar - Maestría Profesional en Ciencias de la Educación 	<p>Administración de Centros de Educación Preescolar</p> <p>-----</p> <p>Administración de Centros de Educación Preescolar</p> <p>Mención en Enseñanza Preescolar</p>
De La Salle	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar - Maestría Académica Educación Preescolar 	<p>----</p> <p>Desarrollo infantil</p> <p>Mención en Desarrollo Infantil</p>
De Cartago Florencio del Castillo, UCA	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar - Maestría Profesional en Educación Preescolar 	<p>----</p> <p>----</p> <p>-----</p>
Federada de Costa Rica, UNIFE	<ul style="list-style-type: none"> - Bachillerato en Ciencias de la Educación - Bachillerato en Educación Preescolar 	<p>Preescolar</p> <p>-----</p>

	- Licenciatura en Educación Preescolar	Atención a las necesidades especiales del niño en el aula
Magister	- Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar	---- Preescolar Bilingüe Educación Preescolar Bilingüe Integración
Metropolitana Castro Carazo-UMCA	- Bachillerato Educación Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar	---- Estimulación y Desarrollo del Lenguaje
Independiente de Costa Rica	- Maestría en Ciencias de la Educación	Mención en Educación Preescolar
De Ciencias Empresariales	- Bachillerato en Ciencias de la Educación para la Enseñanza Preescolar Bilingüe	----
De las Ciencias y el Arte de Costa Rica, UNICA	- Bachillerato en Educación - Licenciatura en Educación - Licenciatura en Educación Preescolar	Preescolar Preescolar ----
Internacional San Isidro Labrador, UISIL	- Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar - Maestría en Educación Preescolar	---- Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua ---- Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua ----
Americana, UAM	- Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar	---- ----
Católica de Costa Rica	- Bachillerato en Ciencias de la Educación - Licenciatura en Ciencias de la Educación	Educación Preescolar Educación Preescolar
Continental de las Ciencias y las Artes, UCCART	- Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar	---
Fundepos Alma Mater	-Bachillerato en Ciencias de la Educación para la Enseñanza Preescolar - Licenciatura en Ciencias de la Educación	---- Enseñanza Preescolar
Centroamericana de Ciencias Sociales, UCASIS	- Bachillerato en Educación Preescolar - Licenciatura en Educación Preescolar	---- ----

Santa Paula	- Maestría Profesional en Estimulación Temprana	----
-------------	---	------

Fuente: Elaboración propia con base en datos del CONESUP (Documento *Universidades Privadas con Carrera en Educación Aprobadas*. Actualizado al 24/6/09.)

Entre universidades públicas y privadas, los programas académicos en oferta o autorizados ascienden a 76. Son 2 Diplomados, 37 Bachilleratos, 28 Licenciaturas y 9 Maestrías. En cuanto a las carreras y énfasis, 63 programas (86.3%) se concentran en la formación de educadores de preescolar y 10 (13.7%) tienen otros énfasis, como *Orientación Infantil* (1), *Administración de Centros de Educación Preescolar* (2), *Desarrollo infantil* (3), *Atención a las necesidades especiales del niño en el aula* (1), *Integración* (1), *Estimulación y desarrollo del lenguaje* (1) y *Estimulación temprana* (1). Por su parte, la formación generalista en preescolar muestra un énfasis creciente, que es la *educación bilingüe* (español-inglés) o, en otros términos, *enseñanza del inglés como 2ª lengua*, que representa al 15.6% (10) de los programas.

En cuanto a graduados, datos de CONESUP de 2009 reportan 1093: 143 concluyeron programas de Diplomado, 496 de Bachillerato, 420 de Licenciatura y 34 de Maestría. La graduación de las universidades públicas representó el 35.5% (n=388) y la de las privadas el 64.5% (n=705). (NO INCLUYE DOCTORADO. ACLARAR ESE DATO)

Datos del MEP e informantes-clave coinciden en que la oferta actual de graduadas de preescolar excede por mucho la demanda del sistema, tanto de los centros públicos como privados. Según la Dirección de Carrera Docente del MEP, en el proceso de reclutamiento de setiembre 2009 hubo el siguiente número de oferentes en cada una de estas especialidades: de Educación Preescolar, 4.536; de Preescolar Bilingüe Francés, 7 y de Preescolar Bilingüe Inglés, 500; en total, 5.043 oferentes. En esa oportunidad, no había ningún puesto requerido. Para Director de Enseñanza Preescolar hubo 385 oferentes, pero tampoco había puesto disponible. Ante el exceso de oferta, se nos informó, muchas graduadas están aplicando a cargos docentes en la escuela primaria.

2. Características de la formación docente²²

Dada la importancia que la teoría y la investigación le asignan al docente preescolar, es importante examinar su formación, aunque sea de manera rápida y preliminar. Para explorar las condiciones de ingreso, los características de los programas de formación y los enfoques curriculares, se seleccionó una muestra intencional constituida por las tres universidades públicas que ofrecen carreras en la materia (UCR, UNA y UNED) y un número igual de privadas, escogiéndose las tres que gradúan más profesionales en la disciplina y obtienen el mayor número de postulaciones para nombramientos docentes a través del Servicio Civil. Ellas son la Universidad Latina, la Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA) y Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL).²³

²² La preparación de esta sección contó con la colaboración de la Master Yensy Campos, Coordinadora de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad Estatal a Distancia, UNED.

²³ Las fuentes para esta selección fueron la Base de Datos del CONESUP, documento electrónico *Titulación por Universidad 2007*, y una presentación del Área de Carrera Docentes de la Dirección General de Servicio Civil,

El Proyecto Estado de la Educación solicitó a las seis universidades de la muestra el Plan de Estudios actualizado de las carreras de educación preescolar que se dictaban al momento, de todos los grados en oferta. Dentro de “Plan de Estudio” se incluyeron los perfiles de salida, los fundamentos teórico-metodológicos y la estructura curricular de cada especialidad y grado. La solicitud fue respondida sólo por las universidades públicas. Como ninguna de las universidades privadas respondió, sus datos se obtuvieron de los documentos oficiales archivados en el CONESUP que correspondían a las solicitudes más recientes de aprobación o modificación de planes de estudio de preescolar, confrontados con los que esas universidades colocan en su sitio en Internet.

La formación profesional en educación preescolar existe en Costa Rica desde 1966, cuando se crea el primer plan de estudios en educación con énfasis en preescolar de la Universidad de Costa Rica (Badilla, Chacón y Jinest, 1985, citado por Chávez, 2007). Desde entonces ha habido un enorme crecimiento de los programas académicos en este campo, acelerado en los noventa por la incorporación de nuevas instituciones privadas a la oferta educativa. De los 76 programas académicos autorizados (10 públicos y 66 privados), solamente tienen acreditación de calidad del Sistema Nacional de Acreditación en Educación Superior, SINAES, las carreras de Pedagogía con énfasis en preescolar de la Universidad Nacional (diplomado, bachillerato y licenciatura), que fueron acreditadas en 2002. Desde entonces su acreditación ha tenido ya dos renovaciones y en 2011 se realizará la próxima. Las carreras de preescolar de las otras dos universidades públicas, en todos sus niveles, han sido sometidas a procesos de autoevaluación. La UCR lo inició en 1999 (Chacón, 2005) y la UNED en 2005.

3. Ingreso a los programas de formación inicial y carga académica

Todas las universidades analizadas solicitan título de bachillerato en educación media, pero no tienen procesos de selección específicos para la especialidad. La UCR y la UNA aplican en conjunto la Prueba de Aptitud Académica establecida para ingresar a la universidad en general; la UNED y las universidades privadas analizadas no aplican ninguna prueba de ingreso. Es preocupante esta ausencia de procesos de selección específicos de postulantes, tanto académicos como motivacionales y de aptitudes para la docencia, porque (i) contradice las recomendaciones y buenas prácticas internacionales en la materia, (ii) abre un interrogante respecto a los controles de calidad en los procesos de formación profesional y (iii) contribuye a la sobreoferta de profesionales identificada en este campo (Barber y Mourshed, 2007).

