

Parte

1

Seguimiento

Capítulo

2

Educación preescolar en Costa Rica

Índice

Hallazgos relevantes	77
Valoración del Tercer Informe	78
Valoración general	79
Introducción	81
Perfil sociodemográfico de la población de 0 a 6 años	83
Asistencia de niños y niñas a servicios de atención y educación	86
Aprendizajes que obtienen los niños y niñas en preescolar	91
Características de los docentes de preescolar	102
Ambientes en los que se forma la niñez	105
Rectoría y gestión	122
Desafíos pendientes y agenda de investigación	125
Contribución especial: Hacia diseños educativos comprensivos para la primera infancia: aportes para la discusión	129

Hallazgos relevantes

- El Censo de Población de 2011 registró 472.572 niños y niñas de 0 a 6 años, un 11,0% de la población nacional. De ellos, 338.717 eran menores de 5 años (7,9% de la población).
- 320 distritos (de 472) concentran el 30,6% de la población de 0 a 6 años, y 26 distritos albergan el 23,7%. Esta dispersión geográfica dificulta la expansión de los servicios educativos para este grupo etario.
- Según los censos de población de 2000 y 2011, los distritos de Pavas, Limón, Liberia, San Francisco de Heredia, San Isidro de El General y Ciudad Quesada se mantienen como los de mayor cantidad de niños menores de 7 años.
- En el período intercensal 2000-2011 los distritos con mayores tasas de crecimiento de menores de 7 años fueron: Liberia, Jacó, Pital, La Fortuna y Aguas Zarcas. Por el contrario, en Pavas, Hatillo, San Sebastián, San Isidro de El General y Desamparados esta población disminuyó.
- Uno de cada tres niños de entre 0 y 6 años vive en un hogar pobre.
- El 41,2% de los niños menores de 7 años reside en hogares cuyos miembros tienen baja escolaridad.
- La asistencia a centros educativos entre los niños de 4 años es baja: 38,1% según el Censo 2011. En los centros públicos la asistencia es alta entre los menores de 1 año (70,9%) y los mayores de 4 años (más del 70%), no así entre los de 1 a 3 años (menos del 50%).
- En 2012 la matrícula en la educación preescolar contabilizó 114.131 niños y niñas, un 12,5% de la matrícula total del sistema educativo.
- En el mismo año los centros públicos representaron el 86,1% del total de instituciones y servicios en preescolar, muy por encima de los centros privados (13,1%) y los privados subvencionados (0,8%).
- En 2012 la tasa neta de escolaridad en el ciclo de transición (5 a 6 años) fue del 89,5%. Entre 2010 y 2012 la tasa neta del Interactivo II (4 a 5 años) aumentó de 56,9% a 60,3%.
- Costa Rica podría incrementar hasta 85% la tasa neta de escolaridad de Interactivo II si aumentara en al menos seiscientos secciones la oferta pública de ese nivel. Esta inversión equivale al 1,2% del gasto total anual en educación de 2011. Sin embargo, esa magnitud podría reducirse a 0,6% del presupuesto anual si se realizara en dos años, o al 0,4% si se hiciera en tres.
- Según el Censo de Población de 2011, un 33% de los niños de 5 a 6 años que asisten a educación regular procede de hogares con clima educativo bajo (mayores de 18 años con seis años o menos de escolaridad promedio), un 49,1% de hogares con clima educativo medio y un 17% de hogares con clima educativo alto (más de doce años de escolaridad).
- El MEP inició una revisión de los programas de estudio de los ciclos materno-infantil y de transición.
- La evaluación sistemática de los ambientes de aprendizaje con instrumentos validados y comparables internacionalmente no es una práctica común en los centros públicos de educación preescolar.
- La promoción del desarrollo cognitivo de los niños en las aulas de preescolar es débil y requiere fortalecerse.
- Sigue creciendo la oferta laboral de docentes de preescolar, mientras se reduce cada vez más la disponibilidad de plazas en el MEP.

Valoración del Tercer Informe

La educación inicial es clave para promover actitudes y habilidades fundamentales como la confianza, la curiosidad, el disfrute, el autocontrol, el razonamiento, la comunicación, la convivencia y el desempeño en sociedad. El creciente consenso a este respecto ha permitido colocar el tema en un lugar prioritario de la agenda política de los gobiernos, incluyendo los de América Latina y el de Costa Rica entre ellos. Si bien la educación preescolar costarricense tiene importantes logros, tanto en lo normativo como en materia de cobertura y oferta curricular también enfrenta importantes desafíos.

En cuanto a acceso, el mayor desafío es lograr la universalización de la oferta existente, lo cual implica llegar al 100% del ciclo de transición y acelerar el incremento de la cobertura en el nivel Interactivo II del ciclo materno-infantil, que hoy apenas alcanza el 57,7%. En el caso de niños y niñas con edades entre los 2 meses y los 4 años y 6 meses, los retos son mayores. Esto porque, si bien oficialmente el nivel preescolar debe cubrir a esta población, en la actualidad el sistema educativo no tiene una oferta para ella, razón por

la cual es atendida por otros servicios estatales o privados, importantes pero insuficientes. La universalización debe abordarse considerando, por un lado, el sistema educativo formal y lo que dentro de éste es posible avanzar, y por otro, las ofertas adicionales disponibles fuera del sistema, lo cual pasa por el diseño de una política nacional que articule los servicios de atención y educación para la primera infancia y garantice su calidad.

En materia de oferta curricular los desafíos apuntan en dos direcciones principales: por una parte, revisar y actualizar de manera general los programas vigentes desde hace más de diez años, para ampliarlos y enriquecerlos a la luz de los nuevos hallazgos científicos y las tendencias que marcan hoy el desarrollo nacional e internacional. Por otra parte, fortalecer el currículo en áreas de trabajo específicas respecto a las cuales estudios recientes llaman la atención, como es el caso de los procesos cognitivos relacionados con el control inhibitorio o la lectoescritura emergente. Incrementar la calidad de los programas de estudio en preescolar y generar experiencias educativas

significativas son acciones, que hoy más que nunca, pueden jugar un papel determinante en la equiparación de las oportunidades. En la actualidad, un 32,3% de las y los alumnos que llegan a preescolar proceden de hogares con un clima educativo bajo, un 46,9% de un clima educativo medio y un 20,8% de clima educativo alto; así pues, la oferta educativa es clave para nivelar las desigualdades de partida que se están dando entre la niñez proveniente de hogares con capitales culturales disímiles. En el ámbito de la formación inicial y continua de los docentes, destacan dos desafíos. Por un lado velar por la calidad de los programas de formación inicial en un contexto nacional en el que la oferta en esta materia se ha más que duplicado y son muy pocas las carreras acreditadas. Por otro lado, en materia de formación continua resulta clave ampliar el acceso a los nuevos conocimientos, pero además, y sobre todo, establecer procesos de “acompañamiento” que le permitan a las y los docentes saber cómo aplicar esos conocimientos en el aula, considerando las características particulares de sus estudiantes y al Ministerio monitorear sus avances.

Valoración general

Durante el período 2010-2013, el desempeño de la educación preescolar costarricense no mostró cambios con respecto a las principales tendencias señaladas en la edición anterior de este Informe. Se siguió avanzando, aunque lentamente, en ámbitos que ya mostraban saldos positivos, como las coberturas. No obstante, la oferta se mantuvo rezagada, debido a la falta de actualización de los programas de estudio y a los pocos esfuerzos que se realizaron en estos años para fortalecer áreas clave como la lectoescritura emergente, un tema destacado en el Tercer Informe.

Pese a ello, el capítulo documenta un conjunto de hechos relevantes ocurridos en el período de análisis que podrían potenciar cambios significativos en la educación preescolar. En primer lugar, la información del Censo de 2011 y las nuevas proyecciones de población permiten precisar que la población de 0 a 6 años (472.572 niños y niñas que representan el 11,0% de la población nacional) disminuirá en el mediano y largo plazo, pero en el corto plazo tenderá a estabilizarse. Esta coyuntura abre una ventana de oportunidad para diseñar ofertas de atención y educación de mayor calidad para este grupo. Un tema de particular urgencia es el de los servicios para los niños y niñas menores de 4 años, que siguen siendo limitados.

En segundo lugar, tanto el Censo de Población como los registros administrativos del MEP ratifican los logros en materia de coberturas, especialmente para la población de 5 y 6 años (ciclo de transición), cuyas tasas netas rondan el 90%. Para el grupo de 4 a 5 años (Interactivo II) la tasa neta pasó de 56,9% a 60,3% en el período de análisis, un incremento escaso, pero indicativo de que se avanza en la dirección correcta. Además, estos aumentos de cobertura han sido acompañados por reducciones en las brechas de acceso a favor de los niños y niñas de hogares de menor clima educativo.

En tercer lugar, en 2012 el MEP inició una revisión de los programas vigentes en este nivel educativo, con lo cual asumió un desafío planteado en el Tercer Informe. Como producto de esa revisión, para el 2014 se espera tener nuevos planes de estudio, con una oferta pertinente y actualizada en función de los hallazgos científicos más recientes y los requerimientos del desarrollo nacional. Sus resultados serán tema de análisis en futuras ediciones de esta publicación.

Finalmente, la Red Nacional de Cuido, creada en 2010, amplía la posibilidad de avanzar hacia la articulación de un sistema nacional que integre la oferta de servicios de atención y educación para la primera infancia.

Como complemento de lo anterior, el capítulo presenta nueva información que permite tener un panorama más claro de la situación actual de la educación preescolar, y de los requerimientos y desafíos que el país debe atender para incrementar la calidad de la oferta educativa en este nivel. Así por ejemplo, en materia de acceso, la información censal alerta acerca de dos temas que merecen atención del MEP y los tomadores de decisiones. Por un lado, determina que la población que no asiste a preescolar es de 42.695 niños y niñas de 4 años y 22.545 de entre 5 y 6 años. Por otro lado, confirma la dispersión geográfica de la población de 0 a 6 años, un obstáculo importante para la expansión de los servicios dirigidos a este grupo etario.

Siempre en materia de acceso, y como resultado de un análisis de escenarios prospectivos, el capítulo muestra las posibilidades que tiene el país de ampliar en el corto plazo la cobertura de Interactivo II. Uno de esos escenarios indica que, si se efectuara un incremento neto de 600 secciones públicas en un lapso de dos o tres años (con lo que se igualaría el número actual de secciones públicas del ciclo de transición) la tasa neta de escolaridad en este ciclo alcanzaría el 85%. Además, si posteriormente se

siguiera aumentando el número de secciones, a razón de 100 por año, se lograría una cobertura cercana al 100%. En términos de financiamiento esto implicaría una asignación de 1,2% del presupuesto de MEP en un año, o de 0,4% en tres años.

En cuanto a la oferta formativa, el capítulo reporta hallazgos preocupantes. Se requiere una actualización de la práctica docente en todas las áreas del desarrollo infantil, especialmente en lo que concierne a la promoción del desarrollo conceptual, no solo por las debilidades que se presentan en este ámbito, sino también porque se trata de una dimensión fundamental que, articulada con las otras, permite sentar las bases del éxito escolar futuro. Asimismo, es una de las áreas en las que más apoyo requieren las y los alumnos, sobre todo los provenientes de hogares con climas educativos bajos y medios, que representan más del 70% de los estudiantes de preescolar.

En otro orden de ideas, el capítulo llama la atención sobre la falta de procesos de evaluación de los ambientes de aprendizaje en las aulas de preescolar, que se realicen de manera regular y sistemática, con métodos debidamente validados que permitan la comparación internacional. Este es un tema en el que Costa Rica debe avanzar tal como lo están haciendo otras naciones de América Latina, para hacer de la evaluación permanente una herramienta que contribuya al mejoramiento continuo de los ambientes en que aprenden los niños y las niñas.

En esta cuarta edición, una de las principales conclusiones a las que llega el Informe es que, en el marco del sistema educativo formal, el país está en capacidad de hacer progresos sustantivos en la enseñanza preescolar en el corto plazo. Por una parte, tiene a su favor la dinámica demográfica y una alta tasa de cobertura en el ciclo de transición, que facilita avances rápidos

en la cobertura del Interactivo II. Por otra parte, ha iniciado un proceso de revisión de la oferta formativa, una coyuntura que puede aprovechar para incorporar los hallazgos científicos más recientes en este campo y colocarse en la vanguardia. Adicionalmente, en los

últimos años se ha venido acrecentando la asistencia a este nivel de niños y niñas procedentes de hogares con climas educativos medios y bajos, hecho que brinda una oportunidad única para “nivelar la cancha” y obtener un doble beneficio, ya que una educación inicial

de calidad no solo sienta las bases para un mejor desempeño futuro de esos estudiantes, sino que además le ahorra al sistema costos asociados a problemas de repitencia y exclusión que pueden presentarse en los niveles posteriores, si esas bases no son sólidas.

INTRODUCCIÓN

Como parte de la labor de seguimiento de la educación costarricense, le corresponde a este capítulo profundizar el análisis de los avances, limitaciones y desafíos de la enseñanza preescolar. Para ello, toma en cuenta las aspiraciones nacionales que sirven de guía a este Informe, entre ellas: i) una educación con cobertura universal, gratuita y costeadada por el Estado, ii) un sistema educativo sin discontinuidades entre sus niveles, que tiene como puntos de partida y de llegada las necesidades de los estudiantes, y iii) una oferta educativa atractiva y de calidad, que permita formar personas con autonomía para decidir la vida que quieren vivir.

Estas aspiraciones coinciden con los planteamientos nacionales¹ e internacionales más relevantes, que apuntan a una educación preescolar que atienda todas las áreas del desarrollo e incorpore a todos los actores que puedan contribuir en la construcción de una oferta educativa pertinente y de calidad, que reconozca las características, potenciales y derechos de los niños y las niñas, a la vez que promueve las prácticas pedagógicas requeridas para generar conocimientos significativos y útiles. Se trata de un enfoque según el cual el cumplimiento de los derechos de la infancia y el logro de una educación de

calidad constituyen caras de una misma moneda.

Si bien la teoría educativa define la “primera infancia” o la “educación inicial” como el período que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, en Costa Rica el sistema de educación formal se organiza a partir de la denominada educación preescolar, que atiende a la población de 0 a 6 años. Asimismo, aunque por mandato constitucional el Estado costarricense debe ofrecer servicios desde los 2 meses hasta los 6 años, en la práctica el Ministerio de Educación solo cubre Interactivo II (niños y niñas de 4 años y 3 meses a 5 años y 3 meses) y el ciclo de transición (de 5 años y 3 meses a 6 años y 3 meses), razón por la cual este capítulo se concentra en esas etapas, aunque sin dejar de reportar información relevante sobre otros servicios y programas de atención a la primera infancia.

