



CUARTO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Informe Final

El abordaje del tema de desarrollo cognitivo con énfasis en desarrollo conceptual en las tesis de grado de las Escuelas de Preescolar y Psicología de las universidades públicas, periodo 2007-2011

Investigadora:

Dra. Ana María Carmiol Barboza

2012



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

Contenido

Resumen Ejecutivo	3
Introducción.....	4
Método.....	7
Selección de los trabajos finales de graduación	7
Procedimiento de análisis	8
Análisis y resultados.....	9
Describiendo las fuentes de información.....	9
Hallazgos de los TFG sobre la promoción del desarrollo conceptual en el aula de preescolar	13
Líneas futuras de investigación	18
Sugerencias para Psicología en términos de la promoción de investigación sobre desarrollo conceptual en la edad preescolar.....	18
Sugerencias para Educación Preescolar en términos de la promoción de investigación rigurosa y sistemática sobre desarrollo cognoscitivo en la edad preescolar	19
Sugerencias sobre el desempeño docente con respecto a la promoción del desarrollo conceptual en el aula de preescolar	20
Bibliografía.....	21

Resumen Ejecutivo

Los conceptos se refieren a las “representaciones mentales que guardan correspondencia con las categorías de cosas que encontramos en el mundo” (Gelman, 2006; p. 687) y son esenciales en la organización e interpretación de nuevas experiencias, así como en el procesamiento de nueva información. La instrucción formal que toma lugar en el contexto del aula ejerce una influencia importante en la manera en que los niños y las niñas desarrollan y/o transforman sus conceptos. Por esta razón, la presente investigación resume y discute hallazgos sobre la manera en que las docentes promueven el desarrollo conceptual en aulas de preescolar costarricenses. Para esto, se procedió a revisar los trabajos finales de graduación (TFG) de pregrado realizados en psicología y educación preescolar en universidades públicas entre el 2007 y el 2011. Del total de los 347 TFG realizados en ese período, se identificaron 36 trabajos que tratan el tema del desarrollo conceptual en la edad preescolar. Solamente uno de estos trabajos fue realizado en psicología. De los TFG realizados en educación preescolar, se encontró que mayoritariamente utilizan metodologías cualitativas y que en su formulación y ejecución no recurren al uso de recursos provenientes de revistas indizadas. Los hallazgos referentes a la promoción del desarrollo conceptual en las aulas de preescolar que se desprenden de los TFG revisados sugieren la presencia de algunas prácticas docentes que promueven el desarrollo conceptual, como lo es el caso del juego y la experimentación. A la vez, los trabajos revisados enumeran distintas deficiencias en la promoción del desarrollo conceptual por parte de las docentes. Una cuarta parte de los TFG indican que las docentes 1) no incentivan la participación activa del estudiantado, 2) realizan escasas actividades que resultan significativas para los niños, y 3) no consideran las diferencias del desarrollo y las diferencias individuales en el planteamiento de sus lecciones. Estos hallazgos se discuten en términos de sus implicaciones para el desarrollo de esta línea de investigación en psicología y educación preescolar, así como también en términos de sus implicaciones para el desempeño docente orientado a la promoción del desarrollo conceptual.

Descriptor

Desarrollo cognitivo, desarrollo conceptual, edad preescolar, trabajos finales de graduación, educación preescolar, psicología

Introducción

En nuestra vida cotidiana, nos desenvolvemos a partir de un proceso constante de interpretación de la realidad, tratando de identificar las similitudes y diferencias entre las distintas experiencias que vivimos. En este proceso interpretativo, acudimos al uso de los conceptos que poseemos, y realizamos nuestras interpretaciones a partir de ellos. Por ejemplo, tratamos de utilizar nuestro conocimiento sobre los distintos animales que conocemos para clasificar una especie que nunca antes hemos visto. Igualmente lo hace el niño cuando enfrenta un nuevo contenido de aprendizaje en el contexto escolar. Por tanto, los conceptos se vuelven elementos fundamentales en nuestro funcionamiento humano.

Gelman (2006) define los conceptos como “aquellas representaciones mentales que guardan correspondencia con las categorías de cosas que encontramos en el mundo” (p. 687). Estas estructuras conceptuales, denominadas como conceptos en su conjunto, incluyen conceptos (p.ej., aves, peces), categorías (p.ej., animado, inanimado), propiedades (p.ej., rojo, triste), eventos o estados (p.ej., correr, estado gaseoso), individuos (p.ej., primo, madre), e ideas abstractas (p.ej., el tiempo, la ética), entre otros. Gelman explica además que existen al menos dos razones por las cuales los conceptos son importantes para el funcionamiento mental. En primer lugar, porque se constituyen como un mecanismo eficiente para representar y almacenar las experiencias. Sin conceptos, enfrentaríamos cada nueva experiencia como única, y esto representaría un gran costo de procesamiento para nuestro sistema cognitivo. En segundo lugar, porque son un motor importante para que las personas aumenten su conocimiento y aprendan sobre el mundo por medio de las inferencias inductivas. Es decir, los conceptos funcionan como distintos marcos de interpretación que pueden ser enriquecidos cuando las condiciones lo permiten.

Desde las ciencias cognoscitivas, existen tres claras tendencias que explican el surgimiento y desarrollo de los conceptos en las edades tempranas: 1) el innatismo, 2) el empirismo, y la 3) construcción de teorías.

En sus distintas versiones, el innatismo explica que nacemos con ciertos conceptos que nos permiten desempeñarnos y desenvolvemos en el mundo desde edades muy tempranas. Específicamente, se plantea que la mente humana está constituida por un conjunto de módulos dedicados al procesamiento de información de tipo específico. Scholl y Leslie (1999) explican que estos módulos son encapsulados, en tanto la transferencia de información con otros módulos es limitada; son innatos, en tanto forman parte de la dotación genética, y además maduran con el tiempo. Desde el innatismo, se defiende entonces la posición de la presencia de algunos conceptos desde edades muy tempranas.

Una segunda posición es el empirismo, desde donde se enfatiza el rol de la experiencia para el desarrollo conceptual. Desde el empirismo, se sugiere que las estructuras conceptuales consisten en representaciones de las experiencias perceptuales y sensoriales, o la combinación de éstas (Taverna & Peralta, 2007). Se hace hincapié en

el rol de procesos generales de pensamiento como la comparación y la asociación en la formación de conceptos (Gelman, 2006).

Por último, la propuesta de construcción de teorías explica que las personas construyen teorías ingenua—o de sentido común—sobre los fenómenos que observan, y estas teorías engloban los conceptos (Gopnik & Meltzoff, 1997; Gopnik & Wellman, 1992; Hatano & Inagaki, 2002). Desde edades tempranas, los niños se comportan como pequeños científicos que se encuentran en una búsqueda constante de explicaciones sobre los fenómenos del mundo, y construyen teorías a partir de la información que recolectan. Desde esta propuesta, los conceptos se adquieren entonces a partir de mecanismos como la inferencia, en tanto nuevos conceptos se desarrollan a partir de su relación con otros conceptos y creencias que forman parte de una misma teoría (Gelman, 2006).