Los programas de formación profesional examinados varían considerablemente en duración (Cuadro 15). Para alcanzar la licenciatura las públicas demandan entre 5 años (UCR y UNA) y 5 años y medio (UNED), mientras las privadas ocupan entre 3 años y 4 meses (UISIL) y 4 años (U.Latina). En promedio, las universidades públicas dedican un año y medio más que las privadas a la formación de licenciados/as en preescolar.

cuadros *Ofertas por universidades de procedencia 2007 y Titulación académica de postulados para nombramientos 2007.*

Cuadro 15

Duración y carga académica de las carreras de preescolar con mayor producción de profesionales en el país

Universidad	Duración	Nº de asignaturas	Nº de créditos
Nivel de Bachillerato (*):			
UCR	Estudios Generales (1 año) + 6 semestres (3 años)	43	140
UNA	8 semestres (4 años)	39	138
UNED	8 semestres (4 años)	40	139
Univ. Latina	8 cuatrimestres (2,6 años)	32	128
Univ. Florencio del Castillo	8 cuatrimestres (2,6 años)	32	128
UISIL	8 cuatrimestres (2,6 años)	40	123
Nivel de Licenciatura:			
UCR	2 semestres (1 año)	12	36
UNA	2 semestres (1 año)	10	36
UNED	3 semestres (1,5 año)	10	31
Univ. Latina	4 cuatrimestres (1,3 años)	10	48
Univ. Florencio del Castillo	3 cuatrimestres (1 año)	10	36
UISIL	2 cuatrimestres (0,6 años)	9	30
Total:			
UCR	10 semestres (5 años)	55	176
UNA	10 semestres (5 años)	49	174
UNED	11 semestres (5,5 años)	50	170
Univ. Latina	12 cuatrimestres (4 años)	42	176
Univ. Florencio del Castillo	11 cuatrimestres (3,6 años)	42	164
UISIL	10 cuatrimestres (3,3 años)	49	153

(*) Incluye el nivel de Diplomado en las universidades que lo tienen, por ejemplo las públicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de planes de estudio aportados por CONESUP, CONARE y los disponibles en internet. Consulta realizada al 16/4/10.

Respecto al número de asignaturas, aunque en números absolutos la variación no parece tan grande –un máximo de 55 (UCR) y un mínimo de 42 (Universidad Florencio del Castillo)—, hay que considerar que las públicas trabajan con semestres y las privadas con cuatrimestres, por lo que la mayor duración de los cursos en las universidades públicas implica mayor amplitud y profundidad de los contenidos tratados. Los datos sobre créditos son poco útiles para hacer comparaciones pues los créditos por asignatura varían entre universidades (pueden ser 3 o 4 créditos).

4. Currículos de formación y corrientes actuales en educación preescolar

Los currículos de Bachillerato y Licenciatura en Preescolar actualizados más recientemente son los de la UNA y la UCR entre las públicas y la Universidad Latina entre las privadas. En cuanto a las universidades públicas, la UNA diseñó su plan de estudios actual en 2003 y volvió a revisarlo en 2008. La UCR lo tiene desde 1997, con rediseños en 2003 y 2006. En la UNED el último cambio curricular se dio en 1999; pero en estos momentos se encuentra avanzada en su rediseño.

Entre las universidades privadas, la Universidad Latina se destaca por haber reformado su currículo en 2008, aprobándolo en 2009. En contraste, la UISIL y la Universidad Florencio del Castillo siguen formando con el mismo plan con que solicitaron a CONESUP la apertura de sus carreras en 1996. Curiosamente, esta última solicitó a CONESUP autorizarle una reforma en 2001, pero no se trató de un nuevo plan o una actualización del vigente para mejorarlo, sino de una disminución de cursos: se eliminaron los de Investigación Dirigida y la Tesis de Graduación, lo cual en realidad representa una reducción de estándares académicos.

Al marge de su fecha, en cuanto a concepción el currículo más moderno y acorde con una perspectiva de psicología del desarrollo es el de la UNA, lo cual explica que sus carreras de preescolar ya hayan sido acreditadas. Entre las privadas, el más completo es de la Universidad Latina, también con un buen enfoque de desarrollo. Los currículos que vienen de los noventa, como los de la UISIL y la Florencio del Castillo, reflejan un gran rezago respecto a los avances teóricos y metodológicos del campo. Sorprende que una oferta formativa tan limitada y débil convoque a un alumnado numeroso.

La actualización curricular no es una mera formalidad. Es de gran importancia porque en la última década se produjeron cambios sustanciales en el conocimiento sobre desarrollo infantil y la metodología de enseñanza a la PI, tanto como cambios en el contexto en que se ejercen estas disciplinas (en lo socio-económico, lo laboral y la creciente integración de sectores antes excluidos, como niños con discapacidades y migrantes). Una década de retraso reduce grandemente el rigor científico-pedagógico de los contenidos de estudio y su relevancia social. Las organizaciones especializadas que proponen estándares en la materia, como la NAEYC en EEUU, los revisan en promedio cada quinquenio. Para peor, algunos de estos currículos de preescolar son anteriores al *Código de la Niñez y Adolescencia* de Costa Rica, aprobado en 1998, y resulta incomprensible que no se hayan revisado desde entonces a la luz de esta normativa crucial en materia de derechos de la infancia.

El currículo de la UNA, parámetro de calidad acreditada por cerca de una década, ejemplifica bien los componentes contemporáneos de la disciplina de AEPI, acordes con los estándares más actualizados en la materia. Entre ellos:

- Una clara perspectiva de desarrollo. No se plantean las disciplinas tradicionales (matemáticas, ciencias, ciencias sociales, etc.) “para el preescolar”, sino distintas áreas del desarrollo infantil conectándolas siempre con el aprendizaje: “desarrollo del pensamiento científico- matemático en el niño y aprendizaje”, “desarrollo del lenguaje en el niño y aprendizaje”, “desarrollo socioemocional y aprendizaje”, “desarrollo cognitivo y aprendizaje”, “físico-motor y aprendizaje”. En las artes sí se propone la práctica de cada una de ellas para el nivel etéreo preescolar: “música en educación preescolar”, “plástica en educación preescolar”, “educación por medio del movimiento y la recreación en educación preescolar”.
- Incorporación de un curso pionero que plantea la visión de derechos de la infancia y los avances en el país al respecto: “La niñez y sus derechos en el contexto costarricense”.

- Introducción a la investigación desde el primer semestre de la carrera.
- Observación de aula y práctica profesional desde el inicio de la carrera, cuando las alumnas cursan Diplomado, que se prolonga por el resto de la carrera, con variantes y profundización. (En contraste, los currículos más rezagados tienen una práctica profesional más corta y exclusivamente al final de la carrera; a veces incluso es un solo semestre, el último del bachillerato, como ocurre con la Universidad Latina y la Florencio del Castillo).
- Lugar relevante asignado al estudio de los “procesos iniciales de lecto-escritura” de los niños, o cultura lectora temprana.
- Inclusión como tema de estudio de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en preescolar.
- Atención a necesidades educativas especiales en el nivel preescolar.

VII. Buenas prácticas internacionales orientadas a mejorar la calidad de programas y servicios hacia la primera infancia

Mejorar la calidad y la equidad de la educación constituyen hoy por hoy los principales retos que tiene América Latina, incluida Costa Rica. Para retroalimentar la discusión nacional en el tema del mejoramiento de la calidad de los programas y servicios para la PI se recurrió a la revisar recomendaciones y buenas prácticas internacionales de diferentes ámbitos, especialmente de países desarrollados con buena experiencia en este campo, como los de la OECD y EEUU. Se parte de que lograr mayores niveles de calidad en la oferta es el principal instrumento para mejorar la cobertura, en especial en el ciclo Materno Infantil-Interactivo II donde el país tiene un desafío pendiente, y para mejorar construir equidad a través de la educación preescolar pública.

Tabla __

Buenas prácticas internacionales orientadas a mejorar la calidad de la docencia en los sistemas educativos, aplicables a todos los niveles escolares incluyendo el preescolar.