La primera infancia es una etapa especial en la vida de las personas, tal como lo plantea la Psicología del Desarrollo y lo reconoce el Comité de los Derechos del Niño de la ONU en su *Observación General n° 7*, cuando señala que: “constituye el período de más rápido crecimiento y cambio de todo el ciclo vital, en términos de maduración del cuerpo y sistema nervioso, de movilidad creciente, de capacidad de

comunicación y aptitudes intelectuales y de rápidos cambios de intereses y aptitudes”. Asimismo, agrega el Comité, “es una etapa en la que los niños y las niñas crean vínculos emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de quienes necesitan recibir cuidado, atención, orientación y protección, respetando su individualidad y sus capacidades cada vez mayores, siendo además el período en el que los infantes establecen importantes relaciones con otras personas (niños o adultos) mediante las cuales aprenden a negociar, coordinar actividades comunes, resolver conflictos, respetar acuerdos, responsabilizarse, a la vez que van captando activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones”. La *Observación* también subraya que en estos primeros años “se construyen las bases de la salud física y mental de los niños y niñas, su seguridad emocional, su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus aptitudes, razón por la cual respetar sus intereses, experiencias y problemas que afrontan de manera diferenciada es el punto de partida para la realización de sus derechos” (Comité de los Derechos del Niño-ONU, 2005).

La relevancia de la educación desde el nacimiento hasta los 8 años, como recomien-

da el Comité de los Derechos del Niño, se refuerza aun más con los avances en el conocimiento científico sobre esta etapa de la vida y sus implicaciones en los procesos de enseñanza que se realizan en las aulas. Las investigaciones recientes confirman la importancia de conocer y promover las diversas áreas del desarrollo (socioemocional, física y cognitiva), y además subrayan el rol crítico de la estimulación y el afecto como mediadores de la autorregulación y la construcción de funciones ejecutivas². Asimismo, los hallazgos científicos ratifican cada vez más la idea de que las experiencias infantiles tempranas afectan el desempeño estudiantil posterior, así como la salud física y emocional, no solo en los años de la enseñanza primaria, sino también en la secundaria y en la vida adulta. De ahí que la construcción de bases sólidas en los

primeros años contribuye a incrementar las posibilidades de resultados positivos, y viceversa, bases débiles aumentan las posibilidades de problemas posteriores (recuadro 2.1).

El presente capítulo consta de seis secciones. La primera da seguimiento a las características sociodemográficas de los niños y niñas en edad preescolar, así como a su inserción en el sistema educativo formal. La segunda aborda el tema de los aprendizajes esperados en este nivel según los programas vigentes y realiza comparaciones con experiencias de otros países. Se pone énfasis en el desarrollo conceptual o cognitivo, un tema que es complementado en esta edición con un aporte especial dedicado a la evaluación en preescolar. El tercer apartado da cuenta de la situación del personal docente, sus

condiciones laborales y salarios, así como su formación inicial y continua. Las secciones cuarta y quinta examinan la información disponible sobre ambientes de aprendizaje y gestión de los centros educativos. Por último, se plantean los desafíos nacionales de la educación preescolar y la agenda de temas y líneas de investigación que requieren fortalecerse. Se incluye como contribución especial una reflexión acerca de la articulación del nivel preescolar con el resto del sistema educativo.

Para la elaboración del capítulo se recurrió a fuentes de información primarias como el Censo Nacional de Población 2011 y la Encuesta Nacional de Hogares –ambos realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)–, los registros administrativos del Ministerio de Educación Pública y otras entidades

Recuadro 2.1

Hallazgos relevantes sobre el desarrollo infantil temprano y su importancia para el diseño de políticas públicas

Para entender cómo incide el desarrollo infantil temprano en el futuro desempeño escolar y social del niño hay que tomar en cuenta que el cerebro se construye a través del tiempo y “de la base hacia arriba”, a través de un proceso continuo que inicia antes del nacimiento y se prolonga aún en la edad adulta. Igual que la construcción de una casa, el proceso constructivo empieza con las bases o fundamentos, el trazado de las habitaciones y el cableado del sistema eléctrico en una secuencia predecible, y continúa con la incorporación de distintas características que van configurando la individualidad. La arquitectura cerebral se edifica sobre la sucesión de “períodos sensibles”, cada uno de los cuales se asocia con la formación de circuitos neuronales (conexión de células cerebrales) relacionados con habilidades específicas. El desarrollo de habilidades cada vez más complejas y sus circuitos subyacentes se da a partir de circuitos y habilidades que se formaron más tempranamente.

Cinco hallazgos clave de las Neurociencias sustentan el pensamiento actual sobre el desarrollo infantil temprano, a saber:

- El cerebro se desarrolla con el tiempo.
- La interacción entre los genes y la experiencia literalmente moldean la arquitectura del cerebro en desarrollo,

y el ingrediente activo es la naturaleza de la relación entre el niño y sus padres (o sus cuidadores).

- Tanto la arquitectura del cerebro como las habilidades en desarrollo se construyen “de la base hacia arriba” con circuitos simples y habilidades que proveen el andamiaje para circuitos más avanzados y otras habilidades a través del tiempo.
- Aprender a lidiar con la adversidad es una parte importante del sano desarrollo infantil, pero cuando la adversidad es severa, prolongada o muy directa, sin relaciones de apoyo con adultos, se genera lo que se denomina “estrés tóxico”, que puede causar daños a la arquitectura cerebral e impedir un desarrollo sano. Estos efectos negativos en el cerebro y el cuerpo pueden afectar el aprendizaje, la conducta y la salud para el resto de la vida.
- Crear las condiciones adecuadas para el desarrollo infantil temprano es más efectivo y menos costoso que atender los problemas a una edad más avanzada.

Tomar en cuenta estos hallazgos científicos para el diseño de políticas públicas es uno de los grandes desafíos actuales

para los gobiernos y los sistemas educativos. La ciencia señala que el período de la primera infancia es tanto una gran oportunidad como un riesgo considerable, y su influencia puede extenderse a través de toda la vida. La importancia de sentar las bases en los primeros años es cada vez más apreciada en el ámbito político, y hay un creciente reconocimiento de que las familias, las comunidades, el ambiente laboral y el Gobierno tienen un interés compartido y un rol destacado en asegurar el sano desarrollo de todo infante. Cuatro lecciones que se desprenden de las más recientes investigaciones en desarrollo infantil temprano son útiles para quienes diseñan políticas públicas, a saber: i) hacer las cosas bien desde el inicio es mejor y más fácil que tratar de arreglarlas después, ii) la primera infancia es importante porque las experiencias tempranas tienen impacto en las conductas, el aprendizaje y la salud posterior del ser humano, iii) en casos de niños que experimentan factores de riesgo en su primera infancia las intervenciones especializadas y de calidad deben realizarse lo más pronto posible, y iv) toda la sociedad se beneficia de las inversiones en los programas de atención infantil.

Fuente: Martínez, 2013a, a partir de información de E³: Shonkoff, 2012.

públicas y privadas, investigaciones generadas por las universidades y estudios específicos preparados especialmente para este Informe. Estos últimos abordaron los siguientes temas: la evaluación de la educación preescolar como instrumento para el mejoramiento de la calidad (León, 2012); la población de 0 a 6 años y la inversión financiera que se requiere para ampliar la cobertura del Interactivo II (Sauma, 2012); la investigación universitaria sobre el desarrollo cognitivo en la edad preescolar (Carmioli, 2012) y el rol de los y las directoras en los centros de educación preescolar (Chaves, 2012).

Perfil sociodemográfico de la población de 0 a 6 años

Conocer cuántos son los niños y las niñas de 0 a 6 años y cuáles son las características de los hogares en que viven es fundamental para el diseño de políticas públicas dirigidas a su atención. Para tal propósito el país cuenta con dos fuentes de información principales: la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) y el Censo Nacional de Población, ambos instrumentos aplicados por el INEC. La primera se realiza cada año y recoge datos de una muestra representativa de la población, en tanto que el segundo se lleva a cabo cada diez años y recopila información de todos los hogares del país.

Este primer apartado del capítulo expone los hallazgos que se derivan de la información censal, con el fin de ilustrar las características de este grupo de población. Sobresalen para la discusión nacional cuatro temas principales: i) los diferentes ritmos con que avanza la transición demográfica según regiones, ii) la dispersión geográfica que caracteriza a este segmento y que impone obstáculos a los avances en la cobertura de diversos servicios, iii) su vulnerabilidad a la pobreza y iv) los bajos niveles de cobertura que aún presentan los servicios públicos de atención y educación, especialmente los dirigidos a la población de 0 a 3 años de edad.

Censo 2011 registra 472.572 niños y niñas de 0 a 6 años

Según el Censo de Población, en el año 2011 la población de Costa Rica era de 4.301.712 personas, de las cuales 472.572

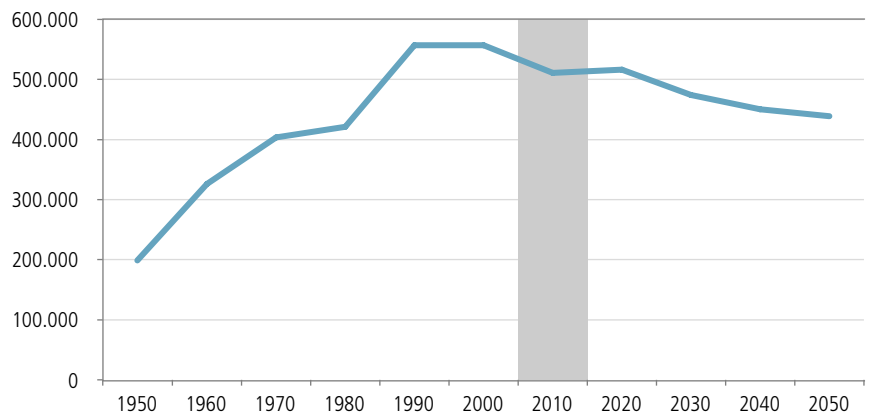
(11%) tenían entre 0 y 6 años⁴. Dentro de este grupo, 338.717 individuos tenían entre 0 y 4 años (7,9%) y 133.855 entre 5 y 6 años (3,1%).

Los datos censales confirman la tendencia señalada en la edición anterior de este Informe, con respecto al decrecimiento que ha venido mostrando esta población en años recientes (gráfico 2.1), como resultado del proceso de transición demográfica que vive el país. En comparación con el Censo de 2000, la población registrada en 2011 disminuyó en 65.208 niños y niñas. No obstante, las pro-

yecciones para las próximas décadas muestran un estancamiento en el tamaño de este grupo a partir de 2010, con una leve reducción hacia el final del período considerado (2050-2060), lo que constituye un aspecto relevante para el diseño de las políticas educativas en el nivel preescolar. Por regiones, según el Censo 2011 casi tres de cada cinco niños y niñas de 0 a 6 años (56,5%) residen en la región Central (gráfico 2.2). En segundo lugar se ubica la Huetar Atlántica (11,2%) y en las demás regiones las cifras son muy similares (entre 6,2% y 9,3% en cada una).

Gráfico 2.1

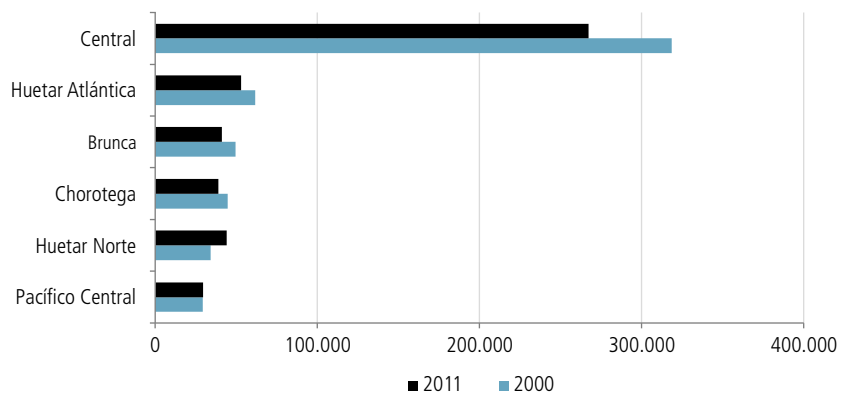
Estimaciones y proyecciones de la población de 0 a 6 años



Fuente: Elaboración propia con datos del INEC y CCP-UCR, 2008.

Gráfico 2.2

Distribución de la población de 0 a 6 años, por región



Fuente: Elaboración propia con datos del INEC y CCP-UCR, 2008.

En el período intercensal 2000-2011 se observan pequeñas caídas en la participación relativa de la población de 0 a 6 años en algunas regiones. La mayor disminución se dio en la Central, debido a una baja de más de 50.000 niños y niñas entre los dos censos. En la Brunca también se redujo el peso relativo de este grupo, mientras que en la Chorotega y la Huetar Norte su presencia más bien aumentó (en cerca de un punto porcentual). Esto evidencia los diferentes ritmos con que avanza la transición demográfica en las regiones.

Uno de cada cuatro niños y niñas reside en 26 de los 472 distritos

La cantidad de niños y niñas de 0 a 6 años varía significativamente entre distritos. El mapa 2.1 ilustra la distribución en los 472 distritos del país en el 2011 y

muestra que en 320 de ellos hay 144.684 infantes (30,6% del total), menos de mil por cada localidad; en otras palabras, en dos terceras partes de los distritos reside una tercera parte de esta población. En el otro extremo se ubican 26 distritos que tienen 111.951 habitantes en este rango de edad (23,7% del total), más de 3.000 cada uno, lo cual significa que el 5,5% de los distritos concentra casi a uno de cada cuatro niños y niñas de 0 a 6 años. La poca presencia de este grupo en gran número de distritos tiene implicaciones relevantes para la expansión de la cobertura educativa en preescolar.