En la actualidad, las explicaciones sobre el desarrollo conceptual rescatan elementos de estas tres distintas corrientes. Por un lado, la visión actual reconoce la presencia de conceptos que están presentes desde edades muy tempranas, como lo sugieren distintos estudios que han analizado las preferencias atencionales de infantes preverbales ante distintos fenómenos (Onishi & Baillargeon, 2005(; Wynn, 2008). Por otro lado, se rescata la idea de que esas estructuras conceptuales iniciales son reestructuradas y reformuladas a través de los años, cuando el niño encuentra nueva evidencia e información que contradice de alguna manera sus nociones iniciales. Esta información proviene ya sea de sus experiencias directas con el ambiente o a partir de los intercambios comunicativos con los miembros de su cultura (Bruner, 1997; Tomasello, 1999; Luria, 2003). Así entonces, la explicación dominante en la actualidad rescata por un lado las tendencias innatas que mostramos los seres humanos en términos de nuestro desarrollo conceptual, a la vez que privilegia el rol de la experiencia en un desarrollo de conceptos más acorde con la realidad (véase Rodríguez-Villalobos, Padilla-Mora, Fornaguera-Trías, 2010 sobre el concepto de mente; Sparks & Reese, 2013 sobre el concepto del material impreso; Valle & Callanan, 2006 sobre conceptos científicos).

A la luz de esta línea integradora de las distintas perspectivas, Özdemir & Clark (2007) plantean que, a pesar de las notables diferencias entre las tres distintas propuestas, existen al menos tres puntos de encuentro entre ellas que se vuelven importantes para el ámbito educativo, en tanto tienen implicaciones para la promoción del desarrollo conceptual en el aula. Estos son:

- Reconocer y considerar que los estudiantes desarrollan conceptos por medio de sus experiencias diarias.
- Tomar en cuenta que los conceptos iniciales de los estudiantes sobre contenidos específicos influyen en el aprendizaje formal.
- Considerar que el conocimiento inicial es muy resistente al cambio. Por tanto, el cambio conceptual es un proceso lento.

De manera más concreta, Vosniadou (2001) desarrolló un listado de doce estrategias didácticas que se ha comprobado favorecen el desarrollo conceptual. Estas son:

1. El aprendizaje requiere la participación activa y constructiva del estudiante. Habilidades como la observación y la memorización son importantes, pero el aprendizaje requiere además que el estudiante se involucre de manera activa, construya sobre su deseo natural de explorar, entienda cosas nuevas y las domine.
2. Promover la participación social, en tanto el aprendizaje es una actividad social, por lo que se requiere de una vida social.
3. Vincular los contenidos con casos de la vida real, en tanto los estudiantes aprenden mejor cuando participan en actividades que perciben como útiles en la vida cotidiana y que resulten culturalmente relevantes.
4. Relacionar la información nueva con conocimiento previo, en tanto el conocimiento es construido sobre las bases de lo que ya el estudiante comprende y cree.
5. La utilización de estrategias efectivas y flexibles, en tanto ayudan al estudiantado a entender, razonar, memorizar y resolver problemas.
6. La promoción de la autorregulación y la reflexión, con el fin de que el estudiantado aprenda a planear y a monitorear su aprendizaje, así como también a determinar sus propias metas de aprendizaje y a corregir sus errores.
7. Reestructurar el conocimiento previo, en tanto éste puede obstaculizar el aprendizaje nuevo.
8. Promover la comprensión, no la memorización, ya que se aprende mejor cuando el material está organizado alrededor de explicaciones y principios generales que cuando se basa en la memorización de hechos aislados y procedimientos.
9. Promocionar la transferencia del aprendizaje, en tanto los contenidos se tornan más significativos cuando las lecciones se aplican a situaciones de la vida cotidiana.
10. Promover la práctica, en tanto aprender requiere un tiempo considerable y periodos de práctica para comenzar a construir experiencia en el área.
11. Tomar en cuenta las diferencias en el desarrollo y las diferencias individuales, en tanto los niños aprenden mejor cuando estas diferencias son tomadas en cuenta.
12. Motivar al estudiantado, pues el aprendizaje está fuertemente influido por la motivación del alumnado. Por tanto, la conducta y las afirmaciones de las docentes pueden motivarlos hacia el estudio.

A partir de lo anterior, la presente investigación explora el estado actual de la promoción del desarrollo conceptual en las aulas de preescolar costarricenses. Específicamente, se sistematiza y analiza información sobre la promoción del desarrollo conceptual en las aulas de preescolar según se describen en un grupo de trabajos finales de graduación (TFG) realizados entre el año 2007 y el año 2011 en las unidades de enseñanza universitaria de Psicología y Educación Preescolar de las universidades públicas costarricenses, a saber: Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Nacional. Dicho análisis se orienta a cumplir los siguientes objetivos:

1. Identificar del total de trabajos finales de graduación producidos entre 2007 y el 2011 en las Escuelas de Formación Docente de las Universidades Públicas el porcentaje de ellas que abordan el tema de desarrollo cognitivo con énfasis en desarrollo conceptual en la edad preescolar.
2. Identificar del total de tesis producidas entre 2007 y el 2011 en las Escuelas de Psicología de las universidades públicas el porcentaje de ellas que abordan el tema de desarrollo cognitivo, con énfasis en desarrollo conceptual en la edad preescolar.
3. Analizar los enfoques predominantes en el abordaje del tema (definiciones, metodologías de análisis).
4. Identificar los principales hallazgos de los estudios:
 - Logros en la promoción de desarrollo cognitivo- con énfasis en desarrollo conceptual-en las aulas por parte de los docentes.
 - Problemas y dificultades que existen en la promoción del desarrollo cognitivo con énfasis en desarrollo conceptual en las aulas de preescolar por parte de los docentes.
 - Necesidades planteadas por los docentes para la promoción de este tema en las aulas.
5. Identificar principales líneas de investigación que requieren promoverse en este tema teniendo como referencia el estado del arte analizado.

Método

Selección de los trabajos finales de graduación

Se considera como trabajo final de graduación (TFG) todo aquel tipo de proyecto realizado por el estudiantado como requisito de graduación para obtener el título de licenciatura. En la universidad pública costarricense existen tres distintas modalidades para presentar el trabajo final de graduación: 1) tesis, 2) seminario de graduación y 3) práctica dirigida. Estas tres modalidades fueron tomadas en cuenta en el presente estudio.

Para calcular el número y porcentaje final de trabajos en el tema, el listado de los trabajos finales de graduación realizados entre el año 2007 y 2011, inclusive, fue solicitado directamente a las escuelas de educación de las universidades públicas que imparten dicha carrera: la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional. Igualmente, el listado de los TFG desarrollados en las escuelas de Psicología de las universidades públicas que imparten dicha carrera (Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional) fue solicitado directamente a la dirección de ambas unidades académicas. En el caso de la Universidad Nacional, dicha solicitud no fue respondida, por lo cual se procedió a trabajar con el listado de trabajos finales de graduación disponible en su página web: http://www.fcs.una.ac.cr/psicologia/doc_psicologia/trabajosfgd.doc. Dicho listado incluía el total de TFG realizados entre el 2007, año en que se culminó el primero de estos trabajos en esta escuela, y enero del 2012. No describía, sin embargo, el año en que

cada uno de los trabajos de la lista fue culminado, Por tanto, no se pudo trabajar con el número de tesis producidas por año en la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional.

Dos expertas en psicología del desarrollo en la infancia revisaron conjuntamente los cinco listados de TFG y seleccionaron aquellos trabajos que cumplían los siguientes criterios: 1) fueron realizados con niños o niñas en edad preescolar y/o con docentes de educación preescolar, 2) se centraban en estudiar el desarrollo conceptual, e 3) incluían muestras costarricenses, ya sea provenientes de aulas de centros educativos nacionales (públicos o privados) o con niños que asisten a dichos centros educativos. Cabe destacar que la selección realizada incluyó trabajos realizados en instituciones reguladas por el Ministerio de Educación Pública (p. ej., jardines de niños, escuelas públicas y privadas), así como también instituciones reguladas por el Ministerio de Salud (p. ej. Centros de Nutrición y Desarrollo Integral de la Niñez).