Incorporar a la docencia a personas muy calificadas	
<p>Los sistemas educativos de mejor desempeño en el mundo crean mecanismos efectivos para garantizar que quienes sean docentes en cualquier nivel del sistema posean una serie de atributos y competencias –muy bien definidos– antes de comenzar a enseñar, porque la calidad de un sistema educativo nunca puede ser mayor que la calidad de sus maestros.</p> <p>La capacidad del sistema para elegir a los candidatos más apropiados y mejor calificados está directamente vinculada al estatus de la profesión. Cuando la docencia se vuelve una carrera atractiva y de alto estatus hay más postulantes talentosos para ser maestros y ello eleva aún más el estatus de la profesión.</p>	
Política	Experiencias revisadas
Seleccionar cuidadosamente a los y las	Existen dos opciones: (1) seleccionar a los postulantes antes de que comiencen su formación docente y (2) seleccionarlos después que concluyeron su formación docente, antes de contratarlos como maestros. Casi todos los sistemas educativos del mundo usan la segunda opción; los sistemas más exitosos utilizan la primera o

<p>postulantes a las carreras de formación docente</p>	<p>combinan ambas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Finlandia aplica un proceso de selección en varias etapas. La primera es nacional y, desde 2007, consiste en un examen estandarizado de 300 preguntas que evalúan destrezas matemáticas, de lecto-escritura y de resolución de problemas. Los y las postulantes con mejores calificaciones pasan a una segunda etapa administrada por las universidades, que incluye pruebas y entrevistas individuales y grupales para evaluar capacidades de comunicación, procesamiento de información, voluntad de aprender, capacidad académica y motivación para la enseñanza. Siguen a las entrevistas sólo los postulantes ubicados en el 20% superior de su cohorte. Después de graduarse, los maestros todavía deben pasar las pruebas establecidas por las escuelas a las cuales solicitan ser contratados. Al fin del proceso es aceptado como maestro 1 de cada 10 postulantes. ■ Singapur lleva a cabo un proceso único de escogencia de alcance nacional que es administrado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Educación. Antes de entrar a la formación docente, los candidatos son pre-seleccionados entre el 30% superior de su cohorte en la escuela secundaria. Pasan por pruebas y entrevistas de evaluación académica (con énfasis en competencia lecto-escrituraria), de personalidad y de aptitudes vocacional, y finalmente son admitidos. En ese momento el Ministerio de Educación los contrata formalmente y les paga un salario durante su formación. Al final del proceso es aceptado como maestro 1 de cada 6 postulantes.
<p>Atraer a las carreras de formación docente a candidatos muy bien calificados</p>	<p>Algunos Estados que no pueden influir en los procesos de selección de las universidades o institutos pedagógicos porque son autónomos, utilizan vías alternativas para propiciar la formación docente y la entrada al sistema educativo público de candidatos apropiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Inglaterra emplea estrategias de mercadeo y técnicas de reclutamiento cuidadosamente elaboradas, tomadas de la administración de negocios, para motivar a buenos estudiantes a estudiar magisterio y ser maestros. ■ Los Programas <i>Boston Teacher Residency</i> y <i>Chicago Teaching Fellows</i> (USA) realizan un amplio proceso de selección para escoger muy buenos candidatos a ser futuros maestros y les garantizan un cargo docente de antemano, o sea, antes de entrar a un programa de formación. Estos distritos han llegado a acuerdos con las escuelas locales y con las universidades para proporcionarles capacitación a los candidatos que han seleccionado y además les pagan un salario durante su capacitación. El <i>Boston Teacher Residency</i> también cubre los costos de capacitación de los candidatos que seleccionó.

Mejorar la metodología de enseñanza de los maestros

Ofrecer una enseñanza excelente exige que los maestros desarrollen un conjunto de competencias muy sofisticadas y que los sistemas educativos garanticen que esa excelente enseñanza se produzca efectivamente, todos los días, en miles de escuelas, en condiciones que varían de aula en aula y todo con poca supervisión. Mejorar la enseñanza supone cambiar lo que ocurre en las aulas. Esto significa lograr que cada docente tome conciencia de las debilidades específicas de su propia práctica, aprenda buenas prácticas y se motive sinceramente a mejorar. Los tres procesos deben ser simultáneos. Otro factor comprobado de mejoramiento escolar es el liderazgo educativo de los directores de establecimiento.

Política	Experiencias revisadas
<p>Desarrollar destrezas prácticas durante la formación inicial docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Boston (USA) introdujo un programa de formación docente de posgrado con el modelo la residencia médica, que combina gran cantidad de experiencia práctica, un bagaje teórico sólido y un título calificante de Maestría (Programa <i>Teacher Residency</i>). Durante el primer año los estudiantes dedican sólo 1 día a la semana al estudio teórico y pasan los otros 4 días en una escuela como “aprendices”, trabajando a la par de un maestro experimentado. En el segundo año pasan a enseñar y se les asigna un “mentor” que les da ciertas horas de entrenamiento práctico por semana, los ayuda a planificar y a administrar del aula, los observa dar clases y los asesora sobre estrategias de enseñanza. El Programa emplea una cantidad de especialistas de tiempo completo como mentores, cada uno de los cuales apoya a 14 nuevos maestros. ■ Inglaterra concentró los recursos para la capacitación docente bajo el control de una nueva agencia, la Agencia para la Capacitación y Desarrollo de las Escuelas-TDA. La TDA fija estándares muy estrictos para las instituciones que forman docentes, entre ellos el requisito de dedicar un mínimo de 2/3 del curso lectivo a la experiencia práctica en aulas. Las instituciones son supervisadas por un equipo independiente de inspectores y la TDA reduce o elimina la financiación a aquellas instituciones que no cumplan los estándares. También se estableció un año de inducción para los nuevos maestros, en el que reciben mayor supervisión y apoyo, menor carga de trabajo a fin de dejarles tiempo para planificar y capacitarse y una revisión regular de su desempeño para identificar áreas en que necesitan mejorar. ■ En Finlandia, la mayoría de las facultades de educación administran sus propias escuelas para capacitación. Se trata de escuelas regulares donde los estudiantes de magisterio realizan sus primeras prácticas de enseñanza bajo la supervisión de sus profesores. Este sistema ayuda también a que los profesores actualicen sus propios cursos con la experiencia que ganan al observar las prácticas de aula.
<p>Contar en las escuelas con “entrenadores” (coaches) para capacitar y asesorar a los maestros en servicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inglaterra, a través de su programa <i>National Literacy and Numeracy Strategies</i>, capacitó a “entrenadores” en competencias numéricas y de lecto-escritura en todas las escuelas primarias. Para formar a estos entrenadores creó una red de expertos nacionales, que se concentran en enseñar a los maestros las metodologías pedagógicas para mejorar los resultados de los alumnos y emplear estrategias para conseguir que luego los maestros empleen esas metodologías. El resultado fue una mejora significativa en los resultados escolares en sólo tres años. ■ Singapur designa a maestros con mucha experiencia para conducir la

	capacitación y desarrollo en servicio de los maestros en cada una de sus escuelas.
Seleccionar a los directores de escuela y promoverlos como líderes educativos de sus instituciones	<ul style="list-style-type: none"> ■ Singapur paga salarios altos a los directores de escuela como reconocimiento a las exigencias del cargo y también para atraer buenos candidatos. Tiene un proceso de selección centralizada y rigurosa que pasa a los candidatos por un Centro de Evaluación, consistente en una serie de ejercicios diseñados para producir comportamientos observables relacionados con las competencias básicas de un líder educativo. Los candidatos con buen potencial asisten a un programa de 6 meses en el Instituto Nacional de Educación, durante el cual se los evalúa de manera continua. Al final del programa son contratados sólo quienes se consideran listos para ejercer una dirección y que pueden ser ubicados en la escuela apropiada. ■ Las escuelas de Chicago forman parte de un sistema descentralizado, por lo cual los directores son seleccionados y contratados por los comités de cada escuela. Esto hace difícil que los Distritos puedan controlar la calidad, como sí ocurre en los sistemas centralizados. Frente a este desafío, la ciudad utiliza criterios de elegibilidad muy exigentes, que aplica a través de un proceso en dos etapas. En la primera, los postulantes preparan un portafolio que describa su experiencia en distintas competencias de liderazgo educativo y luego un comité de directores pensionados calificados revisa los portafolios y los entrevista. Finalmente deben rendir un examen sobre la política educativa del distrito. En la segunda etapa, los candidatos elegibles compiten ante los comités de las distintas escuelas, que entrevistan y seleccionan al futuro director. Los comités tienen procesos de consulta a los padres y la comunidad, a fin de que los candidatos contratados tengan un buen apoyo cuando asuman el cargo.
Promover que los maestros aprendan unos de otros a diario	<ul style="list-style-type: none"> ■ La cultura de aprendizaje en las escuelas de Japón se centra en el “estudio de lecciones”. Grupos de maestros trabajan juntos para refinar las lecciones individuales, planificar juntos y evaluar las estrategias que usan para alcanzar los objetivos. También visitan sus respectivas clases para observarse entre sí y se ocupan de que las mejores prácticas se compartan en toda la escuela. Se dice que “en los EEUU, cuando un gran maestro se pensiona también se pensionan sus planes de clase y sus prácticas, mientras que cuando un maestro japonés se pensiona, deja un legado”. ■ En Boston, el cronograma de los maestros permite que todos los que enseñan la misma materia al mismo nivel compartan espacios libres de clases. Estos períodos se usan para planificar juntos y analizar las prácticas docentes a partir de resultados de evaluación. Los facilitadores de las sesiones son el director o uno de los entrenadores en lecto-escritura. El propósito es examinar cómo distintas prácticas afectan los resultados. Después de las sesiones hay observación recíproca de las clases y planeamiento conjunto de estrategias didácticas. ■ En Finlandia, los maestros tiene una tarde libre por semana para planificar juntos y desarrollar el currículo. Como el currículo nacional define sólo objetivos generales y no el camino para alcanzarlos, los maestros de cada escuela tienen que trabajar en conjunto para desarrollarlo y para definir las estrategias de enseñanza más adecuadas a las necesidades de su propia escuela. Se