De los diez distritos con mayor número de habitantes de 0 a 6 años según el Censo 2000, siete aparecieron nuevamente en el 2011 (cuadro 2.1). Un dato interesante es que, con excepción de Liberia, en el resto de los distritos de este grupo el número de niños

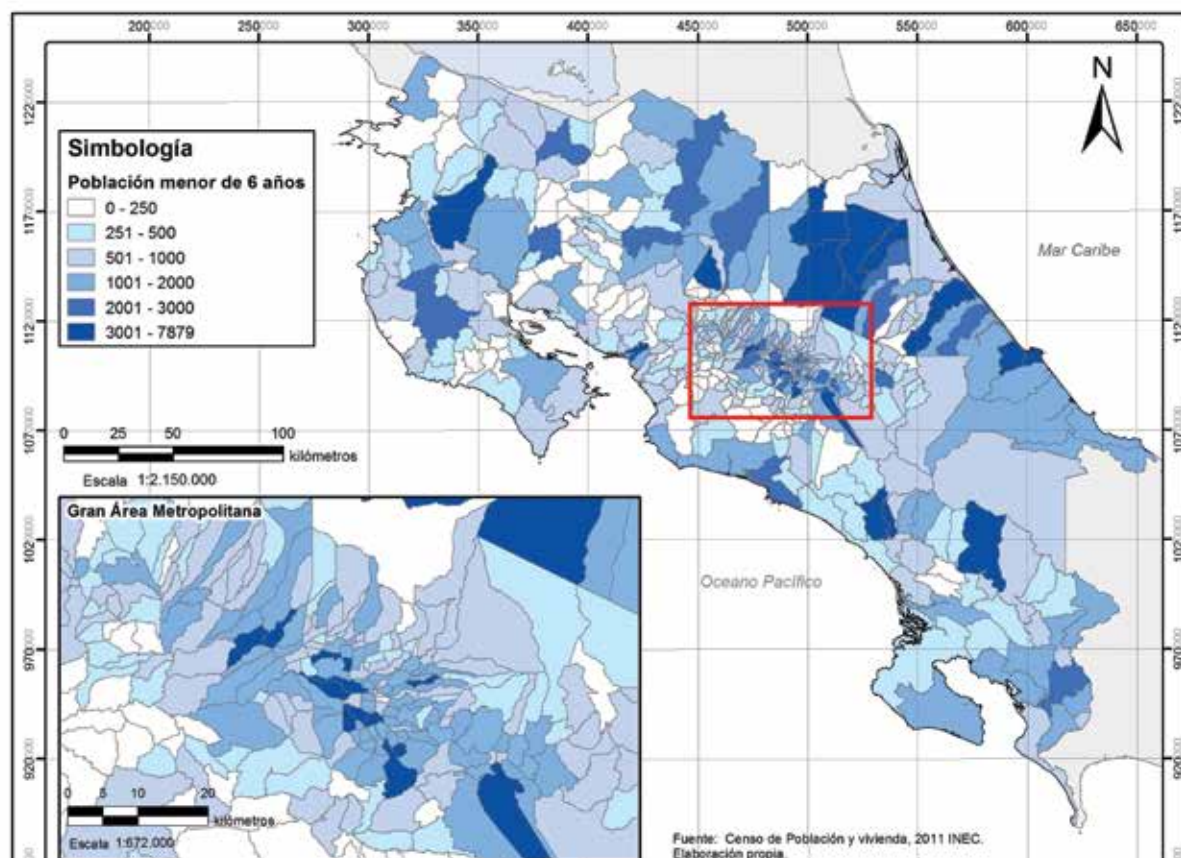
y niñas disminuyó en el período intercensal.

Los datos censales también permiten identificar los distritos que en la última década mostraron los mayores cambios relativos en su población menor de 6 años. En el extremo de mayor aumento están Liberia (1.111 niños y niñas más), Jacó (720) y Pital (529). De los diez distritos con mayor crecimiento, cuatro pertenecen a la región Huetar Norte (Pital, Fortuna, Aguas Zarcas y Río Cuarto).

Por el contrario, entre 2000 y 2011 los distritos⁵ que registraron las mayores reducciones en el número de niños y niñas fueron Pavas (con una caída de 2.531), Hatillo y San Sebastián (1.644 y 1.438, respectivamente). Cabe destacar que si bien estos tres distritos se encuentran entre los que albergan mayor cantidad de infantes, su comportamiento se explica por lo avanzado de su proceso de

Mapa 2.1

Población menor de 6 años, por distrito. 2011



transición demográfica. No es de extrañar entonces que cinco de los diez distritos que mostraron mayores descensos en su población infantil formen parte del Área Metropolitana de San José (Pavas, Hatillo, San Sebastián, Desamparados y Curridabat; Sauma, 2012).

Uno de cada cuatro hogares tiene niños y niñas de entre 0 y 6 años

Según la Enaho, en 2011 había en el país 1.327.554 hogares, de los cuales 147.516 eran unipersonales y 1.180.038 tenían dos miembros o más. Entre estos últimos, 343.856 (un 25,9%) contaban entre sus

miembros con niños y niñas de 0 a 6 años (cuadro 2.2).

En los hogares con dos miembros o más, la jefatura se distribuye entre 68,3% masculina y 31,7% femenina. Los hogares en los que el jefe o jefa tiene cónyuge o compañero ascienden al 71% y el 29% restante es monoparental, con predominio de la jefatura femenina.

Entre los hogares que tienen niños y niñas de 0 a 6 años, el 72,5% es encabezado por hombres, cifra mayor que la de aquellos que no cuentan con miembros de esas edades. También es más alto el porcentaje de familias con jefe y cónyuge. En términos absolutos, hay 67.780 hogares con jefatura femenina y sin cónyuge o compañero (cuadro 2.2).

Al analizar solamente los hogares con miembros de 0 a 6 años, se observa que en ellos residen 1.597.981 personas, de las cuales 444.784 son niños y niñas (un 27,8%). El número promedio de menores de 6 años es de 1,3, para un tamaño promedio de los hogares de 4,6 personas. Entre los otros residentes de estos hogares están los niños y niñas en edad escolar, adolescentes en edad colegial y personas

Cuadro 2.1

Diez distritos con mayor cantidad de niños y niñas de 0 a 6 años. 2000 y 2011

Censo 2000		Censo 2011	
Distrito	Personas	Distrito	Personas
10109 Pavas	10.270	70101 Limón	7.879
70101 Limón	9.067	10109 Pavas	7.739
10110 Hatillo	6.407	50101 Liberia	6.836
11901 San Isidro de El General	6.336	40103 San Francisco	5.254
40103 San Francisco	5.769	11901 San Isidro de El General	5.014
50101 Liberia	5.725	21001 Quesada	4.852
70301 Siquirres	5.282	10110 Hatillo	4.763
21001 Quesada	5.233	70205 Cariari	4.547
10111 San Sebastián	5.206	70201 Guápiles	4.398
60108 Barranca	4.965	20102 San José	4.273

Fuente: Sauma, 2012, con datos de los censos de población del INEC.

Cuadro 2.2

Hogares por sexo de la jefatura, según características seleccionadas. 2011

	Jefatura masculina				Jefatura femenina		
	Total	Total	Con cónyuge	Sin cónyuge	Total	Con cónyuge	Sin cónyuge
Total hogares	1.327.554	876.884	746.105	130.779	450.670	91.299	359.371
Unipersonales	147.516	71.317		71.317	76.199		76.199
Con dos miembros o más	1.180.038	805.567	746.105	59.462	374.471	91.299	283.172
Sin menores de 6 años	836.182	556.185	503.144	53.041	279.997	64.605	215.392
Con menores de 6 años	343.856	249.382	242.961	6.421	94.474	26.694	67.780
Con 1	258.043	188.034	183.678	4.356	70.009	17.956	52.053
Con 2	72.176	52.979	51.626	1.353	19.197	7.724	11.473
Con 3	12.323	7.226	6.514	712	5.097	1.014	4.083
Con 4	1.150	979	979	0	171	0	171
Con 5	164	164	164	0	0	0	0
Porcentaje de hogares con niños de 0 a 6 años	25.9	28.4	32.6	4.9	21.0	29.2	18.9
Total niños y niñas de 0 a 6 años	444.784	320.406	311.208	9.198	124.378	36.446	87.932
Distribución porcentual	100,0	72,0	70,0	2,0	28,0	8,2	19,8

Fuente: Sauma, 2012, con datos de la Enaho 2011, del INEC.

adultas mayores. Un dato importante es que en los hogares monoparentales, el promedio de otros miembros es bastante mayor que en los biparentales. Por ejemplo, en los hogares monoparentales con jefatura masculina el promedio de otros miembros es de 2,2, en contraste con 0,6 en los biparentales (Sauma, 2012).

Tres de cada cinco niños y niñas viven en hogares pobres o vulnerables

Uno de cada tres infantes de 0 a 6 años habita en un hogar pobre que en general corresponde con el primer quintil de la distribución del ingreso e incluso uno de cada seis vive en condiciones de pobreza extrema o cercanas a ella (cuadro 2.3). Uno de cada cuatro pertenece a hogares del segundo quintil, es decir, que son vulnerables a caer en pobreza ante cambios en su situación económica (desempleo, menor ingreso, etc.). En síntesis, el 60,1% de los niños y niñas menores de 6 años (tres de cada cinco) forma parte de hogares pobres o vulnerables. Por tipo de hogar, el porcentaje que vive en pobreza es mayor en los monoparentales que en los biparentales (41,3% versus 30,9%). De los niños y niñas del primer decil, un 31,8% pertenece a hogares monoparentales.

Para los efectos de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (Redcudi), que impulsa la administración Chinchilla Miranda, estos resultados son importantes por dos motivos. Por una parte, justifican la prioridad que se está dando a la atención de niños y niñas en situación de pobreza, y

por otra, revelan que si bien hay un número significativo de infantes de 0 a 6 años en hogares pobres encabezados por mujeres, la cantidad es mayor en hogares biparentales pobres con jefatura masculina. Esto indica que para ambos tipos de hogar (jefatura masculina y femenina) se deben tomar en cuenta otros factores, además de la pobreza, en especial la situación y las perspectivas laborales del jefe o jefa (y su compañera o compañero, si lo hay), así como su participación en actividades de capacitación o formación profesional (Sauma, 2012).

Dos de cada cinco niños y niñas crecen en hogares con bajo clima educativo

Además de la pobreza, el clima educativo del hogar figura entre los factores que más pueden incidir en el desarrollo de los niños. Este indicador puede ser medido de dos maneras: como el promedio de escolaridad de los padres, o como el promedio de todos los miembros del hogar mayores de 18 años. Se considera un clima educativo “bajo” el de aquellos hogares donde la escolaridad promedio de los miembros es inferior a seis años; el clima educativo “medio” corresponde a un promedio de entre seis y menos de doce años, y el “alto” a un número de años igual o superior a doce.

El cuadro 2.4 muestra la distribución de la población por grupos de edad según el clima educativo del hogar, con cifras del Censo 2011 y con base en la educación de los padres. Un 41,2% de los niños y niñas de 0 a 6 años forma parte de hogares cuyos

padres tienen una escolaridad inferior a seis años, un 42,3% pertenece a hogares con clima educativo medio y tan solo un 15,6% a hogares con clima educativo alto⁶. Estos resultados muestran la importancia de potenciar el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 6 años, en especial los que provienen de hogares con menor clima educativo, mediante programas de atención y educación para la primera infancia.

Asistencia de niños y niñas a servicios de atención y educación

El Censo de 2011 indagó acerca de la asistencia de la población a centros de enseñanza de todos los niveles, tanto públicos como privados. Los resultados permiten aproximar la población que demanda servicios de atención y educación para los niños y niñas de 0 a 6 años, información que no siempre es posible obtener de otras fuentes (registros administrativos, encuestas); esto es especialmente cierto en el caso de los menores de 4 años, ya que, como se reportó en el Informe anterior, estos no son cubiertos por el sistema educativo formal.

Baja asistencia a servicios de atención en niños y niñas de 0 a 4 años

Aunque la Constitución Política establece que la población costarricense debe tener acceso a la educación preescolar desde los 2 meses hasta los 6 años de edad, el Estado solo ha logrado proveer servicios a los niños y niñas de 4 años en adelante. El Censo de Población no solo confirma

Cuadro 2.3

Población de 0 a 6 años, por sexo de la jefatura de hogar, según quintiles de ingreso per cápita^{a/}. 2011

	Todos los hogares		Hogares biparentales		Hogares monoparentales		Porcentaje de niños y niñas en hogares monoparentales
	Personas	Porcentaje	Personas	Porcentaje	Personas	Porcentaje	
Total	444.784	100,0	347.654	100,0	97.130	100,0	21,8
Primer quintil	147.354	33,1	107.283	30,9	40.071	41,3	27,2
Primer decil	75.688	17,0	51.617	14,9	24.071	24,8	31,8
Segundo decil	71.666	16,1	55.666	16,0	16.000	16,5	22,3
Segundo quintil	119.886	27,0	95.032	27,3	24.854	25,6	20,7
Tercer quintil	86.993	19,6	68.398	19,7	18.595	19,1	21,4
Cuarto quintil	54.859	12,3	44.439	12,8	10.420	10,7	19,0
Quinto quintil	35.692	8,0	32.502	9,3	3.190	3,3	8,9

a/ Los hogares fueron ordenados según su ingreso familiar neto per cápita

Fuente: Sauma, 2012, con datos de la Enaho 2011, del INEC.

esta situación, sino que además permite precisar las bajas tasas de asistencia en el grupo de 0 a 4 años: 2,5% para los menores de 1 año, 3,4% para los de 1 año, 7,8% para los de 2 años, 15,5% para los de 3 años y 38,1% para los de 4 años. A partir de ahí la asistencia aumenta a 74,7% para los de 5 años y a 91,6% para los de 6 (cuadro 2.5). Cabe destacar que, entre la población de 4 años que asiste a establecimientos escolares y no escolares, las mayores coberturas se están registrando en los cantones y distritos de mayor desarrollo relativo, lo cual sugiere que los esfuerzos futuros deben concentrarse en las zonas menos desarrolladas (Sauma, 2012).

En lo que respecta al sector institucional, la cobertura del sector público es alta entre los menores de 1 año (70,9%), pero decae para la población de 1, 2 y 3 años, que es atendida por el sector privado en proporciones que superan el 50%. Luego la cobertura del sistema público vuelve a aumentar, a 70,8% para los niños y niñas de 4 años, y a más de 85% para los de 5 y 6 años (Sauma, 2012).