Procedimiento de análisis

La sistematización de los datos estuvo a cargo de una de las expertas en psicología del desarrollo en la infancia que participó en la selección de los TFG sobre desarrollo conceptual. Además, se contó con la colaboración de dos asistentes de investigación, ambos estudiantes avanzados de la carrera de psicología. Dicha sistematización estuvo orientada al cumplimiento de los objetivos descritos arriba, a saber: describir las fuentes de información (TFG) e identificar los logros, retos y recomendaciones sobre la labor docente orientada al desarrollo conceptual según los TFG.

La información que se describe en el apartado de resultados sobre las fuentes de información se obtuvo directamente de las descripciones ofrecidas en los TFG. La información sobre los hallazgos de los trabajos— a saber, los logros, retos y recomendaciones de la función docente orientada al desarrollo conceptual— se desarrolló a partir de un proceso de codificación. En este proceso, se cotejaron las conclusiones de los TFG con categorías prescritas previamente por Vosniadou (2001) y descritas arriba. Con el objetivo de asegurar la calidad de esta codificación, se procedió a desarrollar un proceso de confiabilidad entre jueces. En éste, dos asistentes fueron entrenados para codificar el 25% de los TFG en estudio. Sus evaluaciones, producidas de manera independiente, fueron cotejadas y su comparación ofreció un índice de acuerdo aceptable ($r = .75$). Para la codificación final, los desacuerdos encontrados fueron resueltos. El resto de los TFG en estudio se dividió en dos grupos que fueron asignados aleatoriamente a los dos evaluadores para su respectiva codificación.

Análisis y resultados

Describiendo las fuentes de información

El Cuadro 1 describe el número de TFG sobre desarrollo conceptual en la edad preescolar según carrera (Formación Docente y Psicología) y según institución (Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Nacional). Del total de los 347 TFG realizados en las tres escuelas de Formación Docente y las dos escuelas de Psicología, alrededor de un 10% (36 trabajos) de éstos se dedicaron al estudio del desarrollo conceptual en la edad preescolar. Las tendencias entre ambas disciplinas, educación preescolar y psicología, difieren de manera importante, por lo que se vuelve importante analizar las frecuencias de los TFG producidos en los últimos cinco años según las carreras.

El número de TFG en el tema es escaso o nulo en ambas escuelas de Psicología, donde ronda el 0.5% de la producción total de TFG (1% en la UCR y 0% en la UNA). Los dos trabajos sobre desarrollo conceptual que corresponden al 1% de los TFG de la Escuela de Psicología de la UCR se centran en caracterizar y comprender las trayectorias de desarrollo de conceptos específicos. Mientras que uno de los trabajos explora las nociones de muerte de niños prescolares que han experimentado la muerte de un familiar cercano debido a una enfermedad terminal (Arroyo & Schosinsky, 2009), el otro estudió las diferencias individuales en los conceptos de niños prescolares sobre la mente, analizando específicamente la relación entre los estilos de crianza maternos y el desempeño de los niños y las niñas en tareas de corte piagetiano que miden su comprensión de distintos estados mentales (Rodríguez, 2011). Así entonces, ninguno de los dos trabajos sobre desarrollo conceptual realizados desde la psicología aporta elementos al análisis y la comprensión de la promoción que hacen las docentes del desarrollo conceptual en el contexto escolar.

A diferencia, alrededor de una quinta parte de los TFG realizados en las escuelas de Educación Preescolar de la UCR, la UNED y la UNA versan sobre el tema de desarrollo conceptual en la edad preescolar (véase Cuadro 1).

Cuadro 1

Total de trabajos finales de graduación (TFG) sobre desarrollo conceptual en la edad preescolar (Periodo 2007-2011)

Psicología, Universidad de Costa Rica						
	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Total de TFG	24	39	43	50	23	179
TFG sobre desarrollo conceptual	0	0	1	0	1	2 (1,11%)

El abordaje del tema de desarrollo cognitivo con énfasis en desarrollo conceptual en las tesis de grado de las Escuelas de Preescolar y Psicología de las universidades públicas, periodo 2007-2011

Psicología, Universidad Nacional						
Total de TFG	--	--	--	--	--	30
TFG sobre desarrollo conceptual	0	0	0	0	0	0 (0%)
Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica						
Total de TFG	6	16	10	15	5	52
TFG sobre desarrollo conceptual	2	4	2	4	0	12 (23,07%)
Educación Preescolar, Universidad Estatal a Distancia						
Total de TFG	13	9	4	2	3	31
TFG sobre desarrollo conceptual	2	3	1	0	1	7 (22,58%)

Educación Preescolar, Universidad Nacional						
Total de TFG	11	12	19	10	3	55
TFG sobre desarrollo conceptual	2	3	6	4	0	15 (27,27%)
Total de TFG, Escuelas de Psicología y Educación Preescolar, UCR, UNED y UNA, 2007-2011						
Total de TFG	--	--	--	--	--	347
TFG sobre desarrollo conceptual	--	--	--	--	--	36 (10,37%)

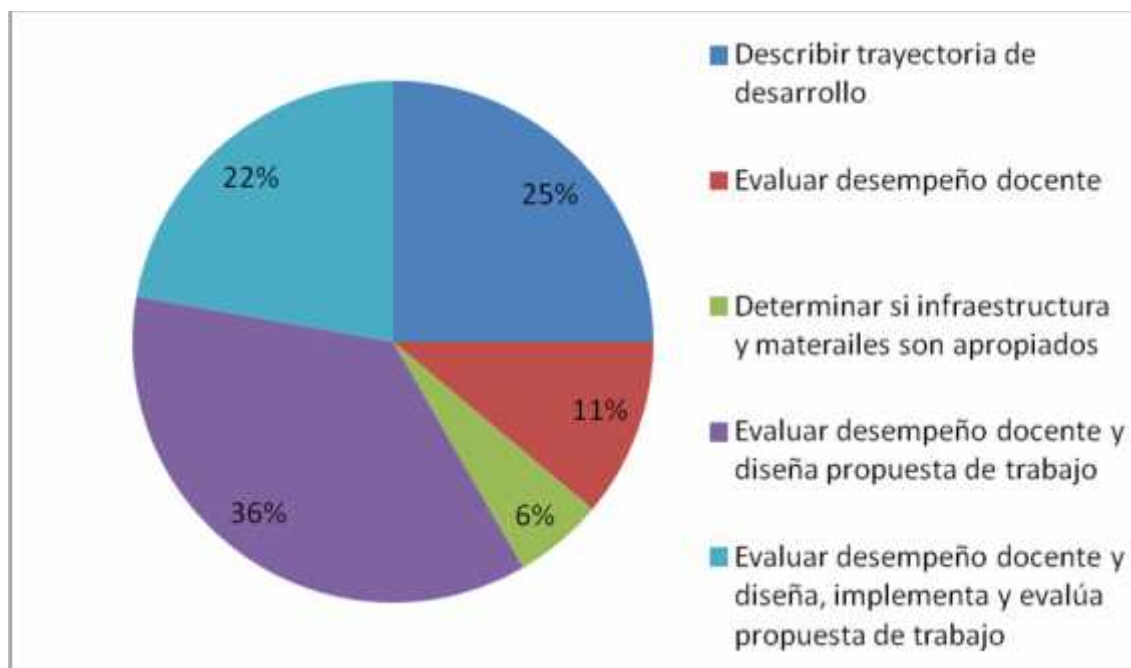
Los objetivos que perseguían los 36 distintos TFG sobre desarrollo conceptual revisados pueden clasificarse de acuerdo a la siguiente taxonomía: 1) trabajos que se centran en describir la trayectoria de desarrollo de conceptos específicos (incluyendo los dos trabajos de psicología mencionados arriba), 2) trabajos orientados a desarrollar una evaluación de las estrategias docentes utilizadas para la promoción del desarrollo conceptual, 3) trabajos centrados en determinar si la estructura física y los materiales utilizados en el aula de preescolar son apropiados para la promoción del desarrollo conceptual, 4) trabajos orientados al desarrollo de propuestas metodológicas orientadas a promover el desarrollo conceptual, y por último 5) trabajos donde se diseñan propuestas orientadas a la promoción del desarrollo conceptual que son implementadas y posteriormente evaluadas (ver Gráfico 1). A pesar de la diversidad observada en los objetivos, todos los 34 TFG realizados en las escuelas de Educación Preescolar incluyeron algún tipo de etapa diagnóstico, donde las estrategias didácticas docentes