	promueve que las escuelas de un mismo distrito municipal coordinen entre sí y compartan materiales, de modo que las buenas prácticas se difundan con rapidez en todo el sistema educativo
--	---

Fuente: Elaboración de Rodino (2010) con información de Barber and Mourshed (2007)

Tabla __

Buenas prácticas internacionales orientadas a mejorar los servicios y programas de AEPI

Lograr un enfoque sistémico del conjunto de servicios y programas	
Política	Experiencias revisadas
Integrar los distintos servicios y programas y fortalecer su articulación y la supervisión gubernamental	<ul style="list-style-type: none"> ■ En Finlandia, los ministerios y la agencia especial responsables (el Ministerio de Asuntos Sociales y Salud, el Ministerio de Educación y el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo por el Bienestar Social y la Salud) hicieron esfuerzos para involucrar en la reforma del sistema AEPI a investigadores, municipalidades, proveedores de servicios y padres. El enfoque gubernamental se caracteriza por su liderazgo, proceso de consulta, direccionamiento del financiamiento, información pública y apoyo a proveedores, personal de AEPI y padres. Se creó una base de datos comprehensiva, accesible por Internet, que contiene información actualizada sobre los proyectos de desarrollo y los estudios de AEPI en marcha, a fin de apoyar al personal del sistema en todo el país. El portal también juega un papel clave en la implementación de las orientaciones del nuevo currículo (que fue desarrollado tras un intenso proceso de consulta entre gobierno, municipalidades, proveedores de servicios infantiles y padres). ■ En Inglaterra se fortaleció la integración de los servicios de cuidado y los de educación temprana, que están a cargo de la Unidad <i>Comienzo Seguro</i> (Depto. de Educación y Depto. de Trabajo y Pensiones) y las autoridades locales. <i>Comienzo Seguro</i> debe trabajar transversalmente con las autoridades de todos los niveles para lograr servicios más integrados para niños y familias. Con este fin se creó un nuevo perfil de educador que cubre todo el grupo de edad de 1 a 6 años. La Ley de Cuido Infantil (2005) contempla una sola etapa coherente de desarrollo para todos los pequeños, como se anunció en la estrategia decenal <i>“Elección de los padres, el mejor comienzo para los niños”</i>. Existe un gran sector privado, pero la ley prevé una inspección común para todos los servicios regulados que atienden niños menores de 8 años, incluyendo las escuelas. ■ En los EEUU hay un movimiento a nivel de Estados para aproximar los servicios de cuidado y de educación temprana. En 2004 Georgia creó una dependencia gubernamental integrada, el Departamento de Cuido y Aprendizaje Temprano, para hacerse cargo eficientemente de la gran variedad de servicios AEPI existentes en el Estado. En 2005 Massachusetts fundió la Oficina de Preparación para la Escuela, del Departamento de Educación con la Oficina de Servicios de Atención Infantil en una oficina consolidada para atención y educación de la PI. Lo mismo hizo el Estado de Washington en 2006. Varias estructuras de gobiernos estatales y locales han surgido para diseñar una política de AEPI y supervisar su implementación (gabinetes

	designados por los gobernadores para temas de infancia, comités público-privados y consejos intersectoriales).
Mejorar las regulaciones y la calidad de los servicios y programas	
Política	Experiencias revisadas
Establecer marcos regulatorios públicos detallados y rigurosos	<ul style="list-style-type: none"> ■ En 2001 Inglaterra introdujo estándares nacionales para los servicios a niños y niñas menores de 8 años, estableciendo así una marca o nivel de calidad (benchmark) por debajo de la cual no puede estar ningún proveedor de servicios. Estos estándares se han ido actualizando y existe un régimen de inspección para garantizar que se apliquen. ■ Varios Estados de los EEUU han dictado leyes con marcos regulatorios comprehensivos que abarcan los servicios para la infancia temprana que reciben financiación pública directa o indirecta. En Arkansas se reguló cuidadosamente el <i>Arkansas Better Chance Programme- ABC</i> (Programa “Mejor Oportunidad”), orientado a niños y niñas en situación de riesgo, con estándares mucho más altos que los de tipo operacional o de registro de funcionamiento que tienen fijados la mayoría de los demás estados. ■ Las regulaciones del Programa <i>ABC</i> incluyen: tamaño de los grupos de niños y proporción niños-personal para cada grupo de edad; perfil del personal, su formación inicial y su desarrollo profesional; “estándares de programa” apropiados para los niveles de desarrollo de los niños y sus respectivos currículos; evaluación regular de la salud y el desarrollo de los niños y del propio Programa y especificaciones sobre el involucramiento de los padres y la comunidad.

<p>Asociar la financiación pública a los estándares de calidad de los programas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Algunos gobiernos financian programas privados de AEPI si éstos logran estándares que superen los requisitos básicos para obtener la licencia de funcionamiento. Esta estrategia exige un gran compromiso por parte del gobierno, porque se necesita financiamiento significativo para alcanzar altos estándares (especialmente para elevar la competencia de los educadores o bajar la proporción niños-personal). ■ En Australia, los proveedores privados de servicios que quieren apoyo financiero del gobierno están obligados a participar en el régimen de Aseguramiento de la Calidad, que abarca las guarderías de día completo y los servicios de cuidado en familia y en escuelas después del horario lectivo. Si estos servicios no están registrados y siguen el proceso de acreditación de calidad no se les concede el Beneficio de Cuido Infantil. ■ En EEUU, los estados de Georgia, Nueva Jersey y Nueva York pagan índices más altos del subsidio por cuidado infantil a aquellos proveedores de servicios que superen los requisitos básicos de la licencia, o sea, que brinden una atención de mayor calidad. El estado de California utiliza la firma de contratos para mejorar los estándares y el desempeño de los centros de atención infantil. ■ El gobierno de Corea ofrece “vouchers” de financiamiento a las instituciones de enseñanza privada si éstas aceptan el currículo nacional de kinder, la certificación de maestros de kinder y las regulaciones nacionales de supervisión y ambiente.
<p>Combinar regulaciones y medidas fiscales para evitar proveedores no registrados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ En Australia y Bélgica las familias obtienen una rebaja en los impuestos o el beneficio de “vouchers” solamente si usan servicios y programas –públicos o privados— que estén registrados y sean supervisados por las autoridades. ■ En Dinamarca la ley simplemente prohíbe cualquier tipo de cuidado remunerado que no esté registrado para más de un niño por parte de cualquier persona que no sea un familiar.
<p>Hacer “ratings” de proveedores de servicios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Algunos Estados de EEUU como Arizona, Iowa y Wisconsin, introdujeron sistemas de ratings entre las instituciones proveedoras de servicios a la PI a fin de brindar a las familias información para elegir programas de calidad para sus niños y a la vez estimular a los proveedores a que mejoren sus servicios. Estos sistemas, a menudo basados en los lineamientos de la NAEYC, ofrecen información valiosa para los padres de familia y conducen a una mayor financiación para los mejores proveedores, que reciben más recursos del Estado para atender a niños de hogares de bajos recursos o en riesgo.