Entre las alternativas de servicios públicos que existen fuera del MEP destaca el programa de los CEN-Cinai, en su modalidad de atención y protección infantil, que en 2011 reportó 18.000 beneficiarios, de los cuales cerca de 13.000 tenían entre 2 y 5 años de edad (CEN-Cinai, 2011). En

fecha reciente se creó la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (Redcudi), que además de integrar a los CEN-Cinai articula a los “hogares comunitarios” y los centros de atención integral (CAI)⁷ que ya existían de previo y ahora reciben subsidio estatal. A estas iniciativas se han sumado también los Centros de Cuido y Desarrollo Infantil (Cecudi), creados por las municipalidades con apoyo financiero y técnico del IMAS y otras instituciones del sector social. En el sector privado, que como se dijo atiende a más de la mitad de los niños de 1 a 3 años, la oferta corresponde fundamentalmente a guarderías y centros maternos.

Cuadro 2.4

Distribución de los hogares y la población, por clima educativo del hogar^{a/}, según grupo de edad. 2011

	Total	Bajo	Medio	Alto	Ignorado ^{b/}
Total de hogares	1.236.981	536.208	453.510	247.263	0
Total de personas	4.283.063	1.881.163	1.604.281	741.294	56.325
0-6 años	471.649	194.245	199.409	73.381	4.614
7-12 años	438.737	199.178	171.363	65.039	3.157
13-17 años	397.704	190.245	148.817	54.605	4.037
18-24 años	569.096	235.865	234.254	86.091	12.886
25-44 años	1.275.999	495.505	503.850	256.916	19.728
45-64 años	821.572	369.328	281.854	161.843	8.547
65 años y más	308.306	196.797	64.734	43.419	3.356

a/ Tomando el promedio de educación de los padres

b/ Servicio doméstico, rentistas y hogares donde todos los miembros son menores de 18 años.

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo 2011, INEC

Cuadro 2.5

Asistencia^{a/} a centros de cuido y educación preescolar de la población de 0 a 6 años, por edad. 2011

	Edad en años						
	0	1	2	3	4	5	6
Total	65.683	62.411	72.107	69.490	69.026	66.984	66.871
Asisten	1.664	2.119	5.652	10.777	26.331	50.024	61.286
No asisten	64.019	60.292	66.455	58.713	42.695	16.960	5.585
Porcentaje de asistencia	2,5	3,4	7,8	15,5	38,1	74,7	91,6
Por tipo de centro	1.664	2.119	5.652	10.777	26.331	50.024	61.286
Público	70,9	42,1	38,3	46,7	70,8	85,8	88,7
Privado	29,1	57,9	61,7	53,3	29,2	14,2	11,3

a/ Incluye educación especial.

Fuente: Sauma, 2012, con datos del Censo de Población 2011, del INEC.



>>PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE 0 A 6 AÑOS Y ESCENARIOS DE ATENCIÓN FUERA Y DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO, véase Sauma, 2012, en www.estadonacion.or.cr

Leve crecimiento en la matrícula de preescolar

El *Tercer Informe Estado de la Educación* reportó que la matrícula de preescolar, luego de incrementarse en la década de los noventa y mostrar algunas reducciones coyunturales en 2006 y 2007, se estabilizó en los años siguientes, situación que se mantuvo en el período 2010-2012 y que es congruente con las tendencias demográficas (gráfico 2.3). En 2012 se registraron en preescolar 114.131 niños y niñas, que representan el 12,5% del total de alumnos matriculados en todo el sistema educativo.

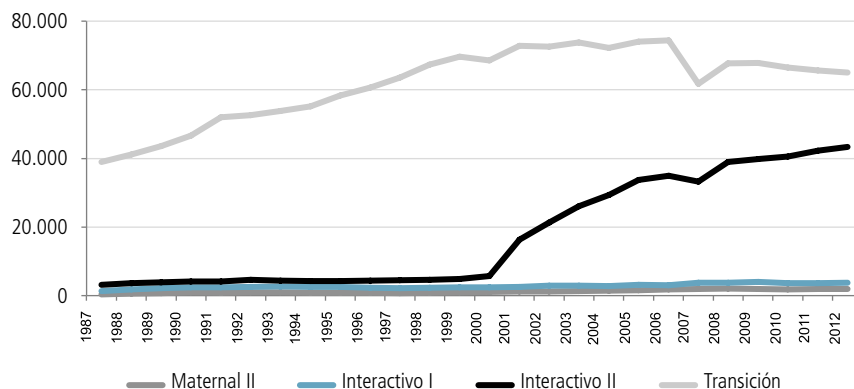
Si se analiza por tipo de dependencia, la matrícula en instituciones públicas supera por mucho la de los centros privados, con excepción del año 2000 (gráfico 2.4). En 2012 la matrícula pública representó el 88% del total.

Ahora bien, uno de los desafíos planteados por el *Tercer Informe Estado de la Educación* es la necesidad de aumentar la cobertura del Interactivo II, que resulta insuficiente pese a los avances logrados. En 2012 esa cobertura ascendió a 60,3%, poco más de tres puntos porcentuales más que la cifra de 2010 (gráfico 2.5). Sin embargo, es preciso seguir incrementándola, no solo para fortalecer la educación pública, sino también para complementar los servicios de la Redcudi y atender a la población de 4 años de edad en jornadas más largas⁸. Según Sauma (2012), la cobertura de Interactivo II podría expandirse con solo ampliar la oferta en aquellos lugares donde ya existe el ciclo de transición⁹, como se analiza más adelante.

En el caso del ciclo de transición, dado que su cobertura se ha mantenido alrededor del 90% en los últimos años, el reto es diseñar nuevas estrategias dirigidas a sectores sociales específicos, para lograr su universalización. Esto resulta indispensable para brindarle a los niños y niñas en edad preescolar herramientas para potenciar su desarrollo y aprendizaje (Sauma,

Gráfico 2.3

Evolución de la matrícula inicial en educación preescolar^{a/}, por ciclo

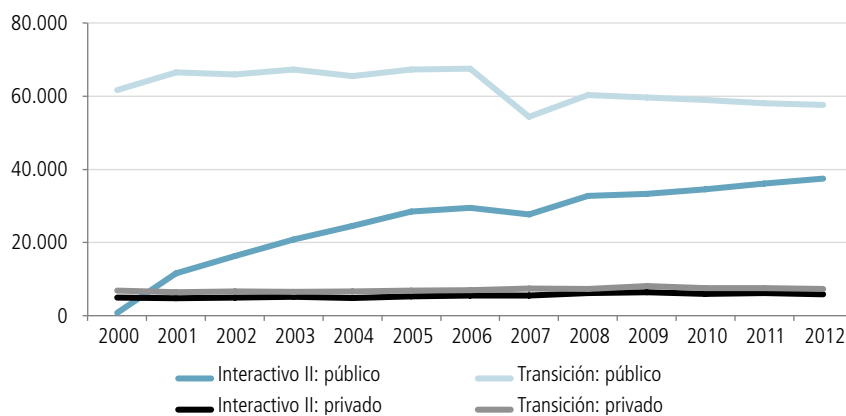


a/ Incluye la oferta tradicional en dependencias públicas, privadas y privadas subvencionadas.

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

Gráfico 2.4

Matrícula en el sistema educativo tradicional en Interactivo II y ciclo de transición^{a/}



a/ La dependencia privada incluye los centros privados y los subvencionados.

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

2012). Tanto en este nivel como en el Interactivo II los esfuerzos deben ir siempre de la mano con una revisión de la oferta educativa, sobre todo en lo que concierne a programas y jornadas de atención, a fin de garantizar también mejoras en la calidad de los servicios.

Mayor cobertura del Interactivo II en el corto plazo: escenarios prospectivos

Una pregunta relevante que el capítulo abordó en esta edición fue ¿bajo qué condiciones podría el país incrementar la cobertura del Interactivo II en los próximos años? Para responderla se construyeron dos escenarios prospectivos, cuyos resultados se detallan a continuación.

Una primera opción es lo que se podría denominar un “escenario pasivo”, el cual consiste en prever lo que sucederá si el MEP y otros actores siguen haciendo lo mismo que hasta ahora. Desde el año 2001 en la educación preescolar pública y privada se han dado incrementos en el número de secciones y reducciones en el promedio de estudiantes por sección (cuadro 2.6).

En el ciclo de transición la tasa neta de escolaridad aumentó entre 2001 y 2011, en forma consistente con un crecimiento de más de 500 secciones: 432 públicas y 113 privadas. Hubo un leve incremento en la participación relativa de las secciones

privadas, pero alrededor del 90% siguen siendo públicas. El número promedio de estudiantes por sección se redujo de 22 a 17 en el sector público, mientras que en el privado ha variado poco y se mantiene por debajo del promedio de su contraparte.

En el sector público el incremento en el número de secciones se dio principalmente en establecimientos urbanos (más de 500

secciones), junto a una reducción cercana a 70 en las secciones rurales. En la educación privada rural también disminuyeron las secciones. Estos resultados se asocian a la creciente urbanización del país y el aumento en el número de distritos con menor población en edad preescolar.

Entre 2003 y 2006 el crecimiento neto reportado en el número de secciones públicas

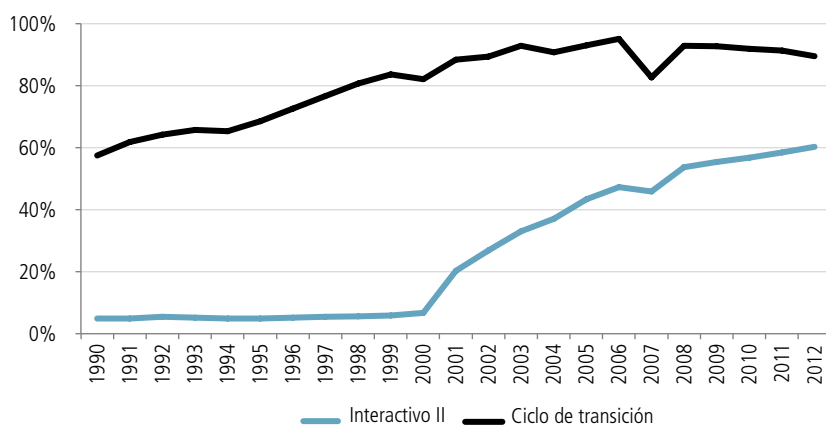
de este ciclo superó con creces las 100 por año. A partir de 2008 los incrementos han sido mucho menores –con un estancamiento e incluso una reducción de la tasa neta de escolaridad–, situación que se relaciona con la crisis económica de 2009 y los problemas fiscales del país en los años siguientes. Sin embargo, para recobrar y aumentar la tasa de cobertura en 7 puntos porcentuales (y alcanzar una cobertura casi universal) en un plazo razonable, es necesario recuperar el ritmo de expansión de al menos 100 secciones públicas por año.

El Interactivo II, creado en el año 2000, registró un notable crecimiento entre 2002 y 2006: de 20 puntos porcentuales en la tasa neta de escolaridad y de 341 secciones públicas promedio por año. Durante el período 2007-2011 el aumento en el número de secciones se mantuvo cercano a 100 anuales y la tasa neta apenas creció 12 puntos, hasta alcanzar el 60%. Si prevalece un “escenario pasivo”, en el que se garantiza una expansión de 100 secciones públicas por año, se estima que alcanzar una tasa neta de escolaridad superior al 90% tomaría diez años (Sauma, 2012).

Un segundo “escenario más dinámico” proyecta que el MEP asumirá una actitud

Gráfico 2.5

Tasa neta de escolaridad en educación preescolar^{a/}, por ciclo



a/ Incluye la oferta tradicional en dependencias públicas, privadas y privadas subvencionadas. La población de referencia en Interactivo II es la de 4 años y la del ciclo de transición la de 5 años.

Fuente: Sauma, 2012, con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Cuadro 2.6

Secciones y promedio de estudiantes por sección en Interactivo II y el ciclo de transición, por sector. 2001-2011

Año	Secciones en educación pública		Secciones en educación privada ^{a/}		Promedio de estudiantes por sección en centros públicos		Promedio de estudiantes por sección en centros privados ^{a/}	
	Interactivo II	Transición	Interactivo II	Transición	Interactivo II	Transición	Interactivo II	Transición
2001	584	2.987	327	374	20	22	15	17
2002	862	3.039	344	382	19	22	15	17
2003	1.245	3.196	355	398	17	21	15	16
2004	1.709	3.365	342	409	14	19	14	16
2005	2.059	3.467	398	441	14	19	13	15
2006	2.290	3.738	386	439	13	18	14	16
2007	2.390	3.283	400	456	12	17	14	16
2008	2.575	3.331	417	459	13	18	15	16
2009	2.639	3.395	445	492	13	18	15	16
2010	2.750	3.424	418	462	13	17	14	16
2011	2.807	3.419	449	487	13	17	14	15

a/ Incluye la modalidad privada subvencionada.

Fuente: Sauma, 2012 con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

activa y realizará un incremento neto de al menos 600 secciones públicas en el Interactivo II en dos o tres años (con lo que igualaría el número actual de secciones públicas del ciclo de transición). De esta forma, cabría esperar una tasa neta de escolaridad que superaría el 85% y podría seguir aumentando gradualmente, a razón de 100 secciones netas por año, hasta alcanzar una cobertura cercana al 100%.

Con datos proporcionados por el MEP, es posible estimar un costo de 60.000 dólares para la construcción y equipamiento de cada una de las secciones. Si se crearan 600 secciones, la inversión total sería de 36 millones de dólares (18 millones anuales durante dos años o 12 millones anuales durante tres años). El costo de personal (con base en el salario de profesores KT2¹⁰ con diez anualidades en promedio) ascendería a 15 millones de dólares por año, es decir, unos 7.500 millones de colones (Sauma, 2012). De acuerdo con la Secretaría Técnica de la Autoridad Presupuestaria del Ministerio de Hacienda, en 2011 el gasto en educación fue de 1.458.261 millones de colones, por lo que el costo estimado de construcción y equipamiento representa un 1,2% del gasto total en este sector. Sin embargo, dado que difícilmente se podrían construir todas las obras en un año, esa magnitud relativa podría reducirse a 0,6% del presupuesto anual si se realizan en dos años, o a 0,4% si el plazo es de tres años. El costo del personal adicional para atender las nuevas secciones representa un 0,5% del presupuesto anual destinado a la educación.

Sin tomar en cuenta las dificultades que enfrenta el MEP para contratar y ejecutar obra pública, la construcción y mantenimiento de 600 nuevas secciones del Interactivo II no representa un costo altamente significativo para el presupuesto del Ministerio, aunque debe competir con otros gastos y con las restricciones financieras que se viven en la actualidad, por lo que el factor relevante es la decisión política de llevar adelante la universalización. Al igual que en el caso del ciclo de transición, la ubicación de las nuevas secciones en ambos escenarios debería planificarse con mucho cuidado, utilizando información georreferenciada (Sauma, 2012).