orientadas a la promoción del desarrollo conceptual fueron analizadas, ya sea a través de observaciones realizadas directamente por las investigadoras en los salones de clase, o a través de cuestionarios o entrevistas a las mismas docentes, directoras o asesoras del Ministerio de Educación Pública. En su mayoría, sin embargo, se utilizó la observación participante como el instrumento para evaluar el desempeño docente en el tema en cuestión.

Gráfico 1

Objetivos generales de los TFG sobre desarrollo conceptual

Periodo: 2007-2011 (n=36)



En su mayoría, los TFG sobre desarrollo conceptual utilizaron el constructivismo como su marco teórico, haciendo referencia a las ideas y teorías de autores como Piaget, Vygotsky y Ausubel (ver Cuadro 2). Además del constructivismo, distintos trabajos utilizan la filosofía del lenguaje como perspectiva teórica. El resto de los trabajos utilizaron otras perspectivas teóricas que van desde la educación propuesta por María Montessori, hasta la perspectiva de desarrollo propuesta por las Naciones Unidas, pasando por aproximaciones como el psicoanálisis y las inteligencias múltiples. Metodológicamente, es evidente el predominio de las metodologías cualitativas como la etnografía, el estudio de caso y la investigación-acción, seguida por metodologías mixtas y en último lugar la metodología cuantitativa, utilizada solamente en uno (Rodríguez, 2011) de los dos TFG realizados en la Escuela de Psicología de la UCR (ver Cuadro 3).

Cuadro 2
Perspectivas teóricas utilizadas en los TFG sobre desarrollo conceptual (n=36)

<i>Aproximación teórica</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Constructivismo	23	64
Lenguaje integral	3	8
Otras	10	28

Cuadro 3
Diseños de investigación utilizados en los TFG sobre desarrollo conceptual (n=36)

<i>Aproximación metodológica</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Cualitativa	31	86
Mixta	4	11
Cuantitativa	1	3

A nivel metodológico, también llama la atención que, en su mayoría, los TFG utilizaron instrumentos desarrollados por las mismas investigadoras de los estudios. En solamente dos casos se utilizaron instrumentos de medición previamente formulados, uno proveniente de un TFG previo en Educación Preescolar y otro proveniente de estudios previamente publicados en revistas indexadas (ver Cuadro 4).

Cuadro 4
Procedencia de los instrumentos de medición utilizados en los TFG sobre desarrollo conceptual (n =36)

<i>Procedencia de instrumentos de medición utilizados</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Formulados por las mismas investigadoras	33	92
Provenientes de TFG previos	1	3
Combina instrumentos provenientes de TFG previos e instrumentos formulados por las mismas investigadoras	1	3
Provenientes de estudios publicados en revistas indexadas	1	3

Hallazgos de los TFG sobre la promoción del desarrollo conceptual en el aula de preescolar

El Cuadro 5 resume los resultados de los TFG sobre desarrollo conceptual analizados con respecto a las fortalezas encontradas en el desempeño docente en cuanto a estrategias didácticas orientadas a promover el desarrollo conceptual. Como se mencionó anteriormente, los resultados de los diagnósticos desarrollados provienen principalmente de observaciones participantes que fueron realizadas por las propias investigadoras de los TFG en los salones de clase incluidos en los estudios.

A partir de estos diagnósticos, se evidencia que una buena parte de los TFG concluye que las docentes incluyen en su planeamiento actividades que resultan potencialmente atractivas para niños y niñas de edad preescolar, como lo es el caso del juego (27%) y de las actividades prácticas y los experimentos (27%). Sin embargo, varios de estos trabajos señalan que estas actividades no se estructuran en función de la adquisición de conocimiento por parte de los niños. Las docentes observadas incluyen en su planeamiento el juego, muchas veces como parte del periodo juego-trabajo. Igualmente, se observó que ofrecen a los niños y las niñas oportunidades para manipular objetos directamente y experimentar con éstos. Sin embargo, no se observa un uso de estas estrategias en función del desarrollo conceptual de los niños. En el caso del juego trabajo, se señala que la actividad libre, sin estructuración por parte de la docente, hace que se pierdan oportunidades para el aprendizaje. Por ejemplo, Gutiérrez Marín, Villalobos Villalobos y Zumbado Rivera (2008) concluyen que “el período de juego-trabajo podría ser utilizado para promover el desarrollo y la construcción de conocimientos, no sólo para el juego libre entre los niños”, mientras que Pérez Ramírez, (2007) sugiere que “las docentes deben compartir más con los niños durante el período de juego.” En la misma línea, Solano Gómez (2008) plantea que “las docentes no utilizan el juego dirigido, y si usan el juego como herramienta, éste es más libre. Por lo tanto, la docente no funge su papel de guía en el aprendizaje del niño pues no juega con él”, y recomienda que las docentes hagan un mayor uso del juego dirigido (véanse además Angulo García, Araya Vargas, Morales Arias, Rojas Rodríguez, & Zamora Bonilla, 2010; Carvajal Murillo, Murillo Mata, & Solís Argüello, 2009; Jiménez Guerrero & Sancho Rojas, 2008, Ulate Morales & Víquez Zavala, 2008).

Cuadro 5
Fortalezas en la promoción del desarrollo conceptual observadas en docentes participantes
(N = 33)*

<i>Logro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje**</i>
Uso del juego	9	27
Uso de actividades prácticas/experimentos	9	27
Uso de discusiones sobre contenidos	5	15
Conexión de contenidos con experiencias propias del estudiantado	5	15
Utilización de materiales adecuados	10	30

*Los dos trabajos de psicología no fueron considerados en este análisis pues no se desarrollaron en el contexto del salón de clase. Un TFG de preescolar de la UNED no especificaba ningún reto o dificultad de las docentes en la promoción del desarrollo conceptual.

**Porcentajes no suman 100%, en tanto un mismo trabajo se puede mencionar más de una fortaleza.

Con respecto a los retos y dificultades que enfrentan las docentes en la promoción del desarrollo conceptual, el 54% de los TFG analizados señalan la utilización de estrategias didácticas inapropiadas por parte de las docentes, que no están en función del desarrollo conceptual de los niños y las niñas. Lo anterior es seguido por la dificultad referente a la falta de conocimiento sobre contenidos específicos (p. ej., Bolaños Alpizar, Bonilla Chaves, Espinoza Gutiérrez, Medina Sandoval, & Viales Chaves, 2007; Camacho Valerio, Hernández Jiménez, & Villalobos Zúñiga, 2007; Ramírez Mejías & Rosales Sánchez, 2008). Como se mencionó en el Gráfico 1, un poco menos de la mitad de los TFG (48%) incluía el desarrollo de una propuesta didáctica para la enseñanza de conceptos determinados, como por ejemplo la música, el género, el medio ambiente, las matemáticas y la sexualidad, entre otros. De esta forma, las investigadoras realizaron un diagnóstico en función de cómo esos temas eran desarrollados por las docentes previo a la implementación de la propuesta. En una importante cantidad de casos (42%) se consideró que las docentes no contaban con los conocimientos adecuados sobre dichos contenidos específicos durante la etapa diagnóstica, aun cuando algunas veces dichos contenidos se insertan dentro de los objetivos de la educación preescolar según el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (p. ej., Sánchez Chavarría, 2007, para un ejemplo de estimulación en edades tempranas).