<p>Crear estándares, códigos de ética y lineamientos voluntarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ En Estados Unidos, varias organizaciones voluntariamente desarrollaron lineamientos que tuvieron impacto positivo en una gran variedad de servicios para la infancia, por ej.: <i>National Association for the Education of Young Children (NAEYC)</i>, <i>National Early Childhood Program Accreditation (NECPA)</i> y <i>National Association for Family Child Care (NAFCC)</i>. Los criterios de acreditación del desempeño de la NAEYC han llegado a ser estándares para la provisión de servicios a la PI en muchos estados del país y son utilizados a nivel internacional. ■ También Holanda usa esta estrategia de regulación voluntaria.
<p>Promover una cultura participativa de calidad en los centros AEPI</p>	
<p>Política</p>	<p>Experiencias revisadas</p>
<p>Desarrollar la calidad a través de la participación del personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Documentación pedagógica.</i> Las escuelas de Emilia Reggio, Italia, son reconocidas por su metodología de preescolar. Su práctica de “documentación pedagógica” fue incorporada por escuelas de distintos países como los nórdicos y Corea del Sur. En sentido estrecho, la documentación consiste en llevar un registro de las actividades y progresos de cada niño a través de ejemplos de sus trabajos, preparación de portafolios, observación del maestro y de los padres y toma de notas. Así entendida, aunque valiosa, la práctica es superficial: sólo proporciona productos, huellas visibles de lo que los niños hicieron o instrumentos para evaluar adquisición de ciertas destrezas. En sentido pleno, la documentación incluye la investigación y evaluación colectiva de la concepción docente. Los productos o filmaciones muestran secuencias significativas de aprendizaje individual o colectivo para que niños y maestros pueden volver a verlas y reflexionar sobre ellas. Que el niño reflexione sobre lo que hizo es un elemento de la pedagogía. A los maestros, los productos les devuelven una imagen de sus propios valores, preocupaciones y lecturas sobre el proceso de aprendizaje infantil, que pueden compartir con sus colegas para analizar juntos las acciones y los ambientes de aprendizaje. La documentación bien ejecutada visibiliza el aprendizaje e incorpora la investigación al proceso educativo. ■ <i>Evaluación formativa de centro.</i> Es el proceso por el cual los centros AEPI realizan una autoevaluación regular y sistemática, apoyada y validada por expertos externos, que busca despertar conciencia en el personal sobre diferentes aspectos de la calidad del trabajo del centro y el suyo propio. Con este propósito, en Inglaterra se diseñaron varios instrumentos participativos, por ej. el <i>Effective Early Learning – Aprendizaje Temprano Efectivo</i>, que guía el proceso en los centros estimulando la discusión del personal sobre los programas, sus actitudes y sus prácticas hacia niños y padres, así como sobre aspectos administrativos, de financiación y planificación. El proceso lleva varios meses y a lo largo de él los centros definen sus propios programas y actividades acordes con la realidad de su comunidad. Australia también utiliza un proceso e instrumentos de evaluación formativa de alcance nacional denominado <i>National Quality Assurances System-Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Sistemas de escalas o índices.</i> Por ejemplo, la <i>Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)</i>, la <i>Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)</i> o los lineamientos de la NAEYC/NAECS/SDE²⁴ se han transformado en instrumentos de autoevaluación y mejoramiento de la calidad. Estas escalas y lineamientos se usan ampliamente en Estados Unidos y en muchos otros países, entre ellos Australia, la comunidad flamenca en Bélgica, Alemania e Inglaterra. Aunque han recibido alguna crítica por ser instrumentos estandarizados, o sea, descontextualizados, si se usan de manera participativa pueden facilitar una comprensión y un lenguaje compartidos tanto a los maestros como a los padres. Es importante que el personal esté capacitado para entender la teoría y las presuposiciones culturales de estas escalas y para adaptarlas a sus propias necesidades y contexto. <p>Otras iniciativas para controlar participativamente la calidad se están llevando adelante en países que apenas en la última década empezaron a planificar de manera sistemática el campo de la PI.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ En México, un proyecto sobre calidad iniciado en 2001 condujo al diseño y prueba de campo de un instrumento para usar en centros de educación de la PI (<i>Proyecto intersectorial 2004</i>). El proceso, que incluyó consultas y negociaciones, contempla varias dimensiones de la calidad: disponibilidad de recursos, seguridad y salud, conducción del proceso educativo, administración y relación de los centros con padres y con la comunidad. (Myers, 2004, citado en OECD, 2006) ■ En Corea del Sur, el <i>Child Care Act – Ley de Atención o Cuido Infantil</i> de 2004, introdujo estrictas regulaciones para autorizar centros de AEPI y controlar la calidad. Además, se creó un sistema nacional de acreditación, así como un currículo nacional para la atención infantil.
<p>Desarrollar la calidad a través de la participación de las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los lineamientos de acreditación de la NAEYC (2005) proponen alrededor de 30 estándares que los centros de AEPI deben cumplir respecto a los padres. Entre ellos, que el personal (1) establezca prácticas intencionales desde su primer contacto con las familias para promover relaciones recíprocas fuertes y duraderas; (2) se involucre con las familias para aprender de ellas: de su conocimiento sobre las necesidades e intereses de sus hijos y de sus preocupaciones y metas para ellos; (3) use variedad de estrategias, formales e informales, para la comunicación recíproca y frecuente con las familias (reuniones generales y en grupos, conversaciones, mensajes y cuestionarios escritos, etc.); (4) permita a las familias visitar cualquier área del centro durante horas regulares del programa; (5) brinde a las familias información sobre otras organizaciones y los apoye para obtener los servicios que necesiten para sus niños y (6) incluya familias como miembros de los equipos de asesoría o administración del Centro y les dé oportunidades de capacitarse para ejercer liderazgo. ■ Con base en los cambios y exigencias del contexto actual, el pronunciamiento

²⁴ National Association for the Education of Young Children y National Association for Early Childhood Specialists en State Departments of Education-Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños y Asociación Nacional de Especialistas en Infancia Temprana en Departamentos de Educación de los Estados (EEUU).

	<p>reciente de la NAEYC sobre <i>Prácticas apropiadas al nivel de desarrollo de los niños</i> (2009) fortalece las recomendaciones sobre la “relación recíproca con la familia” y clarifica prácticas no apropiadas. Enfatiza que las relaciones deben basarse en el respeto mutuo, cooperación, responsabilidad compartida y negociación de conflictos; advierte sobre limitar el involucramiento familiar sólo a reuniones programadas o a cargarlo con un fuerte componente de “educación para padres” que sugiera que sólo el personal docente puede decir algo sobre los niños y recomienda que con familias que no hablen la lengua oficial, los docentes deben usar la lengua materna de la familia, si la conocen, o disponer de voluntarios bilingües. El énfasis se pone en que los docentes apoyen a las familias para promover sus capacidades y competencias de decisión y de “agencia”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ En Inglaterra y muchos distritos de los EEUU se promueve que los padres participen en actividades de lectura y de otro tipo con sus niños para favorecer su desarrollo intelectual y social. Un estudio longitudinal en Inglaterra a principios de la década (<i>Proyecto Effective Provision of Preschool Education-EPPE</i>), mostró que los logros cognitivos y de lenguaje de los niños se apoyaban fuertemente en el involucramiento de los padres en la cultura lectora de sus hijos en el hogar. Concluyó que el apoyo de los padres a la cultura lectora emergente de sus hijos en esta etapa del desarrollo tiene mayor impacto que la clase social a la que la familia pertenece, es decir: lo que los padres hacen es más importante que lo que son. La conclusión ratifica otras experiencias e investigaciones realizadas en Estados Unidos y Europa (Sylva, K., 2002 y Sylva K. et al, 2003, citados en OECD, 2006; NRC, 2001).
--	--

Fuente: Elaboración de Rodino (2010) con datos OECD (2006) y NAEYC (2009)

VIII. Desafíos pendientes y agenda de investigación

Costa Rica tiene logros considerables en materia de atención y educación de la niñez en edad preescolar, tales como la creación del programa CEN-CINAI en 1970 y el desarrollo de la educación preescolar en marco del sistema educativo público. Sin embargo, aunque importantísimas, estas experiencias son hoy insuficientes para atender la demanda de niños menores de 6 años que requieren atención y educación.