Creciente asistencia de niños de hogares con clima educativo bajo

Tal como se advirtió en la edición anterior de este Informe, no todos los niños entran a la educación preescolar en igualdad de condiciones. Por el contrario, existen disparidades en términos de situación socioeconómica y contexto familiar (sociocultural y de estimulación) y es por ello que el centro educativo puede ser determinante para nivelar oportunidades o, en su defecto, reproducir las desigualdades de origen.

Una de las brechas que se observan en la enseñanza preescolar tiene que ver con el clima educativo del hogar¹¹. La asistencia de los niños y niñas que viven en hogares con clima educativo alto es mayor que la de aquellos que provienen de hogares con clima educativo medio o bajo (gráfico 2.6). El grupo de 4 años es el que registra las mayores disparidades, que llegan hasta 37,2 puntos porcentuales entre los miembros de hogares con bajo y alto clima educativo.

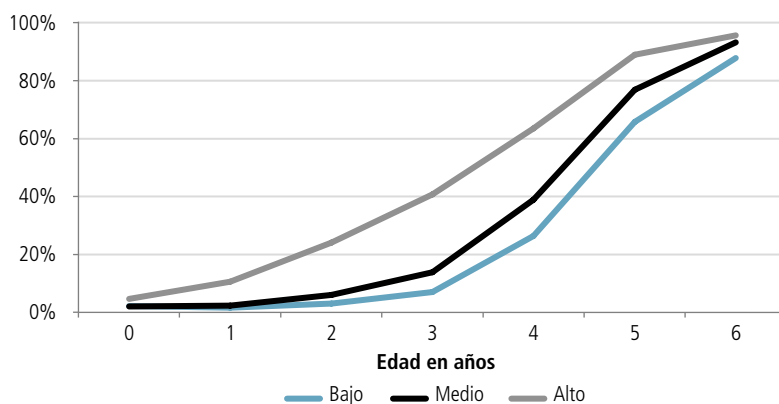
No obstante, una buena noticia es que las oportunidades se han venido ampliando de manera significativa y, por ende, las brechas tienden a reducirse. Al comparar las cifras para el grupo de 5 a 6 años, según los datos censales de 2000 y 2011, se concluye que los niveles de asistencia mejoraron, independientemente del clima

educativo del hogar. Como se observa en el gráfico 2.7, entre los niños y niñas de esas edades que viven en hogares con clima educativo bajo la asistencia aumentó en 21,4 puntos porcentuales, lo cual acortó las distancias que los separaban de sus pares provenientes de hogares con clima educativo alto y medio, a 14,5 y 7,5 puntos porcentuales, en cada caso.

Este incremento de las oportunidades de acceso para la niñez que vive en situaciones de riesgo plantea desafíos en cuanto a la calidad de los programas. La edad preescolar es una etapa clave para sentar las bases que les permitirán a estos niños y niñas mayores grados de éxito personal y académico a lo largo de sus vidas, tal como señalan los hallazgos científicos recientes sobre las características del desarrollo infantil (recuadro 2.2). La reducción de las brechas de acceso es también una oportunidad para fortalecer los esfuerzos de coordinación entre las instituciones del Estado, como los que se realizan en el marco del “Sistema de atención integral e intersectorial del desarrollo de las niñas y los niños menores de siete años”, conocido como Saiid, cuya finalidad principal es brindar una atención integrada, continua y sistemática a este sector, así como generar propuestas desde el ámbito intersectorial de salud-educación. Actualmente el Saiid

Gráfico 2.6

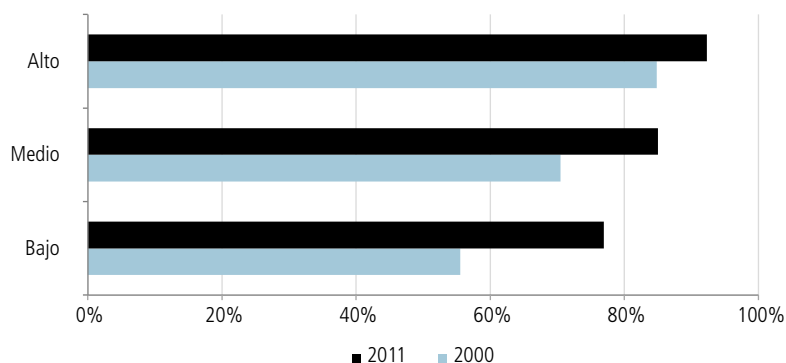
Asistencia a centros de cuidado y educación preescolar, por edades simples, según clima educativo del hogar^{a/}. 2011



a/ Es el promedio de años de educación de los miembros del hogar con edades de 18 años o más. El clima educativo bajo corresponde a seis años o menos de educación formal, el medio va de seis a doce años y el alto es de más de doce años de educación formal.

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población 2011, del INEC.

Gráfico 2.7

Asistencia a la educación regular de niños y niñas de 5 a 6 años, según clima educativo del hogar^{a/}.

a/ Es el promedio de años de educación de los miembros del hogar con edades de 18 años o más. El clima educativo bajo corresponde a seis años o menos de educación formal, el medio va de seis a doce años, y el alto es de más de doce años de educación formal.

Fuente: Elaboración propia con datos de los Censos de Población 2000 y 2011, del INEC.

cuenta con un equipo nacional conformado por representantes del MEP, la CCSS, el Ministerio de Salud, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional. En conjunto esta red integra a las direcciones regionales de la CCSS, los CEN-Cinai y las direcciones del MEP en las regiones Huetar Atlántica, Chorotega, Brunca, Huetar Norte y Central¹² (Hernández, 2013).

Aprendizajes que obtienen los niños y niñas en preescolar

Que los niños y niñas tengan acceso a una educación atractiva que enriquezca su proceso de desarrollo figura entre las aspiraciones a las cuales este Informe da seguimiento. Al igual que en otros niveles educativos, para la enseñanza preescolar esto implica desarrollar una oferta que combine contenidos social y culturalmente pertinentes, que a la vez sean interesantes y útiles para los educandos, además de metodologías, prácticas docentes y ambientes que propicien aprendizajes significativos.

Los dos programas vigentes en la enseñanza preescolar costarricense (para los ciclos materno-infantil y de transición) estipulan los aprendizajes que se esperan de los alumnos matriculados en el sistema. Por ende, abarcan diversas áreas del desarrollo: conocimiento del cuerpo, salud, hábitos, factores de índole socio-cultural y emocional, valores, desarrollo

lingüístico, comunicación y desarrollo cognitivo. Esta sección del capítulo analiza ambos programas con énfasis en el componente cognitivo, que incluye la dimensión lingüístico-comunicativa, no solo por su importancia fundamental en los procesos de aprendizaje, sino también porque es un tema al que se ha dado poco seguimiento sistemático en el caso de los niños menores de 7 años en el país, a excepción del programa CEN-Cinai, que por más de dos décadas ha medido con instrumentos específicos este y otros componentes del desarrollo infantil (véase el recuadro 2.9 en el apartado “Tema especial: la evaluación como instrumento para mejorar la calidad”).

El principal hallazgo de esta sección es que se debe fortalecer la promoción del desarrollo conceptual, tanto en los programas como en las prácticas de aula, ya que la información disponible advierte sobre las dificultades que muestran los docentes para realizar esa tarea. Asimismo, se llama la atención sobre la falta de valoraciones periódicas y sistemáticas de los ambientes de aprendizaje, que impiden al MEP conocer en qué medida se están logrando los objetivos propuestos en los programas y la efectividad de las metodologías aplicadas.

Programas de preescolar en revisión

La oferta curricular de la enseñanza preescolar se recoge en los programas

oficiales para los ciclos de transición (5 a 6 años) y materno-infantil (0 a 5 años), aprobados por el Consejo Superior de Educación en 1996 y 2000, respectivamente. Tal como señaló el *Tercer Informe Estado de la Educación*, en el momento de su aprobación estos programas fueron vanguardistas, pues incorporaron un enfoque de desarrollo humano y los conocimientos más avanzados de la época; sin embargo, diecisiete y trece años después de su promulgación estos instrumentos no habían sido evaluados y actualizados. Esta tarea, que el Informe calificó como un desafío urgente, fue emprendida en 2012 por el Departamento de Preescolar del MEP, que inició una revisión con miras a generar, en el 2014, un nuevo programa que cubra ambos ciclos (E: Calderón, 2013). La próxima edición de este Informe dará cuenta de los resultados de esa iniciativa.

La evaluación de los programas vigentes y su actualización brindan la posibilidad de revisar los hallazgos más recientes de la investigación internacional, acerca de las condiciones que deben garantizarse para ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas en edad preescolar, considerando sus necesidades particulares y su contexto social y familiar, especialmente para aquellos que pertenecen a hogares de bajos ingresos.

En esta línea, en 2012 la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (CECC-SICA) publicó un documento que recoge, a partir de la experiencia de los Países Bajos, un conjunto de factores que conviene tener en cuenta para avanzar en el diseño de programas efectivos de educación inicial. Destacan tres características que deben tener los planes de estudio: i) que ofrezcan una gran variedad de situaciones de aprendizaje, ii) que promuevan interacciones cualitativamente relevantes entre alumnos y docentes, y iii) que especifiquen con claridad rutas de aprendizaje para el desarrollo en diversas áreas (Cohen de Lara, 2012). De lo anterior se desprende una serie de recomendaciones orientadas al diseño de programas con enfoques más estructurados, como las siguientes:

Recuadro 2.2

Investigaciones científicas y políticas públicas dirigidas a la primera infancia

El documento *A science-based framework for early childhood policy: using evidence to improve outcomes in learning, behavior, and health for vulnerable children*, editado por el Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard, es una publicación académica pionera, para la cual diversos especialistas sistematizaron cuatro décadas de investigación científica sobre el desarrollo infantil. Su propósito es brindar a los tomadores de decisiones un conocimiento rigurosamente probado, para que alimente las políticas públicas dirigidas a la niñez. La conclusión general de este trabajo señala que las experiencias de la infancia temprana determinan si la arquitectura cerebral tendrá bases fuertes o débiles para el aprendizaje, la conducta y la salud del niño. Aunque los genes son los responsables de la formación de los circuitos neurales (conectores de las células cerebrales), también la experiencia y el ambiente en que se desarrollan las personas influyen en cómo esos circuitos se desenvuelven. Hay un mayor desarrollo y estímulos al cerebro cuando el niño está inmerso en una relación cercana con la familia, luego extendida a la comunidad, y en particular si cuenta con la presencia de un adulto que responda a sus manifestaciones con cariño y de manera individualizada. Dado que la arquitectura cerebral y las capacidades se desarrollan continuamente, la política pública puede aplicarse en todo el periodo de la infancia con una diversidad de intervenciones por edades y grupos sociales. Sin embargo, para los niños en riesgo social se sugiere que la intervención empiece desde el control prenatal, ya que una parte importante de los circuitos neurales se construye durante el embarazo. Los resultados más significativos de esta sistematización para alimentar las políticas públicas son los siguientes:

- Un adecuado control prenatal puede ayudar a prevenir amenazas al desarrollo sano

del niño, así como anticipar el diagnóstico de problemas y tratarlos tempranamente cuando sea el caso (en especial problemas de visión, oído, o depresión materna).

- Para las familias de grupos sociales vulnerables, y que están esperando su primer hijo, se ha documentado que tanto el niño como los padres obtienen significativos beneficios de un temprano e intensivo apoyo de visitas a domicilio de profesionales especialmente capacitados para esta etapa (enfermeros, trabajadores sociales, psicólogos, etc.), cuyo acompañamiento se extiende hasta el tercer año de edad del niño.
- Para niños pequeños de familias con escasos recursos, se ha demostrado que su asistencia a centros educativos de alta calidad y a programas de aprendizaje temprano, ha aumentado su capacidad cognitiva y su desarrollo social. Por centros de alta calidad se entiende aquellos que tienen: i) maestros altamente capacitados, ii) aulas con un número pequeño de alumnos y una alta proporción de adultos por niño, iii) currículos particularizados por edad y los materiales didácticos correspondientes, iv) un ambiente con uso extensivo de lenguaje, v) interacción cálida entre los estudiantes y el personal, vi) altos y consistentes niveles de participación de los niños en las actividades programadas.
- Para familias que están pasando por circunstancias difíciles, se identificaron impactos muy positivos en los programas de dos generaciones, que apoyan simultáneamente a los padres y a los niños, en centros de alta calidad para el cuidado y la educación de los hijos.
- En los casos de niños que experimentan niveles de estrés tóxico (una exposición constante a abuso o negligencia, depresión materna, abuso de sustancias de los padres, violencia familiar, entre otros),

las intervenciones deben ser intensivas y diseñadas para los problemas particulares que estos enfrentan, con el objetivo de evitar o disminuir el daño en la arquitectura cerebral y mejorar su desarrollo.

- En las familias pobres, los ingresos complementarios para los padres trabajadores han demostrado ser instrumentos eficientes para potenciar los logros educativos de los niños, especialmente en los años preescolares. Entre las medidas orientadas hacia ese objetivo se mencionan el aumento de las exenciones de impuestos para las familias de escasos recursos, la expansión de los subsidios y programas sociales, y ayudas financieras para padres que trabajan tiempo completo.

El conocimiento adquirido también permite afirmar que no existe un único programa o servicio que sea la panacea para promover el desarrollo en la infancia. Hay una gran cantidad de intervenciones de distintos alcances, que otorga cierto margen de maniobra para seleccionar el tipo de política pública que más se ajusta a cada país. Un reto común que enfrentan las políticas públicas para la niñez es la transición de proyectos focalizados o locales, a políticas nacionales y universales efectivas. Para que ese proceso sea exitoso, es necesario establecer estándares de calidad y programas de monitoreo que ayuden a elevar la calidad y el impacto de las intervenciones. Lo importante es que esta selección se fundamente en la efectividad probada de las estrategias y, además, cuente con un compromiso serio para desarrollarlas de manera sostenida. En este sentido, más que calcular el valor actual de la intervención, el costo de los programas de atención a la niñez debe verse en el largo plazo, pues sus beneficios positivos han quedado demostrados cuando se utiliza una perspectiva de retorno de la inversión.

Fuente: Center on the Developing Child, 2007.

Proponer actividades detalladas y dirigidas al enriquecimiento del desarrollo: los docentes no deben asumir que existirán suficientes situaciones de aprendizaje “espontáneas” para enriquecer el desarrollo. Es necesario que lleven al aula situaciones de aprendizaje que incrementen el conoci-

miento del mundo, en especial si trabajan con niños y niñas cuyo desarrollo óptimo está en riesgo.