Cuadro 6
Retos y dificultades en la promoción del desarrollo conceptual en preescolar, 2007-2011
 (N= 33)*

Cuadro 6a. Observaciones generales sobre retos y dificultades		
Dificultad	Frecuencia	%**
1. Falta de conocimiento sobre contenidos específicos	14	42
2. Muestras de afecto	1	3
3. Evaluación adecuada	8	24
4. Uso inapropiado de estrategias didácticas	18	54
Cuadro 6b. Retos y dificultades específicos		
1. Falta de participación activa	8	24
2. Falta de participación social	3	9
3. Ausencia de actividades significativas	8	24
4. Ausencia de relaciones entre información nueva con conocimiento previo	0	0
5. Ausencia de estrategia docente	1	3
6. Ausencia de un compromiso con la autorregulación y la reflexión	4	12
7. Ausencia de actividades para promover la reestructuración del conocimiento previo	0	0
8. Ausencia de atención en la comprensión más que en la memorización	4	12
9. Ausencia de una ayuda a los estudiantes a aprender a transferir	0	0
10.No se dedica tiempo para la práctica	2	3
11. No hay consideración de las diferencias del desarrollo e individuales	9	27
12. No se promueven la motivación en los alumnos.	1	3

*Los dos trabajos de psicología no fueron considerados en este análisis pues no se desarrollaron en el contexto del salón de clase. Un TFG de preescolar de la UNED no especificaba ningún reto o dificultad de las docentes en la promoción del desarrollo conceptual.

**Porcentajes no suman 100%, en tanto un mismo trabajo se puede mencionar más de un reto.

Con el objetivo de aproximarse de una manera más detallada a los retos y dificultades que según los TFG analizados enfrentan las docentes con respecto a la promoción del desarrollo conceptual en la edad preescolar, se procedió a cotejar los resultados y

conclusiones de los 33 TFG analizados con el listado de prácticas previamente identificadas por Vosniadou (2001), y así conocer de manera detallada las dificultades que se están observando en nuestras docentes en el tema descrito (ver Cuadro 6b).

Este cotejo apunta principalmente a tres debilidades en el desempeño docente con respecto a la promoción del desarrollo conceptual que se realiza en el aula de preescolar. En primer lugar, el 24% (8 de 33 TFG) de los TFG indican que las docentes atribuyen una posición pasiva a sus estudiantes, en tanto no los estimulan a participar activamente en el proceso de aprendizaje, orientando sus metas y ayudándoles a construir sobre su deseo natural de explorar, entender cosas nuevas o dominarlas (p. ej., Segura Brenes, 2011). Lo anterior podría estarse traduciendo en situaciones donde la docente asume por completo el control de las actividades y no permite al estudiantado tomar algo de control sobre su aprendizaje, ya sea permitiéndoles decidir sobre qué aprender o cómo hacerlo. Por ejemplo, Cervantes Alvarado, Chacón Mendoza, González Durán, Rodríguez Araya y Vargas Pana (2007) concluyen que la docente trabaja en una relación vertical y no forma parte de la comunidad de diálogo junto con los niños. Por el contrario, es la protagonista. Además, se observan situaciones donde los niños y las niñas son oyentes pasivos (p. ej., Angulo García et al., 2010).

En la línea de este argumento, las investigadoras de uno de los TFG desarrollado en Educación Preescolar de la UCR concluyeron que *las docentes no favorecen la creatividad de los niños, al contrario, buscan que reproduzcan lo que ellas dicen sin dar espacio a fomentar la curiosidad en ellos* (Jiménez & Sancho, 2008). Igualmente, uno de los TFG realizados en Educación Preescolar de la UNA señaló que *los niños mantienen una actitud pasiva a la hora de aprender, y las docentes no utilizan técnicas que le permitan al estudiantado opinar sobre las actividades que desean realizar o que están realizando* (Angulo, Araya, Morales, Rojas, & Zamora, 2010). Igualmente, uno de los TFG realizados en la Educación Preescolar en la UNED sugiere que *las docentes no realizan actividades generadoras, por lo que no promueven el aprendizaje significativo en los niños y los períodos tienden a ser repetitivos y monótonos* (Pérez, 2007).

En segundo lugar, se encontró que una cuarta parte de los trabajos señala que las docentes no desarrollan actividades significativas con los grupos de niños. Por ejemplo, Acuña Rivera, Blanco Calderón, Delgado Villalobos, Díaz Chavarría, & Vargas Esquivel (2010) encontraron que las docentes diseñan actividades que muy pocas veces están basadas en los intereses de los niños y que son poco creativas. Igualmente, Granados Rojas & Rodríguez Vargas (2009) indican que las actividades realizadas en los centros educativos no se realizan desde el punto de vista de los niños/as por lo que éstos no se sienten atraídos a las mismas.

Además de la falta de promoción de la participación activa por parte del estudiantado y la ausencia de actividades significativas, un 27% de los trabajos concluyen que las docentes no toman en cuenta las diferencias en el desarrollo en la ejecución de sus lecciones, y por lo tanto no son sensibles a las características, intereses, habilidades, destrezas y limitaciones que tienen los niños y niñas de edad preescolar a la hora de implementar sus planes de trabajo. Por ejemplo, en uno de los trabajos realizados en

Educación Preescolar de la UCR, las investigadoras concluyen que las actividades desarrolladas no toman en cuenta los intereses de los alumnos y algunas *tampoco su nivel de desarrollo pues son muy extensas, no están organizadas con una motivación y un cierre, no son creativas y las docentes no son mediadoras, por lo que no promueven el desarrollo integral* (Acuña, Blanco, Delgado, Díaz, & Vargas, 2010). En la misma línea, otra de las tesis realizadas en Educación Preescolar de la UCR concluye que *en algunas ocasiones, los tiempos de las actividades son muy extensos, ocasionando que los niños pierdan el interés y la atención* (Fernández, Obando, Rodríguez, Salazar, & Trejos, 2008). En síntesis, estas observaciones sugieren la existencia de un planeamiento inadecuado de actividades, que muchas veces no toma en consideración las características del desarrollo de los niños y niñas preescolares.

Cuadro 7

Necesidades identificadas para mejorar la promoción del desarrollo conceptual en preescolar según las mismas docentes estudiadas

(N = 34)*

<i>Necesidad identificada</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje**</i>
Es necesaria la capacitación docente	29	88
Es necesario invertir en infraestructura (espacios y materiales)	14	42
Es necesario mejorar la formación docente	12	36
Es necesario disminuir el tamaño de los grupos	3	9

*Los dos trabajos de psicología no fueron considerados en este análisis pues no se desarrollaron en el contexto del salón de clase. Un TFG de preescolar de la UNED no especificaba ningún reto o dificultad de las docentes en la promoción del desarrollo conceptual.