Entre los grandes desafíos para el país y el sistema educativo identificados, están:

- Concretar un sistema integrado de servicios para la niñez en edad preescolar, públicos y privados, que brinde atención y cuidado especialmente a los niños más pequeños (0 a 4 años) con un componente de educación con visión de desarrollo. En los próximos años será vital dar seguimiento y apoyo a la gran iniciativa de la Red Nacional de Cuido, que está constituyéndose y puede hacer una contribución sustancial en este campo.
- Mejorar la articulación entre los distintos niveles del ciclo escolar, especialmente entre el nivel preescolar (Ciclo de Transición) y el primer grado de la EGB.
- Aumentar la breve jornada actual del preescolar público (3 ½ horas efectivas).

- Recuperar el propósito y fortalecer el “período de atención individualizada” en preescolar.
- Dictar una ley que regule integralmente la educación privada en el país.
- Universalizar los dos niveles de educación preescolar (4-5 y 5-6) que el sistema educativo nacional ofrece actualmente e iniciar la oferta en niveles anteriores, para hacer realidad la obligatoriedad constitucional de la educación preescolar.
- Revisar y actualizar los currículos de educación preescolar pública (Ciclo Materno Infantil grupo Interactivo II y Ciclo de Transición) en consonancia con los avances de la teoría, la investigación y las buenas prácticas en la materia, así como con los cambios en el contexto nacional y regional.
- En el orden curricular, revisar y actualizar principalmente el área referida a desarrollo del lenguaje y la comunicación en el preescolar.
- Estudiar la factibilidad y planificar la enseñanza de una 2ª lengua en la educación preescolar pública a fin de hacerla efectiva en el corto plazo.
- Impulsar la propuesta de la OEA de construir indicadores regionales de evaluación de la atención y educación de la niñez en edad preescolar y aplicarla.
- Desarrollar una política e instrumentos de evaluación constante de la calidad de los procesos educativos en el país, públicos y privados.
- Mejorar la formación docente en preescolar, tanto la de carácter inicial a cargo de las universidades como la profesionalización de los docentes en ejercicio.
- En particular, fortalecer la formación lingüística y comunicativa de los docentes de preescolar, así como sus propias prácticas de lectoescritura.
- Diseñar mecanismos de acompañamiento a los docentes preescolares en ejercicio que superen la noción meramente fiscalizadora de “inspección” o “supervisión” para ser instancias de apoyo, retroalimentación y perfeccionamiento de su trabajo en servicio.

Además de los desafíos planteados, es necesario que el país profundice áreas y temas de investigación en esta materia que incluyan:

- Elaboración de un estudio exclusivo sobre los programas de atención a la primera infancia en el país, tanto públicos como privados, con un enfoque que relacione sus dimensiones de *salud, cuidado y desarrollo* y aborde la problemática de la calidad de los servicios que ofrecen.
- Revisión exhaustiva de los currículos actuales de formación docente en preescolar, tanto de universidades públicas como privadas. Analizar su estructura, vigencia de contenidos (a la luz de estándares contemporáneos), extensión, solidez teórica y metodológica. Es necesario revisar no solo los planes de estudio sino los programas de los cursos, con sus sistemas de evaluación, bibliografía, prácticas y calificación de los docentes formadores de formadores.
- Análisis “en el campo” de la práctica profesional efectiva que llevan adelante los distintos programas de formación docente en preescolar.
- Análisis de las opciones y características de profesionalización docente que ofrece el MEP a sus maestros de preescolar en ejercicio, así como de otras experiencias de las universidades en ese sentido (presenciales y en línea).

- Revisión de las buenas prácticas internacionales de acompañamiento y desarrollo profesional denominadas “coaching” y “mentoría”, y estudio de sus posibilidades de adopción y adaptación al medio nacional.
- Dar seguimiento a los niños y niñas que ingresaron al Ciclo Materno Infantil, Grupo Interactivo II con menos de 4 años y 3 meses de edad, y al Ciclo de Transición con menos de 5 años y 3 meses de edad en virtud de la Resolución de la Sala Constitucional sobre edades de ingreso, a fin de examinar si ello ha tenido efectos en su escolaridad posterior, especialmente en 1º grado de EGB.
- Indagación de las causas por las que se está dando una tendencia de cierre de códigos (plazas de nombramiento) de docentes de preescolar dentro del sistema público en todo el país.

IX. Bibliografía

- ABRAMOVICH, V (2006). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista de la CEPAL 88, abril 2006.
- AGUILAR, Bernardo (2009). *Una visión integral de la evaluación de calidad: La experiencia de evaluación de los CENDI's (Monterrey, México)*. Conferencia del I Congreso Regional Centroamericano, Belice y Rep. Dominicana “Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje de la niñez de 0 a 8 años”. San José, Junio 2009.
- ANDERSSON, B.E. (1992). *Effects of Day care on the Cognitive and Socio-emocional Competence of Thirteen-Year Old Swedish School Children*. In: *Child Development*, Vol. 63, pp 20-36.
- BARBER, M. y M. MOURSHED (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office, September 2007.
http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Recuperado febrero 2010)
- BELFIELD, C., M. NORE, W.S.BARNETT & L. SCHWEINHART (2005). *Updating the Benefit-cost Analysis of the High/Scope Perry Pre-school Programme through Age 40*. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 27(3), pp 245-262
- BRENES, Juan C., PADILLA, Michael y FORNAGUERA, Jaime. A (2009) *detailed analysis of open-field habituation and behavioral and neurochemical antidepressant-like effects in postweaning enriched rats*. In: *Behavioural Brain Research* 197, 2009, Pages 125–137.
Journal homepage: www.elsevier.com/locate/bbr
- BODROVA, E. (1997). *Key concepts in Vygotsky's theory of learning and development*. In: *Journal of Early Child Teacher Educations*. 18(2): 16-21.
- BRONFENBRENNER, U.P., McCLELLAND, E. WERTHINGTON, P.MOEN, & S.J. CECI (1996). *The State of Americans*, New York: Free Press.
- CAJA COSTARRICENSE DE SEGURO SOCIAL, MINISTERIO DE EDUCACION PÚBLICA Y MINISTERIO DE SALUD (2010). *Sistema de atención integral e intersectorial del Desarrollo de niñas y niños en Costa Rica (CCSS-MEP-MS)* Documento en versión preliminar del 26-2-2010. San José, Costa Rica.
- (2009) *Carné de Desarrollo Integral del Niño y la Niña*. San José, Costa Rica