- Proporcionar a los docentes lineamientos claros sobre cómo generar interacciones de calidad entre ellos y sus alumnos.

- Facilitar una amplia variedad de actividades de aprendizaje: cómo usar un libro ilustrado, distintas formas de estimular el lenguaje potencial (mediante preguntas, juegos, etc.).

- Identificar claramente los lineamientos de aprendizaje específicos en varios

dominios del desarrollo, de tal manera que las y los docentes tengan plena seguridad de que los elementos esenciales no quedarán por fuera.

- Estas recomendaciones resultan útiles para Costa Rica, ya que pueden contribuir al diseño de programas que permitan orientar de manera más detallada el trabajo de los docentes en las aulas.

El desarrollo cognitivo-lingüístico en los programas vigentes

Desde su diseño inicial, los planes de estudio de la educación preescolar costarricense han apostado por una oferta que busca estimular el desarrollo infantil en tres áreas fundamentales: la psicomotriz, la

socioemocional y la cognoscitiva-lingüística. En el Tercer Informe se analizó la promoción temprana de las competencias lingüísticas y lectoras y sus beneficios. Como complemento de ese ejercicio, para esta edición se optó por profundizar en el desarrollo cognitivo, no solo porque ambos temas van de la mano, sino también porque, como lo han demostrado las más recientes investigaciones científicas, la promoción temprana del desarrollo cognitivo y el lenguaje sienta las bases para que los niños tengan un aprovechamiento óptimo de su educación futura.

El desarrollo cognitivo se relaciona con el desarrollo del pensamiento, los procesos mentales y los estilos de aprender. La palabra **cognición** (del latín *cognoscere*, ‘conocer’) hace referencia a la facultad de procesar

información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y las características subjetivas que les permiten a las personas valorar la información y, con base en ella, elaborar representaciones mentales (conceptos) para comprender el mundo que las rodea (Carmioli, 2012).

El desarrollo de conceptos (recuadro 2.3) ocupa un lugar relevante en los esfuerzos de investigación, dada su importancia en la vida de las personas y la constante interpretación de la realidad que estas realizan. En ese proceso, los individuos acuden a conceptos que poseen y hacen interpretaciones a partir de ellos. Gelman y Kalish (2006) definen los conceptos como “aquellas representaciones mentales que guardan correspondencia con las

Recuadro 2.3

Desarrollo conceptual en edades tempranas

En el ámbito de las ciencias cognoscitivas existen tres tendencias que explican el surgimiento y desarrollo de los conceptos en las edades tempranas: el innatismo, el empirismo y la construcción de teorías. El innatismo propone que las personas nacen con ciertos conceptos que les permiten desenvolverse 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) señalan que esos módulos están encapsulados y, por ende, tienen una limitada transferencia de información entre sí; son innatos en tanto forman parte de la dotación genética, y además maduran con el tiempo. Este enfoque defiende entonces el postulado de que algunos conceptos están presentes desde edades muy tempranas.

Por su parte, el empirismo enfatiza en el papel que juega la experiencia en el desarrollo conceptual. Sugiere que las estructuras conceptuales son representaciones de las experiencias perceptuales y sensoriales, o una combinación de estas (Taverna y Peralta, 2009). Se hace hincapié en el rol de procesos generales de pensamiento, como la comparación y la asociación, en la formación de conceptos (Gelman y Kalish, 2006).

Por último, la propuesta de construcción de teorías plantea que las personas

construyen teorías ingenuas —o de sentido común— sobre los fenómenos que observan, y estas teorías engloban los conceptos (Gopnik y Meltzoff, 1997; Gopnik y Wellman, 1992; Hatano e Inagaki, 2002). Desde edades tempranas, los niños se comportan como pequeños científicos que de manera constante buscan explicaciones sobre el mundo y elaboran teorías basadas en la información que recolectan. Los conceptos se adquieren entonces a partir de mecanismos como la inferencia y la relación con otros conceptos y creencias ya existentes, y que forman parte de una misma teoría (Gelman y Kalish, 2006).

Las teorías más recientes sobre el desarrollo conceptual rescatan elementos de estas tres corrientes. Por un lado se reconoce la existencia de conceptos que están presentes desde edades muy tempranas, como sugieren varios estudios que han analizado las preferencias atencionales de infantes preverbales ante distintos fenómenos (Onishi y 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 de alguna manera contradice sus nociones iniciales. Esta información proviene ya sea de sus experiencias directas con el ambiente, o de los intercambios comunicativos con

los miembros de su cultura (Bruner, 1997; Tomasello, 1999; Luria, 2003). Así pues, la explicación dominante en la actualidad rescata las tendencias innatas que muestran los seres humanos en términos de su 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 et al., 2010 sobre el concepto de mente; Sparks y Reese, 2013 sobre el concepto del material impreso; Valle y Callanan, 2006 sobre conceptos científicos).

A la luz de esta línea integradora de los distintos enfoques, Özdemir y Clark (2007) plantean que, pese a las notables diferencias entre las propuestas, existen al menos tres puntos de encuentro entre ellas que resultan importantes desde el punto de vista educativo, en tanto tienen implicaciones para la promoción del desarrollo conceptual en el aula. Esas ideas apuntan al reconocimiento de que: i) los estudiantes desarrollan conceptos a partir de sus experiencias diarias, ii) los conceptos iniciales sobre contenidos específicos influyen en el aprendizaje formal, y iii) el conocimiento inicial es resistente al cambio y, por tanto, el cambio conceptual es un proceso lento.

Fuente: Carmioli, 2012.

categorías de cosas que encontramos en el mundo”. Esas representaciones incluyen, entre otros, conceptos (por ejemplo aves, peces), categorías (animado, inanimado), propiedades (rojo, triste), eventos o estados (correr, estado gaseoso), individuos (primo, madre) e ideas abstractas (el tiempo, la ética). Según este autor, existen al menos dos razones por las cuales los conceptos son relevantes para el funcionamiento mental. En primer lugar, porque son un mecanismo eficiente para representar y almacenar las experiencias. Sin conceptos, cada nueva experiencia sería única y ello representaría un gran costo de procesamiento para el sistema cognitivo. En segundo lugar, porque son un motor que impulsa a las personas a aumentar su conocimiento y aprender sobre el mundo a través de inferencias inductivas. Es decir, los conceptos funcionan como marcos de interpretación que pueden ser enriquecidos cuando las condiciones lo permiten (Carmioli, 2012).

La relevancia del desarrollo conceptual ha generado múltiples esfuerzos que, desde las disciplinas de la Psicología y la Educación, han buscado diseñar estrategias que faciliten ese desarrollo en los contextos educativos. A manera de síntesis se destacan a continuación diez estrategias didácticas que se ha comprobado favorecen el desarrollo conceptual:

1. **Participación activa y constructiva del alumno;** 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. **Participación social,** dado que el aprendizaje es una actividad social.
3. **Trasferencia de los contenidos a situaciones de la cotidianidad;** los estudiantes aprenden mejor cuando participan en actividades que perciben como útiles en la vida cotidiana y que resultan culturalmente relevantes.
4. **Identificación de las relaciones entre la información nueva y el conocimiento previo,** puesto que el conocimiento se construye sobre las bases de lo que ya el alumno comprende y cree.

5. **Uso de estrategias efectivas y flexibles,** que ayuden a entender, razonar, memorizar y resolver problemas.
6. **Promoción de la autorregulación y la reflexión,** con el fin de que el estudiante aprenda a planear y monitorear su aprendizaje, así como a establecer sus propias metas y corregir sus errores.
7. **Énfasis en la comprensión, no en la memorización;** se aprende mejor cuando el material está organizado alrededor de explicaciones y principios generales, que cuando se basa en la memorización de hechos y procedimientos aislados.
8. **Promoción de la práctica;** aprender requiere un tiempo considerable y períodos de práctica para comenzar a construir experiencia en el área.
9. **Consideración de las diferencias en el desarrollo y en el plano individual;** las y los niños aprenden mejor cuando estas diferencias son tomadas en cuenta.
10. **Motivación al estudiantado;** dado que el aprendizaje está fuertemente influido por la motivación, la conducta y las afirmaciones de las docentes pueden servir de estímulo para el estudio (Vosniadou, 2001).

En los programas de preescolar, el tema del desarrollo cognitivo figura entre las tres principales dimensiones que se busca potenciar en los niños. Se le identifica como el área del desarrollo intelectual y se centra en aspectos como la capacidad de abstracción, la comprensión, la memoria, la simbolización, la categorización, la solución de problemas, el pensamiento lógico-matemático, las nociones espaciales, temporales, de número, etc. En tal sentido, el programa de estudio del ciclo materno infantil (MEP, 2001) propone específicamente que los niños y las niñas:

- se apropien de los conocimientos de la cultura,
- exploren el mundo que los rodea,
- resuelvan situaciones,
- conozcan de las propiedades de los objetos,

- desarrollen habilidades para observar, experimentar, investigar, conocer hechos, objetos y fenómenos del medio circundante,
- desarrollen habilidades para anticipar, organizar, interpretar, registrar y comunicar la información de las observaciones y experiencias,
- inicien el establecimiento de relaciones entre objetos de los medios natural, físico y sociocultural según semejanzas, orden secuencial, correspondencia, cuantificación y causalidad, y
- construyan conceptos sociales mediante el uso de diversos materiales, herramientas, instrumentos y medios tecnológicos.

Con respecto a los docentes, el mismo programa señala que deben:

- generar experiencias interesantes y pertinentes,
- organizar el espacio para que rete la imaginación, potencie los conocimientos y permita el ensayo y el error,
- tomar en cuenta las experiencias previas de los niños y las niñas,
- planificar experiencias para que los alumnos apliquen sus conocimientos en diferentes contextos,
- asegurar la continuidad, variación y ampliación de las experiencias realizadas, a fin de propiciar la continuidad y enriquecimiento del proceso constructivo,
- favorecer experiencias relacionadas con el lenguaje matemático, la identificación y creación de símbolos y signos matemáticos,
- organizar experiencias para el desarrollo de conceptos lógico-matemáticos (clasificación, seriación, tiempo, espacio, número, cantidad, medida y conjunto),
- interpretar los errores como indicadores del proceso constructivo,
- incentivar la capacidad para formular preguntas, y
- evaluar el desarrollo y el proceso de construcción mediante interacciones,

observaciones, registros escritos, dibujos y mapas conceptuales o semánticos, entre otros.

Asimismo, en el componente cognitivo el programa del Interactivo II plantea la necesidad de que las familias apoyen la construcción de conceptos a partir de las rutinas y actividades extraescolares de sus hijos e hijas; que participen en procesos de capacitación sobre el desarrollo y los procesos de construcción de conocimientos, y que provean oportunidades para que los niños pregunten, exploren y se equivoquen. También se propone que la comunidad incentive el establecimiento de espacios colectivos que permitan la creación, el juego y el uso de la ciencia y la tecnología, entre otros (MEP, 2001).

Finalmente, el programa dispone que se evalúen los “resultados obtenidos en la construcción de conocimientos desarrollados por el niño y la niña” y que para tal efecto se consideren, entre otros, los siguientes aspectos:

- la observación permanente del desarrollo,
- la actividad lúdica,
- experiencias integrales e integradas que incluyan la construcción, la reflexión y la acción constantes,
- el proceso de ensayo y error como medio de creación, innovación y transformación,
- los resultados que permitan elaborar, reajustar o modificar la planificación, y
- la búsqueda permanente de la excelencia y la calidad del programa que se ofrece.

Así pues, para el Interactivo II se propone como objetivo final la construcción de conocimientos y se establece una serie de lineamientos para concretarlo. Sin embargo, el hecho de que no se exige una valoración periódica del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes implica que se desconoce en qué medida se están logrando los propósitos buscados y cuál es la efectividad de las metodologías aplicadas. El único instrumento que utilizan las y los docentes son las llamadas “listas de cotejo”, que incluyen una serie de ítems

sobre aspectos significativos o rasgos que expresan avances o conductas del niño o la niña al realizar determinada actividad. Se anota la presencia o ausencia del rasgo observado y la lista puede llenarse en forma individual o colectiva (MEP, 2001).

En el ciclo de transición el programa contiene cinco bloques temáticos. Los tres primeros se centran en el desarrollo físico, socioemocional y lingüístico, y los dos restantes en el desarrollo cognitivo. El cuarto bloque se denomina “Descubro, investigo y disfruto el medio natural, físico y sociocultural que me rodea”, y el quinto “Me relaciono con los objetos y las personas mediante juegos matemáticos” (MEP, 1996).

El cuarto bloque requiere que el alumno analice elementos del medio natural, utilice objetos y materiales, identifique fenómenos naturales, valore los recursos naturales, manifieste respeto a la ecología, identifique personas y comprenda roles, diferencie ambientes, reconozca y valore instituciones, identifique aportes de la ciencia y la tecnología, respete tradiciones y folclor y reconozca el país al que pertenece.

Se propone que la evaluación que realice el docente valore los procesos mentales que intervienen en todas esas actividades, y que forman parte de las habilidades que los niños y niñas deben ir desarrollando en esta etapa. Para tal efecto, el instrumento previsto en los programas son las ya mencionadas “listas de cotejo”, que consideran una serie de habilidades esperadas de los alumnos. Estas listas, si bien se observan en algunos expedientes, son variadas en sus estructuras y formas de calificar, y el MEP no cuenta con información sistemática proveniente de ellas para valorar los logros alcanzados en torno a los procesos cognitivos (León, 2012).

En el quinto bloque, orientado fundamentalmente al área de las Matemáticas, se plantea que el niño o la niña identifique atributos y propiedades de los objetos, establezca relaciones de inclusión, conservación de cantidad, orden y correspondencia, discrimine relaciones cuantitativas entre objetos, aplique aspectos ordinales y cardinales del número, realice medidas espontáneas, establezca relaciones de causalidad (espaciales y temporales),

identifique formas y reconozca sus propiedades. Si bien el programa señala que “el proceso es tan importante como el producto” e incluye actividades orientadas a despertar la curiosidad y la observación, a estimular las preguntas y los retos, no se cuenta con información sistemática de evaluaciones sobre los procesos y los productos del aprendizaje. También en este caso las valoraciones suelen limitarse a las listas de cotejo.