**Porcentajes no suman 100%, en tanto un mismo trabajo se puede mencionar más de una necesidad.

A la luz de los retos y dificultades mencionados anteriormente, se indagó además sobre las necesidades señaladas en los mismos TFG para la atención de dichas dificultades. En el 88% de los trabajos analizados se indica la necesidad de ofrecer mayor capacitación docente para las docentes. En su mayoría, el tipo de capacitación requerida habla sobre la necesidad de informar a las docentes sobre mejores estrategias didácticas, o estrategias didácticas para enseñar contenidos específicos (p. ej., Angulo García et al., 2010; Gutiérrez Marín et al., 2008; Happer Díaz, Jinesta Blanco, Montiel Vargas, Rodríguez Roblero, Rojas Barahona, & Romero Herrera, 2010; Vargas, Vargas, & Porras, 2010). Resulta interesante rescatar que en ninguno de los trabajos revisados se sugirió que la capacitación requerida fuera más allá de la difusión de información, e incluyera oportunidades de desarrollo profesional que involucren experiencias de formación con una participación más activa por parte de las docentes, dónde éstas puedan contar con modelos positivos de docencia que a la vez les provean con retroalimentación explícita y directa sobre su desempeño en el aula. La ausencia de este tipo de observaciones resulta interesante en tanto el desarrollo profesional docente de este tipo (“coaching”) se ha demostrado provee los mejores resultados en dominios como el desarrollo del lenguaje (véase International Reading Association, 2007). Dada

la cercanía del desarrollo del lenguaje y del desarrollo conceptual, y el hecho de que prácticas similares promueven ambos dominios del desarrollo, podría esperarse que un entrenamiento en esta línea tenga resultados igualmente efectivos para los niños y las niñas en el desarrollo conceptual.

Líneas futuras de investigación

A partir del análisis de los 36 TFG realizados en las escuelas de Educación Preescolar y Psicología de las universidades públicas que trabajan el tema de desarrollo conceptual (periodo 2007-2011), se sugieren las siguientes líneas de investigación futura para cada una de las audiencias.

Sugerencias para las Escuelas de Psicología en términos de la promoción de investigación sobre desarrollo conceptual en la edad preescolar

A partir de la información ofrecida en el Cuadro 1, es evidente que la investigación en desarrollo cognitivo en las edades tempranas no se ha constituido como un área de interés en ninguna de las dos Escuelas de Psicología de las universidades públicas en el país. Lo anterior llama la atención luego de considerar la alta calidad de trabajos finales de graduación y tesis de posgrado realizadas sobre desarrollo conceptual en la edad escolar (véase por ejemplo Campos, 2004; León, 2011; Rodríguez & Salas, 2009; Sánchez, 2009).

La falta de investigación sobre desarrollo conceptual en la edad preescolar en las Escuelas de Psicología podría deberse a la escasa tradición investigativa en el área de psicología educativa en el contexto costarricense. Como bien se ha explicitado en otros lugares (véase Tapia, Carmiol & Rosabal, 2012), la investigación en psicología educativa en Costa Rica realizada desde hace dos décadas es no solamente limitada, sino que se centra principalmente en sistematizar experiencias profesionales desarrolladas en el ámbito clínico con niños de edad escolar que topan con dificultades académicas usualmente relacionadas con retos en el ámbito emocional. En muy pocas ocasiones se ha dado el desarrollo de trabajos que desde psicología atiendan las necesidades del aula escolar, la formación docente o el desarrollo profesional docente en temas como el desarrollo del lenguaje o desarrollo cognoscitivo, y mucho menos el desarrollo conceptual. Esta tarea se le ha delegado a otras disciplinas, como lo es el caso de las Escuelas de Formación Docente, aún cuando la malla curricular de ambos programas de Psicología ofrece al menos un curso especializado en psicología del desarrollo en la infancia, múltiples cursos de investigación cualitativa y cuantitativa, y al menos tres cursos de psicología educativa. Podría pensarse que este conglomerado de cursos ofrece los insumos suficientes para que el estudiantado desarrolle investigaciones sistemáticas y rigurosas en el tema.

Sugerencias para las Escuelas de Educación Preescolar en términos de la promoción de investigación rigurosa y sistemática sobre desarrollo cognoscitivo en la edad preescolar

A partir de la revisión realizada, resulta evidente que el tema de desarrollo conceptual en la edad preescolar es, a diferencia, una prioridad en las escuelas de Educación Preescolar de las universidades públicas costarricenses, donde una cuarta parte de las tesis están destinadas a estudiar esta temática. Ahora bien, distintas recomendaciones se desprenden del análisis realizado aquí. Cada una de ellas se describe a continuación:

En la totalidad de tesis de educación preescolar analizadas, no se encontró un apartado específico de antecedentes de investigación que pasara revista a estudios previos sobre el tema, publicados en revistas nacionales o internacionales indexadas y accesibles en las bases de datos de las bibliotecas de las universidades públicas. Es recomendable que durante la elaboración de los TFG las estudiantes realicen un ejercicio de este tipo, en tanto podría enriquecer su trabajo y su formación docente de distintas maneras. Específicamente, una revisión de antecedentes proveniente de revistas indexadas ofrecería insumos importantes para el desarrollo de los instrumentos utilizados para la medición de variables como el desempeño académico, el desarrollo cognoscitivo y el desempeño docente, cuya validez y confiabilidad hayan sido ya comprobado en estudios previos. Como se presenta en el Cuadro 4, en el 92% de los TFG analizados las mismas investigadoras desarrollaron sus instrumentos de medición. La utilización de instrumentos cuya validez y confiabilidad hayan sido previamente comprobada empíricamente y aceptada por la comunidad científica nacional y/o internacional le daría un valor agregado a estos TFG. Por ejemplo, la evaluación del desempeño docente que se realizó en el 75% de las tesis revisadas aquí podría constituirse como una mejor fuente de información a la comunidad científica y a los tomadores de decisiones si se incluyera el uso de protocolos de observación previamente formulados y probados, como lo es el caso del CLASS (Classroom assessment scoring scheme, por sus siglas en inglés, La Paro, Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002) para medir la calidad en la interacción docente-alumno, o las subpruebas de la batería de pruebas Woodcock-Muñoz (1996) para medir desarrollo cognitivo desde la niñez hasta la adultez.

De los análisis realizados aquí, es evidente también el predominio de la utilización de metodologías cualitativas en el desarrollo de los TFG, principalmente a partir de la implementación de la investigación-acción, el estudio de casos y la etnografía. Este tipo de metodologías ha ofrecido valiosa información sobre el estado de la cuestión en lo que se refiere a la promoción del desarrollo conceptual en las aulas de preescolar. Ahora bien, considerando el compromiso social de las universidades públicas, que se traduce en muchos casos en el desarrollo de investigación que informe a los tomadores de decisiones, se vuelve importante el desarrollo de investigaciones de corte cuantitativo, que incluyan muestras de mayor tamaño y utilicen las herramientas estadísticas para así no solamente contar con resultados válidos, sino también

generalizables a mayores porciones de la población que asiste a las instituciones educativas costarricenses (para un argumento en una línea similar, véase Banerjee & Duflo, 2011).

Sugerencias sobre el desempeño docente con respecto a la promoción del desarrollo conceptual en el aula de preescolar

Resulta necesario investigar de manera detallada sobre la promoción del desarrollo conceptual que hacen las docentes de preescolar en las instituciones educativas costarricenses y su impacto en el desempeño académico de los niños y las niñas. Para esto, es necesario igualmente utilizar instrumentos para evaluar el desempeño docente, cuya validez y confiabilidad hayan sido previamente comprobadas y por lo tanto arrojen información precisa sobre las debilidades y fortalezas del desempeño docente y su impacto en el desempeño académico de niños y niñas costarricenses.