- CAMPBELL, Frances et all. *Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. Applied Developmental Science*. 2002, Vol. 6 No. 1, 42-57. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- CASE, R. (1985). *Intellectual Development: Birth to Adulthood*. New York: Academic Press.
- (1991). *The Mind's Staircase. Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge*, Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- CARDENAS LEITON, H. (2006). *El período de atención individual; espacio que favorece el desarrollo humano*, Revista Pensamiento Actual, Universidad de Costa Rica, Vol. 6, Nº 7
- CEPAL (2009). *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina.
- CHAVES SALAS, L. (2009). *Los procesos iniciales de lecto-escritura desde la filosofía del lenguaje integral*. Teoría y Práctica. 2da. edición. San José, Costa Rica: I.N.I.E.
- (2007). *Importancia de la atención integral a la niñez*. En Memoria Primera Bienal Mundial "Educación, Estimulación y Desarrollo Infantil". Universidad Nacional, Costa Rica.
- (2002). *Los procesos iniciales de lectoescritura en el nivel de educación inicial*. Revista electrónica *Actualidades investigativas en educación*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense Volumen 2, Número 1, Año 2002.
- (2001). *La educación preescolar en el contexto nacional 1970-1998*. Facultad de Educación, Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, Universidad de Costa Rica.
- CHILD CARE & EARLY EDUCATION. Research Connections. *Promoting Language and Literacy in Early Childhood Care and Education Settings*. Research Brief. April 2004. <http://www.researchconnections.org/childcare/resources/3261>
- CHIRINO SÁNCHEZ, A. (2001). En: *Derechos de la niñez y la adolescencia. Prólogo*. Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia, UNICEF, Poder Judicial y Voluntarios de las Naciones Unidas. San José, Costa Rica.
- COLUMBIA UNIVERSITY. THE EARTH INSTITUTE. *Síntesis. El Desarrollo Infantil Temprano en América Latina: Un Compromiso con el Futuro de la Región*. Documento de divulgación de la Fundación Alas. www.earth.columbia.edu y www.fundacionalas.org
- CONESUP. *Universidades Privadas con Carrera en Educación Aprobadas*. Documento interno, actualizado al 24/6/09.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2000). *Fundamentos sociales en las economías postindustriales*. Editorial Ariel. España.
- EMDE, R. & ROBINSON, J. (2000). *Guiding principles for a theory of early intervention: A developmental-psychoanalytic perspective*. In. J. Shonkff & S. Meisels (Eds).
- FERNÁNDEZ ARAGÓN, A. y otras. (1994). Problemas de la adquisición de la lengua materna: fonética y fonología. Seminario de graduación para optar por el grado de licenciatura en educación preescolar. Universidad de Costa Rica.
- FISHER, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*. 87:477-531.
- & D.H.Bullock, E.J. Rotenberg, and P.Raya (1993) *The dynamics of competence. How context contributes directly to skill*. Pp. 93-117. In: *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*. R. Wozniak & K.W.Fisher, Eds. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- FUNDACION OMAR DENGÓ y MINISTERIO DE EDUCACION 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.
- GARITA, H. (2001) *Período de Atención Individual, Revista Preescolar*, 22 (3): 3-7 mayo-agosto 2001. San José: MEP.
- (2003) *Acciones Prácticas que fundamentan el período de Atención Individual en el Ciclo de Transición en Jardines de Niños anexos e independientes de cuatro cantones de la provincia de Alajuela: Palmares, Grecia, Naranjo y Alajuela Centro*. San Ramón: Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.
- GARNIER, Leonardo, Discurso inaugural del I Congreso Regional Centroamericano, Belice y República Dominicana sobre *Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje de la niñez de 0 a 8 años*. MEP. OEA, UNICEF, CECC/SICA, 17-19 de junio, 2009. San José, Costa Rica.
- GUDRAIS, Elizabeth, *The Developing Child*. Harvard Magazine, March-April 2009, págs. 34-41.
- KAROLY, L. A. & James H. BIGELOW (2001). *The Economics of Investing in Universal preschool Education in California*. Prepared for The David and Lucile Packard Foundation. Rand Corporation.
- LEÓN, Ana Teresa. *El maestro y los niños. La humanización en el aula*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. 1ra. Edición, 1998.
- LORÍA ROCHA, M. (2002). *Prueba de valoración de la morfología y la sintaxis para niños de tres a seis años*. Tesis de Maestría en Lingüística. Universidad de Costa Rica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA (2005). *Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Plan de Acción de Educación para Todos 2003-2015, Período 2003-2005, Primera y Segunda Parte*. Foro Nacional de Educación para Todos, Ministerio de Educación Pública y Oficina de la UNESCO para Centroamérica y Panamá, marzo 2005.
- (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.
- (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.
- (2004) *Concepción curricular. Ciclo Materno Infantil. Programa de Estudio. Educación Preescolar*. Despacho Ministro. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y III Ciclo. División de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica.
- (2004) Documento *Respecto a la escolarización [a veces, academización] de la educación preescolar*. Autora: Ana Isabel Cerdas González. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica
<http://www.educatico.ed.cr/Preescolar/InsumosTecnicosCurriculares/Forms/AllItems.aspx> (Consultado abril 2010)
- (2004). *¿Cómo favorecer el lenguaje en las niñas y los niños de cero a seis años?* Autora: Montero Campos, Elizabeth. Asesora Nacional. División de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica.
- (2009). *Actividad física y alimentación saludable en la niñez*. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica.

- *Ofertas (docentes al MEP) por universidades de procedencia 2007 y Titulación académica de postulados para nombramientos 2007*. Presentación del Área de Carrera Docentes de la Dirección General de Servicio Civil.
- Colección en MP3. *Ventanas en el mundo infantil*. 1-40 programas para la mediación. 41-80 Programas para audiencia abierta. 81. Tema musical: *Ventanas en el mundo infantil*. Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica, 2004.
- (2007) DVD. *Ventanas en el mundo infantil, un encuentro con la niñez*. Colección de 8 videos. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica.
- (2007) CD Música. *Ventanas en el mundo infantil, un encuentro con la niñez*. Colección de recursos literarios y musicales para la educación preescolar. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica.
- *Ventanas en el mundo infantil, un encuentro con la niñez*. 8 Fascículos para la familia. Dirección de Desarrollo Curricular, Departamento de Educación Preescolar. San José, Costa Rica. Editados entre 2004 y 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACION PÚBLICA, OEA, CECC/SICA y UNICEF (2009). *Informe de Relatoría del I Congreso Regional Centroamericano, Belice y Rep. Dominicana "Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje de la niñez de 0 a 8 años"*. San José, 17, 18 y 19 de Junio de 2009.
- MCCARTNEY, K. *Finally getting smart about investing in learning in early childhood*. The Boston Globe, March 13, 2009.
- & PHILLIPS, D. (2006). *The handbook of early childhood development*. Osford, UK, Blackwell.
- MURILLO ROJAS, M. (2006). Pasado y presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, Volumen 6, Número 3.
- MURILLO ROJAS, M. y SÁNCHEZ CORRALES, V. (2006). *Análisis sintáctico de textos orales y escritos de niños preescolares y escolares costarricenses. Fundamentos para la programación del aprendizaje lingüístico escolar*. Informe final de investigación. San José: Universidad de Costa Rica.
- (2002). *Léxico básico de los niños preescolares costarricenses*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, NAEYC (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Este y otros pronunciamientos y estándares de la NAEYC en: <http://www.naeyc.org/positionstatements>
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2008). Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children. *Early Childhood Assessment. Why, What, and How*. Catherine E. Snow and Susan B. Van Hemel, Editors. National Academies Press. Washington D.C., 2008.
- (2004). *Learning and Instruction. A SERP Research Agenda*. Panel on Learning and Instruction. Strategic Education Research Partnership. M. Suzanne Donovan and James W. Pellegrino, Eds. National Academies Press. Washington D.C., 2004.

- (2001). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. *Eager to Learn. Educating Our Preschoolers*. Barbara T. Bowman, Suzanne Donovan and Susan Burns, Editors, Committee on Early Childhood Pedagogy. National Academy Press. Washington D.C., 2001.
- (2000) Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*, John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking, Editors. Committee on Learning Research and Educational Practice, National Academy Press. Washington D.C. 2000.
- (2000) Institute of Medicine. *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*, Jack Shonkoff and Deborah Phillips, Editors. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Academy Press. Washington D.C. 2000.
- (1999). *Starting Out Right. A Guide to Promoting Children's Reading Success*. M. Susan Burns, Peg Griffin and Catherine E. Snow, Editors. Committee on Prevention of Reading Difficulties. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy Press. Washington D.C., 1999.
- (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Catherine E. Snow, M. Susan Burns, and Peg Griffin, Editors. Committee on Prevention of Reading Difficulties. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy Press. Washington D.C., 1998.
- NATIONAL FORUM ON EARLY CHILDHOOD PROGRAM EVALUATION (2008). *Workforce Development, Welfare Reform, and Child Well-Being*. Center on the Developing Child, Harvard University. August 2008.
- (2007) *Early Childhood Program Evaluation: A Decision-Maker's Guide*. Center on the Developing Child, Harvard University. December 2007.
- NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD (2007a). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What we Know and What We Do*.
- *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy. Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children (2007b)*.
- *Young Children Develop in an Environment of Relationships*. Working paper # 1.
- *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain*. Working paper # 2.
- *Children's emotional development is built into the architecture of their brains*. Working paper # 3.
- *Early exposure to toxic substances damages brain architecture*. Working paper # 4.
- *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture*. Working paper # 5.
- *Mental Health Problems in Early Childhood Can Impair Learning and Behavior for Life*. Working paper # 5.
- NEUMAN, Susan B. and DICKINSON, David. *Handbook of Early Literacy Research*. Volume 1 (2001) and Volume 2 (2006). The Guilford Press, New York-London.
- NIKKEN, P. (1994). *El concepto de derechos humanos*. En: Estudios Básicos de Derechos Humanos, IIDH, 1994.