En síntesis, aunque los programas oficiales plantean una educación preescolar constructivista, centrada en aprendizajes significativos y flexibles, con adaptaciones a las condiciones, intereses y habilidades de los niños y las niñas, en la práctica no existen en el sistema educativo, hasta ahora, mecanismos de evaluación que aporten información regular y sistemática para determinar en qué medida se están logrando estos objetivos (León, 2012).

Debilidades en la promoción del desarrollo conceptual en las aulas

Ante la ausencia de evaluaciones sistemáticas que brinden información sobre el cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas del MEP, para este Informe se llevó a cabo un estudio sobre la promoción del desarrollo conceptual en las aulas de preescolar, a partir de los hallazgos de tesis de grado realizadas en los últimos cinco años (2007-2011) en las escuelas de Psicología y Educación de las universidades públicas. Se analizaron trabajos finales de graduación de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Nacional. Interés particularmente conocer los hallazgos de esos trabajos con respecto a los logros en la promoción del desarrollo cognitivo, con énfasis en desarrollo conceptual, y las dificultades planteadas por los docentes para abordar este tema en las aulas (Carmioli, 2012).

La revisión efectuada llevó a dos conclusiones importantes. En primer lugar, en el país las investigaciones sobre la temática en cuestión son escasas y requieren fortalecerse. De un total de 347 trabajos finales de graduación (TFG) realizados en las tres escuelas de Educación Preescolar y las dos escuelas de Psicología en el período de análisis, solo un 10% (36 trabajos) abordó el tema del desarrollo conceptual

en la edad preescolar. En Psicología se encontraron únicamente dos tesis (menos del 1%), cuyos alcances, además, no tienen implicaciones para la labor en el aula. En segundo lugar, los docentes muestran importantes debilidades en esta materia y aunque los resultados de las investigaciones no pueden generalizarse, sí ofrecen pistas relevantes acerca del tipo de problemas que se presentan y que requieren atención por parte del MEP y las universidades.

Los estudios analizados se clasificaron en varios tipos: trabajos que describen la trayectoria de desarrollo de conceptos específicos; trabajos que evalúan las estrategias docentes que se utilizan para la promoción del desarrollo conceptual; trabajos centrados en determinar si la estructura física y los materiales empleados en el aula de preescolar son apropiados para ese fin; trabajos que plantean enfoques metodológicos para promover el desarrollo conceptual, y por último, trabajos en los que se diseñan propuestas en la materia que son implementadas y luego evaluadas (Carmioli, 2012). Los hallazgos más relevantes se resumen a continuación.

Si bien una buena parte de los TFG analizados comprobó que las docentes plantean actividades que resultan potencialmente atractivas para niños y niñas de edad preescolar, como juegos, ejercicios prácticos y experimentos, en varios casos se determinó que las actividades no se estructuran en función de la adquisición de conocimiento, sino como parte del período de juego-trabajo. También se proponen ejercicios en los que se manipulan objetos y se experimenta con ellos, pero sin que esto obedezca a una estrategia enfocada en el desarrollo conceptual. Por ejemplo, cuando en un planeamiento se incluye la manipulación de ciertos objetos con el fin de ilustrar un contenido del currículo, se desconoce si la docente establece una conversación guiada a partir de preguntas, intervenciones y comentarios, que ayude a los alumnos a comprender la relación entre la actividad y el contenido curricular que se está abordando.

En lo que concierne al período de juego-trabajo, los estudios analizados señalan que la realización de actividades sin planeamiento previo por parte de la docente hace que

se pierdan oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, Gutiérrez et al. (2008) concluyen que “el período de juego-trabajo podría ser utilizado para promover más el desarrollo y la construcción de conocimientos”, mientras que Pérez (2007) indica que “las docentes deben compartir más con los niños durante el período de juego libre”. En esta línea, varios autores coinciden en destacar la importancia del juego (libre o dirigido) como una herramienta que favorece la autonomía y la creatividad, al mismo tiempo que potencia la generación de conocimientos. Por ello insisten en la necesidad de fortalecer el papel del docente, ya sea para mediar o para observar y documentar los logros que los niños van alcanzando, en función de los objetivos de aprendizaje previstos (al respecto consúltese Solano, 2008; Angulo et al., 2010; Carvajal et al., 2009; Jiménez y Sancho, 2008 y Ulate y Víquez, 2008).

Con respecto a los retos y dificultades que enfrentan las docentes para promover el desarrollo conceptual, más de la mitad de las investigaciones destaca el uso de estrategias didácticas inapropiadas. A esto se suma la falta de conocimiento sobre contenidos específicos (música, género, medio ambiente, Matemáticas, sexualidad, entre otros; Bolaños et al., 2007; Camacho et al., 2007; Ramírez y Rosales, 2008). En algunos de estos trabajos se realizaron diagnósticos para determinar cómo esos temas eran abordados de previo a la implementación de una propuesta didáctica; en una importante cantidad de casos se determinó que las docentes no conocían suficientemente los contenidos específicos, aun cuando algunos de ellos forman parte de los objetivos de la educación preescolar según el MEP (véase Sánchez, 2007, para conocer un ejemplo de estimulación en edades tempranas).

En doce investigaciones se documentó que las docentes fomentan una actitud pasiva en sus estudiantes, ya que 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 y dominarlas. En este sentido, las autoras de uno de los TFG desarrollados en la Escuela de Educación Preescolar

de la UCR concluyen 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 y Sancho, 2008). Asimismo, una tesis de la UNA señala 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 et al., 2010). Por su parte, uno de los TFG de la UNED indica 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).

Una cuarta parte de los trabajos encontró que las docentes no desarrollan actividades significativas. Por ejemplo, Acuña et al. (2010) señalan que las actividades son muy poco creativas y rara vez están basadas en los intereses de las y los niños. Igualmente, Granados y Rodríguez (2009) indican que las actividades no toman en cuenta el punto de vista de los alumnos, por lo que no resultan atractivas para ellos.

Otra debilidad, detectada en nueve de los estudios que tratan el tema, es que en sus planes de trabajo las docentes no consideran las diferencias en el desarrollo individual de sus alumnos y, por lo tanto, no son sensibles a las características, intereses, habilidades, destrezas y limitaciones de cada uno de ellos. En uno de los TFG de la Escuela de Educación Preescolar de la UCR, las investigadoras agregan que algunas actividades “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 et al., 2010). En la misma línea, otra de las tesis realizadas en 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 et al., 2008).

En síntesis, estas observaciones evidencian problemas asociados a un planeamiento inadecuado de actividades, que muchas veces no considera las características del desarrollo de los niños y niñas preescolares (Carmioli, 2012).

A la luz de estos hallazgos, se indagó sobre las soluciones planteadas en los TFG y se encontró que la mayoría recomienda brindar mayor capacitación, en el sentido de informar a las docentes sobre estrategias que pueden utilizar para enseñar contenidos específicos (Angulo et al., 2010; Gutiérrez et al., 2008; Happer et al., 2010; Vargas et al., 2010). Resulta interesante que en ninguno de los trabajos revisados se propuso una capacitación que, además de informar, involucre experiencias de formación más activas, en las que las docentes puedan contrastar su trabajo con modelos exitosos y recibir retroalimentación explícita sobre su desempeño en el aula. La ausencia de recomendaciones en este sentido llama la atención porque se ha demostrado que este tipo de capacitación docente (conocido como “*coaching*”) genera los mejores resultados en dominios como el desarrollo del lenguaje (International Reading Association, 2007). Dada la cercanía entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo conceptual, y el hecho de que prácticas similares promueven ambos dominios, podría esperarse que un entrenamiento en esta línea tenga resultados igualmente efectivos para el desarrollo conceptual de los niños y las niñas (Carmioli, 2012).



>>PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
**PROMOCIÓN DEL DESARROLLO CONCEPTUAL
 EN LAS AULAS,**
 véase Carmiol, 2012, en
www.estadonacion.or.cr

De la revisión de los planteamientos sobre el desarrollo cognitivo, incluidos tanto en los programas oficiales como en los estudios disponibles en las universidades, se derivan temas y preocupaciones para la discusión, especialmente en momentos en que el MEP está elaborando nuevos planes de estudios para la enseñanza preescolar:

- En primer lugar, es importante conocer con mayor precisión los procesos de desarrollo cognitivo de los niños y niñas costarricenses, desde su nacimiento hasta los 8 años de edad, para lo cual se requiere intensificar las investigaciones sobre esta temática, desde enfoques

interdisciplinarios y con objetivos vinculados a la práctica en el aula. Los programas deben ser elaborados considerando los procesos cognitivos que caracterizan a cada grupo etario y los aprendizajes esperados.

- En segundo lugar, es necesario que los nuevos programas de preescolar, además de reflejar la relevancia del desarrollo cognitivo, contemplen orientaciones específicas para su promoción en el aula y para medir los logros esperados.
- En tercer lugar, se deben definir con claridad los aprendizajes, habilidades y competencias esperadas al inicio del primer grado, a efecto de diseñar, en cascada, las experiencias de “aprendizaje apropiado al desarrollo” que deben ofrecerse a los niños y las niñas en el nivel preescolar.
- En cuarto lugar, las universidades deben fortalecer la formación docente en materia de desarrollo, particularmente en las áreas de desarrollo conceptual y procesos de aprendizaje. Asimismo, es importante proveer a las y los educadores de estrategias de investigación sobre estos procesos y metodologías para su promoción en el aula (León, 2012).

Buenas prácticas en la promoción del desarrollo cognitivo-lingüístico

Con el fin de retroalimentar la discusión sobre cómo fortalecer el componente de desarrollo cognitivo en los programas de preescolar y en los salones de clases, se recogió información sobre un conjunto de experiencias que permiten ampliar el abanico de opciones a considerar en el diseño de políticas públicas. Del ámbito internacional se escogieron los casos de Finlandia, Estados Unidos y, a nivel latinoamericano, Chile y México, por ser países que han tenido avances en esta materia. Y a nivel nacional se seleccionó un grupo de centros educativos que, desde su creación, se han distinguido por introducir innovaciones metodológicas en su trabajo en el aula.

Buenas prácticas internacionales

A continuación se exponen en forma resumida las acciones y políticas que diversos

países adoptaron en distintos momentos para mejorar sus sistemas educativos. Es importante anotar que la revisión efectuada no es exhaustiva, ni pretende sugerir traslaciones mecánicas al ámbito costarricense. Su principal objetivo es ilustrar el universo de opciones de política pública que pueden considerarse para ampliar la calidad de la oferta educativa en preescolar.

El análisis de las experiencias internacionales permite identificar algunas tendencias relevantes que conviene tomar en cuenta en la discusión nacional:

- Hay muchos elementos comunes en los programas revisados, especialmente en cuanto a los contenidos. Las principales diferencias están en los enfoques: mientras algunos se basan en las competencias, otros ponen el énfasis en los procesos.
- Hay currículos más estructurados y otros más generales, cuya aplicación puede quedar sujeta a decisiones locales. El caso de Finlandia, por ejemplo, refleja que el alto nivel de exigencia que priva al seleccionar y capacitar al personal docente es la base que permite e incrementa las posibilidades de que el currículo sea aplicado con criterios locales. Cuando esa base es débil o inexistente, lo mejor es trabajar con currículos muy específicos, que orienten con claridad a los docentes a fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos previstos.
- Cuando los procesos de “cuidado, desarrollo y enseñanza” son vistos en forma integrada, como en Finlandia y Chile, el diseño de políticas para la primera infancia debe ser congruente con los principios que orientan el desarrollo nacional y con la información científica más reciente en esta materia.
- Finalmente, un tema que destaca en todos los casos es la relevancia que se le da a la evaluación de resultados como herramienta para la planificación, la actualización y el mejoramiento permanente de los programas (León, 2012). Este asunto se retoma más adelante, como tema especial de este capítulo.

La experiencia de Finlandia

En Finlandia, el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para el Bienestar y la Salud (Stakes, por su sigla en finlandés) llevó a cabo un proceso participativo que culminó en 2004 con la promulgación de una serie de lineamientos para el currículo nacional y que sirven de guía para la elaboración de los programas específicos de cada comunidad. Los conceptos de cuidado, educación y enseñanza se entienden como partes de un proceso integrado, que se da en todos los contextos donde se atiende a niños y niñas en edad preescolar, ya sean programas oficiales, o no, servicios de atención o de cuidado. Los objetivos son la promoción del bienestar personal, el refuerzo de las conductas apropiadas hacia otros y la construcción paulatina de la autonomía. Se insiste en la creación de ambientes adecuados, la importancia del lenguaje y la conducta propia del niño en esta edad. Se enfatiza en la exploración como una de las estrategias que contribuyen a la realización personal y al disfrute del aprendizaje por parte del niño. También se recalca la importancia de la participación de la familia y del trabajo en red con la comunidad (Stakes, 2004). Asimismo se establecen seis orientaciones: la Matemática, las Ciencias Naturales, la orientación socio-histórica, la estética, la ética y la religioso-filosófica. Para cada una de ellas los lineamientos incluyen aspectos vinculados al rol del docente, las experiencias y el ambiente para propiciarlas.

La NAEYC en Estados Unidos

La Asociación Nacional de Educación Infantil (NAEYC, por su sigla en inglés) lidera en los Estados Unidos, y en otros lugares del mundo según reporta la OCDE (2006), muchos de los procesos de construcción del currículo para niños y niñas hasta los 8 años de edad. Su última publicación se titula *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* y explica en profundidad el concepto de la “práctica apropiada al desarrollo” (Copple y Bredekamp, 2009). Esa propuesta es el resultado de una consulta a cientos de investigadores, docentes y otros profesionales vinculados

a la primera infancia, y es considerada un referente de lo que debe ser la educación en este nivel.

Al igual que otros documentos de este tipo, la publicación de NAEYC plantea una serie de propósitos y principios relacionados con el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños más pequeños. Con respecto al currículo, señala que su aplicación siempre da algún resultado, pero lo que más interesa es determinar cuáles ese resultado y cómo se logra (Copple y Bredekamp, 2009). Por tal razón, propone un conjunto de parámetros que indican cómo debe aplicarse el currículo y cómo debe llevarse a cabo la evaluación. Además describe qué significa ser un excelente docente y cómo llegar a serlo (recuadro 2.4). Luego explica las características del desarrollo de los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los 8 años, siguiendo la definición de la primera infancia recomendada por el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, y finalmente propone una serie de ejemplos de “prácticas apropiadas al desarrollo” en cada uno de los bloques etarios en que la organización divide la primera infancia, a saber: infantes, caminantes, preescolares, los que asisten a kindergarten y los que cursan los primeros años de la educación primaria. Los ejemplos abarcan diversos aspectos: relaciones entre cuidador o docente y niño, el ambiente, el juego y la exploración, la programación y las rutinas, la relación con la familia y las políticas generales vinculadas a la salud y los recursos humanos, entre otras.