Por último, se vuelve imprescindible considerar la demanda de capacitación docente en el tema de la promoción del desarrollo conceptual en la edad preescolar. Ante esto, resulta necesario delimitar en primer lugar el tipo de capacitación docente que podría tener los efectos más efectivos y duraderos, y por lo tanto más económicos para el sistema educativo. Aquí, se vuelve necesario determinar si la difusión de información como método de capacitación docente es una fuente necesaria y suficiente para cubrir la demanda docente y para promover el cambio en el desempeño docente, o si por el contrario, como se ha comprobado en otros aspectos del currículum como lo es la enseñanza del lenguaje (International Reading Association, 2007), el mejoramiento de las estrategias didácticas dirigidas a la promoción del desarrollo conceptual requiere de experiencias formativas donde las mismas docentes tengan una participación activa, un proceso de “coaching” por parte de asesoras especializadas en el tema. Determinar el tipo de capacitación que se requiere para promover el cambio en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes se constituye como el primer paso para mejorar su desempeño en el aula, promover el desarrollo cognoscitivo desde las edades tempranas, y así mejorar las oportunidades educativas de niños y niñas en edad preescolar, lo cual, como bien se ha reconocido desde otras disciplinas, es la mejor manera de disminuir las brechas educativas tempranas y, por ende, las desigualdades sociales de las generaciones futuras (Knudsen, Heckman, Cameron, & Shonkoff, 2006).

Bibliografía

- *Abarca Herrera, Paola; Espinoza Bolaños, Laura; Hernández Mora, Laura & Morales Peraza, Angela. (2007). Propuesta metodológica para favorecer el desarrollo integral del niño y la niña de 5 a 6 años, utilizando la literatura para niños como eje integrador en el Currículo Preescolar. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- *Acuña Rivera, Gaudy; Blanco Calderón, Carolina; Delgado Villalobos, Dalis; Díaz Chavarría, Zeidy & Vargas Esquivel, Milena. (2010). Propuesta didáctica de intervención oportuna para el trabajo con niños y niñas entre los dos y los tres años de edad en contextos institucionalizados. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad de Costa Rica.
- *Angulo García, Diany; Araya Vargas, Mayleen; Morales Arias, Fabiola; Rojas Rodríguez, Fanny & Zamora Bonilla, Cinthia. (2010). El juego como estrategia lúdica para favorecer el conocimiento físico, lógico-matemático y social en niños de cinco a seis años. Juegos a partir de los bloques temáticos 4.3, 4.4 y 4.5 del programa de estudios de Ministerio de Educación Pública (MEP) para el ciclo de transición. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- *Araya Garita, Yamileth. (2008). Los encuentros infantiles de Matemática Activa y Creativa : impacto que generan en las instituciones educativas. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia.
- *Arroyo Fallas, Elieth; Parrales Jiménez, Priscilla; Rodríguez Araya, Vanessa; Sánchez Ruíz, Ruth & Santamaría Herrera, Lena. (2007). Análisis de la efectividad de la implementación del programa de estudio del ciclo materno infantil en la práctica pedagógica de la estrategia heterogénea que realizan las docentes de educación preescolar del circuito 08 de la región educativa Coto, del I Semestre del año 2007. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- *Arroyo García, Natalia & Schosinsky García, Ilse. (2009). Proceso de duelo en niños y niñas de 4 a 6 años tras la muerte de un pariente cercano debido a una enfermedad terminal. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Banerjee, A. & Duflo, E. (2011). Poor economics: A radical rethinking of the way to fight global poverty. USA: Public Affairs.
- *Barquero Cordero, Soleyda; Hidalgo Salazar, Sharon & Matarrita Centeno, Jamy. (2010). Un acercamiento a las interpretaciones que elaboran los niños y las

niñas de 4-5 años que asisten al ciclo materno infantil acerca de la amistad: Un estudio cualitativo realizado con grupos de niños y niñas en cuatro centros públicos y uno privado, de la provincia de Heredia y Cartago. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

*Barquero Marchena, Yency; Hernández Ruíz, Tannia; Mairena Paíz, Hannia & Montiel Salazar, Ruth. (2010). Impacto que tiene el Período Juego Trabajo establecido por el Programa del Ministerio de Educación Pública. En las áreas de desarrollo cognitivo lingüístico, socio afectivo y psicomotriz en los niños y niñas del ciclo de transición de la Escuela La Purruja ubicada en 7 kilómetros de Golfito y en dos grupos de la Escuela de Atención Prioritaria Central San José ubicada en el Barrio Bella Vista del Circuito 02 de la Región Educativa Coto. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

*Bolaños Alpízar, Eloisa; Bonilla Chaves, Francina; Espinoza Gutiérrez, Ingrid; Medina Sandoval, Sileny & Viales Chaves, Melissa. (2007). El imaginario sexual de un grupo de niñas y niños guanacastecos en edad preescolar. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación docente. Universidad de Costa Rica.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

*Brenes Barquero, Carmen María; Fonseca Matamoros, Andrea; Rodríguez Ramírez, Keren & Vindas Castro, Vanes. (2009). Propuesta para trabajar la teoría del aprendizaje significativo en niños y niñas de 4 a 8 años a partir de la utilización de estrategias metacognitivas. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

*Camacho Valerio, Karen; Hernández Jiménez, Stephanie & Villalobos Zúñiga, Lucrecia. (2007). Educación Ambiental: Una implementación con niños y niñas de 4 y 5 años del Jardín Infantil José Martí por medio de la metodología de talleres. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

*Campos Espinoza, María Eugenia., Montero Víquez, Irene & Rojas Madrigal, Gensiana. (2009). Construyendo un camino hacia el aprendizaje significativo por medio de la mediación pedagógica: una propuesta con niños y niñas de 5 a 6 años en dos jardines infantiles públicos y uno privado. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

Campos Ramírez, Domingo. (2006). La comprensión infantil de ciencia, arte, religión y deporte como instituciones sociales. *Actualidades en Psicología*. 20 (107): 72-89.

- *Carvajal Murillo, Nora; Murillo Mata, Ivania & Solís Argüello, Andrea. (2009). Propuesta metodológica para desarrollar las habilidades motrices y cognitivas mediante estrategias lúdicas con niños y niñas preescolares. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- *Cervantes Alvarado, Melissa; Chacón Mendoza, Paula; González Durán, Natalia; Rodríguez Araya, Hazel & Vargas Pana, Carolina. (2007). Desarrollo de las destrezas del pensamiento mediante el método de Filosofía para Niños, en los grupos de transición de los CENCINAL de Moravia, Sabanilla y Vargas Araya. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- *Chavarría Fernández, Cinthya., Picado Ajoy, Melissa., Redondo Arauz, Alejandra Rodríguez Herrera, Yessenia., Rojas Morales, Ligia & Sánchez Quirós, Adriana. (2008). Diagnóstico evaluativo del trabajo pedagógico que se realiza en los grupos de 5 y 6 años del Ciclo Básico de la escuela Nueva Laboratorio de la Universidad de Costa Rica. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- *Fernández Rojas, Dunia; Obando Montero, Jaclyn; Rodríguez Hernández, María; Salazar Román, Ericka & Trejos Lépez, María. (2008). Experiencia Didáctica para la evaluación de conocimiento Matemático y de Relaciones Sociales, de niños entre 5 y 6 años a partir de la interacción con materiales físicos y físico-digitales. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- *Fernández Vizcaíno, Cinthia Margoth. (2010). Análisis de los talleres educativos que imparten en el Parque Marino a estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- *Gamboa Rodríguez, Lilliana. (2008). Aprestamiento en el aula preescolar guía de actividades vivenciales para la estimulación y desarrollo integral del niño preescolar. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia.
- Gelman, S. A., & Kalish, C. W. (2006). Conceptual development. En D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2: Cognition, perception and language* (pp. 687- 733). New York: Wiley.
- *Granados Rojas, Guadalupe & Rodríguez Vargas, Karen Manuela. (2009). Recursos científico-tecnológicos en los jardines infantiles de la Región Educativa de Pérez Zeledón y su implementación en la práctica pedagógica durante el II ciclo lectivo 2008 y I ciclo lectivo 2009. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge, MA, US; The MIT Press.

Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind & Language Mental simulation: Philosophical and psychological essays*, 7(1-2), 145-171.

*Gutiérrez Marín, Denia; Villalobos Villalobos, Ana & Zumbado Rivera, Madeleine. (2008). *Consideraciones en torno a la enseñanza de la geografía en la educación inicial*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.

*Happer Díaz, Natalia; Jinesta Blanco, Melissa; Montiel Vargas, Sianny; Rodríguez Roblero, María; Rojas Barahona, Diana & Romero Herrera, Adela. (2010). *Propuesta de Estimulación Oportuna para el trabajo con niños y niñas entre 12 y 24 meses de edad*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.

Hatano, G. & Inagaki, K. (2002). *Young children's thinking about biological world*. New York: Psychology Press.

*Hernández Bermúdez, Shirley. (2007). *La pedagogía Montessori y su aplicación en la estimulación de niños de uno a tres años*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia.

International Reading Association (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, Delaware: The International Reading Association, Inc.

*Jackson Salazar, Marianela. (2008). *La noción de juego en el Jardín de Infantes: La perspectiva de los niños y niñas costarricenses y extranjeros (as) centroamericanos (as)*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

*Jiménez Guerrero, Vivian & Sancho Rojas, Milena. (2008). *El desarrollo de actitudes científicas en niños y niñas del Ciclo de Transición: la concepción de dos maestras del nivel inicial*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad de Costa Rica.

*Jiménez Navarrete, Marianella. (2009). *La Educación Musical como estrategia facilitadora del currículum, para el Ciclo Materno Infantil (grupo de Interactivo II) y Ciclo de Transición de la educación inicial: una propuesta metodológica*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.

- *Jiménez Pereira, Karen., Quirós Salazar, Marcela., Rojas Lizano, María., Marín Chacón, María., Garro Sancho, Mónica & Acuña Ortega, Silvia. (2009). Musicomatemática: Una propuesta metodológica para los proceso de enseñanza de las nociones del cálculo por medio de la música en el ciclo Transición de la educación inicial. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de formación Docente. Universidad de Costa Rica.
- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J., & Shonkoff, J. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Science*, 103(27), 10155-10162.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., Stuhlman, M. & Hamre, B. (2002) Classroom assessment scoring system (CLASS) (Charlottesville, VA, University of Virginia).
- León, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 2 (9): 869 - 884.
- Luria, A. (2003). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Ediciones Akal.
- *Mora Rodríguez, Marjorie & Rodríguez Jiménez, Silvia. (2009). La influencia de la educación musical en el desarrollo cognitivo, social, emocional y psicomotor en el niño y la niña del nivel de preescolar en la modalidad heterogéneo de las escuelas Miraflores y San Miguel, Circuito 07 Sablito, Región Coto, durante el segundo periodo del curso lectivo 2008. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- *Mora Valverde, Karol; Rodríguez Hidalgo, Rebeca & Solís Chaves, Susana Emelina. (2009). Análisis de los recursos literarios para preescolar en el cantón de Pérez Zeledón durante el primer y segundo ciclo del año 2008. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- Onishi, K., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255–258.
- Özdemir, G. & Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. *Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education*, 3 (4), 351-361.
- *Pérez Ramírez, Margot. (2007). La integración didáctica del género en el eje transversal de la sexualidad y en el enriquecimiento del vocabulario en el ciclo de transición del Jardín de niños Felícita Ramírez Vega, San Ramón. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia.

- *Ramírez Mejías, Maricruz & Rosales Sánchez, Silvia. (2008). Nociones de género de los niños y niñas de 5 a 6 años en el aula: un análisis comparativo entre los niños y niñas que asiste a una escuela de atención prioritaria y a un centro educativo privado. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.
- Rodríguez, A. (2011) Actitudes parentales vinculadas con el desarrollo de comprensión social, habilidad de falsa creencia y teoría de la mente avanzada en preescolares. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Escuela de Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez Amor, Randall & Salas Ruiz, Adriana. (2009-2010). La comprensión de la pobreza en un grupo de niños y niñas en condición socioeconómica baja. *Revista de Ciencias Sociales*, 126-127: 11-24.
- Sabina Taverna, Andrea & Peralta, Olga Alicia. (2009). Desarrollo Conceptual: Perspectivas Actuales en la Adquisición Temprana de Conceptos. *PSYKHE*. 18 (1): 49-59.
- *Sánchez Chavarría, Leivy. (2007). Importancia de aplicar la estimulación temprana en niños y niñas menores de tres años del CEN de la Guaría de Puerto Viejo Sarapiquí. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia.
- Sánchez Gutiérrez, Ginette. (2009). Teorías de niñas y niños sobre el castigo parental. Aportes para la educación y la crianza. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9 (2): 1-29.
- Scholl, B. J., & Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and 'theory of mind.' *Mind & Language*, 14(1), 131-153.
- *Segura Brenes, Karla. (2011). Experiencias significativas que facilitan la construcción del conocimiento, en las y los estudiantes preescolares de un grupo heterogéneo entre los 2 y 5 años, del Centro Infantil Mi Pequeño Angelito. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia.
- *Solano Gómez, Yorleny. (2008). Técnicas Pedagógicas para el Desarrollo del Pensamiento Lógico- Matemático en los niños y niñas de 5 a 6 años de la Escuela Delia Oviedo de Acuña, Circuito Escolar 02 de Abangares, Dirección Regional Cañas, Guanacaste. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia.
- Sparks, A. & Reese, E. (2013). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33, 89-110.

Tapia, J.; Carmiol, A.M.; & Rosabal-Coto, M. (2012). La psicología del desarrollo en Costa Rica: alcances y perspectivas futuras. *Revista Costarricense de Psicología*, 31 (1-2).

Taverna A. & Peralta, O. (2009) Desarrollo conceptual: Perspectivas actuales en la adquisición temprana de conceptos. *PSYKHE*, 18(1), 49-59.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*: Cambridge, MA, US; Harvard University.

*Ulate Gómez, Cindy; Orozco Carpio, Katalina & Ocampo Vargas, María. (2010). *Cosmovisiones, TICS y vocabulario. Influencia que ejercen las TICS en las percepciones cosmogónicas que poseen niños y niñas preescolares*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.

*Ulate Morales, Silvia & Víquez Zavala, Erika. (2008). *Implementación y valoración de la propuesta "Situaciones de juego tendientes a favorecer el desarrollo integral de niños y niñas de dos a tres años de edad"*, diseñada por Karla Roja Vargas y Adriana Zárate Carvajal, 2006. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Preescolar. Universidad Nacional.

Valle, A. & Callanan, M.A. (2006). Similarity comparisons and relational analogies in parent-child conversations about science topics. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 96-124.

*Vargas, M., Vargas, M. & Porras, M. (2010). *Tendencias teóricas que influyen en la Atención Infantil Formal para niños y niñas menores de 3 años en dos instituciones de la Dirección Regional de Educación de San Ramón*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica.

Vosniadou, S. (2001). *How children learn*. Educational Practices Series, 7, The International Academy of Education (IAE) y The International Bureau of Education (UNESCO).

Wynn, K. (2008). Some innate foundations of social and moral cognition. In P. Carruthers, S. Laurence & S. Stich (Eds.), *The Innate Mind: Foundations and the Future*. Oxford: Oxford University Press.

Woodcok-Muñoz (1996). *Batería R. Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento*. Itaka: Riverside Publishers.

* Trabajo final de graduación analizado como parte de este estudio.