- MYERS, B. (2004). *In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education*. Background Paper, EFA Global Monitoring Report 2005.
- OIT y PNUD (2009). *Trabajo y familia. Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Oficina Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Santiago, Chile.
- OLSON, S.L., J.E. Bates & K. Bayles (1984). Mother-infant interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence. *Developmental Psychology* 20(1): 166-179.
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Aprobada el 10 de diciembre de 1948).
----- *Declaración de los Derechos del Niño* (Aprobada el 20 de noviembre de 1959)
----- *Convención sobre los Derechos del Niño* (Aprobada el 20 de noviembre de 1989)
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, OECD (2006).
Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.
----- (2001). *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*.
- PADILLA-MORA, Michael; CERDAS GONZÁLEZ, Ana Isabel; RODRÍGUES VILLAGRA, Odir y FORNAGUERA TRIAS, Jaime. *Teoría de la mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo*. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Volumen 9, N° 2, Agosto 2009. Sitio web de la revista: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- PASCUAL-LEONE, J. (1988a). Affirmations and negotiations, disturbances and contradictions in understanding Piaget: Is his later theory casual? *Contemporary Psychology*. 33:420-21.
----- (1988b). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectic causal account of cognitive development. In: *The Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. Toward an Integration*. A. Demetriou, ed. Amsterdam: Elsevier.
- PIAGET, J. (1967). *Six Psychological Studies*. New York, Random House.
- PNUD y OIT (2009). *Trabajo y Familia. Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Santiago de Chile. Oficina Internacional del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- POLANCO HERNÁNDEZ, A. (2004). *El ambiente en un aula del ciclo de transición*. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, Volumen 4, Número 1.
----- (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, Volumen 4, Número 2.
- QUESADA DÍAZ, G. (1995). *La adquisición de la morfosintaxis del español en un grupo de niños de edad preescolar*. Tesis de Maestría en Lingüística. Universidad de Costa Rica.
- QUICK, B.N. (1998). *Beginning Reading and Developmentally Appropriate Practice (DAP): Past, Present, and Future*. En: *Peabody Journal of Education*, Vol. 73, No. 3/4, Literacy Education in the 21st Century, pp. 253-272. Lawrence Erlbaum Associates.
- RAMÍREZ SABORIO, L. (1999). *Planificación lingüística en los programas de estudio de preescolar: la función del los docentes del circuito 02 de la provincia de Heredia, en la enseñanza de la lengua materna*. Tesis de Maestría en Lingüística. Universidad de Costa Rica.
- REIMERS, F. y JACOBS, J.E. (2009). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Documento básico

- de la XXIII Semana Monográfica de la Educación “La lectura en la sociedad de la información”. Madrid, España, Fundación Santillana.
- RODINO, A.M. (2010) *Educación en la edad preescolar en Costa Rica*. Investigación de base para el Estado de la Educación 3. En: <http://www.estadonacion.or.cr>
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- ROJAS C., R. (2008) *La formación docente en educación preescolar en Costa Rica y su pertinencia social*. Revista digital *Posgrado y Sociedad*. Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Estatal a Distancia. Vol.8, Nº 1, Marzo 2008.
- ROLLA SAN FRANCISCO, A., ARIAS, M., VILLERS, R. Y SNOW, C. (2006). *La importancia de las dificultades de lectura y la familia: Factores que influyen en la decisión de los profesores sobre la repetición de curso de los alumnos de primer grado en Costa Rica*. En: *Aula abierta*, España. (85) pp. 147-164.
- ROLLA SAN FRANCISCO, A., ARIAS, M. & VILLERS (2005). *Quality early childhood education in Costa Rica? Policy, practice, outcomes and challenges*. En: *Early Years*, Vol. 25, No. 2, July 2005, pp. 111–125.
- ROMAN, I. y MORALES, N. (2009). *Demanda potencial de cuidado infantil según estructura de los hogares: el caso de Costa Rica*. Documento del Programa Estado de la Nación, San José, Costa Rica.
- ROMERO, S., ARIAS, M y CHAVARRIA, M. (2007). *Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses*. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, Volumen 7, Número 3. <http://revista.inie.ucr.ac>.
- SAEZ, R. (1996a). *¡Claro que somos autores! La autenticidad en la escritura temprana*. En: *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia: EUNA.
- SANCHEZ, M. E., CASTRO, M. y VARGAS, M. (1996). *La importancia de la atención de los procesos iniciales de lectura y escritura en la formación de niños productores y lectores de textos*. En *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. Universidad Nacional. Dirección de Extensión. Heredia: EUNA.
- SÁNCHEZ CORRALES, V. y MURILLO ROJAS, M. (2006). Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses. Editorial Universidad de Costa Rica.
- SAUMA, Pablo. (2009). *Propuestas de promoción de aumento de infraestructura de cuidado de niños y niñas con la participación de sectores alternativos*. Informe final de consultoría realizada para el Instituto Nacional de las Mujeres, INAMU. Noviembre 2009.
- SHONKOFF, J. & MEISELS, S. (Eds) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2nd. Edition. New York, Cambridge University Press.
- SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2009). *Primera infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*. UNESCO, IPE-UNESCO y OEI. Buenos Aires, Argentina.
- SNOW, C. (2009). *Leer para aprender*. XXIII Semana Monográfica de la Educación “La lectura en la sociedad de la información”. Madrid, España, Fundación Santillana.

- STEDMAN, L.C. & C.E. KAESTLE (1987) *Literacy and reading performance in the United States from 1880 to the present*. In: *Reading Research Quarterly* 22:8-46.
- SYLVA, K. (2000). *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE Reserch Project), Oxford.
- SYLVA, K., B. Taggart and I. Siraj-Blatchford. (2003), *Assessing Queality in Early Years*, Trentham Books, London.
- TEBEROSKY, A. (2004). *La alfabetización en educación infantil*. En: López Rodríguez, Francesc (dir.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó.
- UGALDE, M. (1995). *La articulacion de la educacion preescolar y la educación primaria*. Ponencia presentada en el II Simposio de Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- ULATE MORA, Freddy (2009). *Presentación del Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de la Niñez (SAIID)*. *Experiencia Intersectorial: Caja Costarricense de Seguro Social, Ministerio de Educación Pública y Ministerio de Salud*. Conferencia del I Congreso Regional Centroamericano, Belice y Rep. Dominicana “Evaluación del Desarrollo y Aprendizaje de la niñez de 0 a 8 años”. San José, Junio 2009.
- UNESCO (2009). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. Ediciones UNESCO, París.
- (2008). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* Ediciones UNESCO, París.
- (2007). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. *Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia*. Ediciones UNESCO, París.
- UNICEF y UNESCO. *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. 2008
- UNESCO-OREALC. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)- 2007. Santiago, Chile, Agosto 2008.
- UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA, Vicerrectoría de Planificación. Estudio de contexto: *Valoración de la pertinencia de una Maestría en Educación Preescolar con énfasis en desarrollo lúdico en la UNED*. Investigadora: Rosberly Rojas Campos. Agosto 2006.
- WEIKART, D. (1992). “Appropriate Developmental Early Childhood Educativon”. *Educare in Europe*, UNESCO, Paris
- VYGOTSKY, LS (1978) (1930). *Mind in Society. The Development of the Higher Psicological Processes*.Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fuentes electrónicas

http://www.ucr.ac.cr/programas_grado.php

http://www.una.ac.cr/index.php?option=com_academicbook&Itemid=262&func=viewcategory&catid=577

<http://www.uned.ac.cr/educacio/Programas/programas.shtml>

Base de datos del CONSESUP. Documento *Titulación por Universidad 2007*.

CHILD CARE & EARLY EDUCATION. Research Connections.

<http://www.childcareresearch.org/childcare/welcome.jsessionid=316686C96B7A5632830D9CDD2C8B8AEA>

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD, Harvard University.

<http://developingchild.harvard.edu/initiatives/council/>

NATIONAL CENTER FOR CHILDREN IN POVERTY, NCCP.

http://www.nccp.org/publications/earlycareandlearning_pubs.html

Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación" del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN

<http://www.naeyc.org>

OECD. http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

Entrevistas

Ana Isabel Cerdas, Directora del Departamento de Educación Preescolar, MEP

Mario Mora, Asesor del Ministro de Educación

Funcionarios del Departamento de Escuelas privadas, MEP

Jaime Fornaguera, Programa de Neurociencias, UCR

Michael Padilla, Programa de Neurociencias, UCR

Ana Teresa León

Ana Lupita Chávez, Decana Escuela de Educación, UCR

Adan Guevara, Funcionario CONESUP

Ana Yancy Campos, Cátedra de Investigación, Escuela de Educación, UNED

Alda Cañas, Subdirectora Colegio Blue Valley

Melisa Arias, ADA

Freddy Ulate

Dora Hernández

Ana Patricia Ramírez, Asesora de Preescolar, Región San José

Andrea Rolla, Investigadora Educativa y Directora del Programa "Un buen comienzo" (Chile)

Catherine Snow

Barbara Pam

Milena Grillo