Para el nivel de transición, la NAEYC sugiere “crear una comunidad afectiva de aprendices” (*creating a caring community of learners*). Se insiste en el desarrollo de “procesos”, para lo cual es necesario promover relaciones interpersonales positivas, crear una comunidad de aprendizaje, definir un ambiente, un horario, métodos y enfoques para el aprendizaje, así como orientaciones específicas sobre cómo guiar estos procesos.

En cuanto al currículo del nivel de transición, la Asociación señala que debe ser comprensivo (abordar todas las áreas del desarrollo), tener coherencia e integración y generar una implementación efectiva y demostrable. Describe en detalle cómo trabajar en las distintas áreas, como el

desarrollo lingüístico y la lectoescritura, las habilidades de escucha, expresión y comprensión, la lectura de libros y la motivación. Para cada uno de estos ámbitos define lo que es y lo que no es una “práctica apropiada al desarrollo” y plantea sugerencias específicas. Asimismo, hace referencia al tema de las Matemáticas, las Ciencias, los Estudios Sociales, la tecnología y las artes creativas, además del sentido estético y el desarrollo de las habilidades visuales y musicales. Finaliza con un listado de las prácticas apropiadas para la evaluación en este nivel, indicando que ésta debe ser estratégica, con propósito, sistemática y continua, integrada con la enseñanza y el currículo, capaz de producir resultados válidos y confiables, que además deben ser compartidos y comunicados.

La promoción del desarrollo cognitivo en el currículo chileno

En 2005, el Ministerio de Educación de Chile publicó las *Bases curriculares de la educación parvularia*, en las cuales establece el marco referencial para este nivel, que está dividido en dos ciclos pero tiene objetivos que dan continuidad, coherencia y progresión curricular entre ambos. También en este caso se enfatiza en la importancia de tomar en cuenta los intereses, necesidades, características y fortalezas de los niños y las niñas en sus distintas edades (Ministerio de Educación-Chile, 2005).

En el enfoque chileno la triada “desarrollo, enseñanza y aprendizaje” es vista como un conjunto de procesos interconectados. Los principios pedagógicos considerados incluyen: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego. Por su parte, los objetivos están encaminados hacia el bienestar integral, la identificación y valoración propias, los aprendizajes oportunos, pertinentes y de calidad, la participación de la familia, la relación con la comunidad, la facilitación de la transición al nivel escolar y la formación en valores.

Los contenidos curriculares de ambos ciclos están agrupados en tres grandes bloques, con las definiciones respectivas en cuanto a ambientes requeridos, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas. El primer bloque se centra en la formación personal y social, e incluye elementos como la autonomía,

la identidad y la convivencia. El segundo aborda la comunicación, el lenguaje verbal y los lenguajes artísticos. El tercero, de interés particular en este análisis, se refiere a la relación con el medio natural y cultural, considerando temas como: los seres vivos y su entorno, los grupos humanos, formas de vida y acontecimientos relevantes, relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.

Las “Bases” además contienen una serie de lineamientos para la planificación, la organización del espacio y el tiempo, la participación de las familias y la selección

de situaciones e indicadores para evaluar los aprendizajes. Sobre este último punto señalan como aspecto fundamental que los indicadores que se seleccionen —cuantitativos y cualitativos— apunten a lo esencial de los aprendizajes por evaluar y las situaciones en que estos se desarrollan (Ministerio de Educación-Chile, 2005).

El currículo preescolar basado en competencias: la propuesta de México

La Secretaría de Educación Pública de México emitió en 2011 el nuevo *Programa*

de estudio 2011 y la *Guía para la educadora* para la educación básica preescolar, como parte del proceso de reforma de la educación general básica que se está llevando a cabo en ese país. Se optó por la definición de estándares y competencias como eje central de la propuesta curricular, cuyos objetivos son, entre otros: propiciar la regulación de emociones, la confianza para expresarse, el interés y gusto por la lectura, el uso del razonamiento matemático, el interés por los fenómenos naturales y los seres vivos, los valores, el uso de la imagina-

Recuadro 2.4

Perfil de un buen docente en la educación inicial

De acuerdo con la Asociación Nacional de Educación Infantil de los Estados Unidos (NAEYC), la “práctica apropiada al desarrollo” es la clave para ser un excelente profesional en educación inicial. A continuación se describe una serie de prácticas y decisiones que toman las maestras excelentes para traducir ese enfoque en experiencias de alta calidad para sus alumnos menores de 8 años.

Tienen claras las intenciones: cada cosa que las maestras hacen —cuando están creando el ambiente del aula, considerando el currículo, adaptándolo a los niños como individuos o planeando experiencias de aprendizaje— tiene una intención y un propósito claros. Al tomar decisiones, grandes y pequeñas, mantienen en mente los objetivos que buscan.

Crean una comunidad de aprendices: esto implica crear una comunidad donde todos los participantes contribuyen al bienestar y aprendizaje de los demás. Para lograrlo, las maestras excelentes se aseguran de conocer bien a cada alumno y su familia, y convierten en prioridad el establecimiento de relaciones cálidas y positivas con cada niño o niña. La guía (entendida como orientación para la disciplina) no es algo a lo que se pone atención solo para desarrollar el currículo, sino que la autorregulación de los estudiantes es un objetivo curricular esencial en sí mismo. La guía es efectiva cuando las docentes ayudan a los niños a tomar mejores decisiones cada día, para lo cual los escuchan, los guían en la resolución de problemas y les recuerdan con paciencia las reglas.

Enseñan para incrementar el desarrollo y el aprendizaje: utilizan una amplia gama

de estrategias, según se requiera para la situación y el propósito que tienen en mente, y las flexibilizan para determinar cuál es la idónea. Las maestras “validan” lo que los niños dicen o hacen; promueven la persistencia y el esfuerzo, en vez de solamente felicitar o evaluar lo que el alumno ha hecho. Dan retroalimentación específica en lugar de hacer comentarios generales. Modelan actitudes, formas de abordar los problemas, de comportarse con otros, demostrando más que diciendo. Las docentes muestran el modo correcto de hacer los procedimientos que enseñan. Crean o agregan retos a las tareas que van un poco más allá de lo que los niños y las niñas ya pueden hacer. Hacen preguntas que provocan el pensamiento, dan asistencia para lograr que avancen un poco más, ofrecen información y proveen orientación para las acciones o conductas de los estudiantes.

Construyen un “andamiaje para el aprendizaje”: los objetivos adecuados al desarrollo son tanto retadores como alcanzables. Las estrategias de aprendizaje más efectivas se basan en lo que los niños y niñas ya saben y pueden hacer, pero también los estimulan a ir un paso razonable más allá, hacia un nuevo nivel de logro. Les dan tiempo para dominar las destrezas nuevas y les brindan el apoyo que requieren para conseguirlo, pero conforme el alumno va avanzando, van reduciendo ese apoyo. Es por ello que este tipo de estrategia se denomina “andamiaje” y puede ser aplicado en todas las áreas del desarrollo y de muchas maneras.

Utilizan intencionalmente los diversos formatos de aprendizaje: grupos grandes, grupos pequeños, rutinas diarias y áreas de aprendizaje y juego.

Planean el currículo para obtener objetivos importantes: para ser efectivo, el currículo debe tener objetivos claramente definidos y que sean compartidos y comprendidos por todos los involucrados. Estos deben centrarse en estándares vinculados a las prácticas apropiadas al desarrollo e implementarse con profundidad, en las secuencias requeridas y con conexiones significativas. De esta manera se involucra más a los niños y las niñas y, por tanto, el aprendizaje es más duradero. Las maestras excelentes acuden con frecuencia al currículo para darle coherencia a todas las actividades que planean.

Evalúan el desarrollo y el aprendizaje: con el fin de monitorear a sus alumnos, guiar el planeamiento y la toma de decisiones, identificar a los niños que requieren apoyo especial, reportar y comunicar los resultados a otras instancias, incluyendo las familias. Procuran que la evaluación se adecue al desarrollo, individual y culturalmente.

Establecen “relaciones recíprocas con las familias”: trabajan para desarrollar vínculos con las familias, con base en la comunicación y el respeto en ambas vías. Las invitan a participar y construyen con ellas una relación que permite el diálogo abierto.

Fuente: Copple y Bredekamp, 2009.

ción, la fantasía y la creatividad, así como mejorar las habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento. Sobre esta base, se establecieron tres grandes áreas temáticas, a saber:

- **Comunicación y lenguaje:** incluye estándares para procesos de lectura, producción de textos escritos, producción oral, conocimientos de las características del lenguaje y actitudes hacia éste.
- **Matemática:** prevé el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo de conceptos (número, forma, espacio, medida) y de la información, el pensamiento algebraico y la actitud hacia el estudio de la Matemática.
- **Ciencias:** considera el pensamiento científico y su aplicación, así como las habilidades y actitudes asociadas a las Ciencias.

De estos bloques se derivan seis “campos formativos”, con sus respectivas competencias y orientaciones: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artísticas. También se abordan los temas de la planificación, los ambientes, las modalidades de trabajo, el papel de la tecnología, el trabajo cooperativo, materiales y recursos. En materia de evaluación se subraya el valor de la auto y la coevaluación y los diversos instrumentos que pueden utilizarse para llevarlas a cabo. La guía para la docente detalla todos estos elementos, explica los estándares y las competencias y señala diversos asuntos a los cuales se debe prestar atención: errores en el aprendizaje, ritmos, inclusión, no violencia. Se dan criterios sobre la planificación didáctica y la evaluación basada en estándares y competencias.

Buenas prácticas nacionales

Así como se señalan debilidades en la labor que se desarrolla en las aulas costarricenses, también deben reconocerse los esfuerzos que realizan algunos centros y docentes de preescolar para promover aprendizajes significativos a partir de experiencias innovadoras. A continuación se reseñan cuatro de esos casos. La informa-

ción se obtuvo mediante entrevistas a las directoras y el personal de las instituciones entre junio y julio de 2012.

El análisis de los cuatro centros educativos reseñados permite identificar elementos comunes relevantes. En primer lugar destaca el compromiso y la disposición del personal para aprender de las experiencias, buscar alternativas e innovaciones y ofrecer con ello una educación de la mejor calidad posible. En segundo lugar, los principales insumos para lograr esos objetivos son la dedicación, la disposición a aprender de los niños y las niñas, el trabajo en equipo, el interés por progresar, la capacitación y la evaluación del quehacer como práctica permanente. Por último, si bien hay distintos énfasis y enfoques, en todos los casos se procura el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los alumnos y alumnas (León, 2012).

Centro Infantil Laboratorio, de la Universidad de Costa Rica

Inicialmente este centro operó bajo un enfoque “montessoriano”, pero en la actualidad trabaja con cinco propuestas pedagógicas coherentes con la misión, la visión y los principios institucionales, que son: i) educación personalizada, ii) pedagogía científica Montessori, iii) el enfoque denominado “la experiencia de educar, un reto cada día”, que pretende que los alumnos desarrollen al máximo su potencial y sus habilidades a través de experiencias diarias que les brinden aprendizajes nuevos y significativos, iv) el currículo integrado con un enfoque constructivista, y v) una modalidad de trabajo flexible y abierta, basada en el respeto y la libertad de los niños. El cambio de modalidad es reciente, por lo que aún no ha sido evaluado.

El centro atiende a niños y niñas con edades que van de 1 año y 3 meses a 5 años y 2 meses. La nueva modalidad de operación implica mantener vínculos permanentes con las familias (incluyendo abuelos) y con diversas entidades que brindan acompañamiento y asesoría. Las familias pueden ingresar a las aulas todos los días, lo que les da confianza sobre lo que sucede en ellas. Se trabaja fuertemente en el crecimiento profesional y en la educación para la vida. Según las personas

entrevistadas, su principal diferencia con respecto a otros centros preescolares es que los estudiantes se sienten más libres, construyen a través del juego, disfrutan de adquirir conocimientos, aunque no se cuenta con sistematizaciones de estas experiencias. Se señala que el ritmo es más tranquilo, sin presiones, “se descubre libremente”, los alumnos escogen y disfrutan.

Otra diferencia es que se toma muy en cuenta lo que piensa el niño o la niña, el sistema es abierto, flexible, con grupos multiedad. Se pone énfasis en el acercamiento a los niños y la perspectiva de género. Existe un alto nivel de motivación del personal docente y compromiso de los padres y madres, característica que puede deberse a que muchos de ellos son profesionales y a que el centro está ubicado en un contexto universitario. También sobresale el hecho de que los alumnos permanecen en el centro todo el día, once meses del año. En materia de evaluación, se realiza un plan anual y los respectivos informes de labores. Con frecuencia se utiliza la filmación y se cuenta con un expediente único por estudiante.

Centro Infantil Carmen Lyra, de la Universidad Nacional (Ciuna)

En este centro las prioridades son los alumnos y el sentido de pertenencia a la institución. Se atiende a niños y niñas cuyas edades van de 1 año y 3 meses a 5 años y 3 meses. El trabajo combina el juego con el aprendizaje, mediante estrategias que promueven el interés de los estudiantes y los motivan a hacer preguntas y pedir más información sobre los temas que se tratan. También se enseña Inglés y se impulsa la formación en valores como la protección del ambiente. Se enfatiza en la selección del material para el aprendizaje, la construcción de un entorno que permita una amplia gama de actividades físicas y de juego, y el esfuerzo por conocer muy bien a cada niño y sus características, ya que esto constituye una base de confianza y seguridad para los alumnos. Otra práctica es poner atención a los detalles: se motiva a los niños y las niñas a decir cosas positivas, como manifestar su agradecimiento a las demás personas.

Las reglas son otro tema que se trabaja durante todo el año, un poco todos los días,

mediante la evaluación que los mismos estudiantes hacen de su cumplimiento. Un punto fuerte es la estabilidad y la capacitación del personal, lo que ha permitido que cada vez se logre un desarrollo con mayor apertura, autonomía y criticidad de parte de los alumnos. Las docentes comprenden el valor educativo del juego y la importancia de implementar una amplia variedad de estrategias. El personal administrativo es integrado en las diferentes actividades que se realizan en el centro.

Unido a todo lo anterior, se realizan esfuerzos para capacitar y brindar espacios de atención a los padres y madres de familia, lo que ha redundado en un incremento de su participación y compromiso. Periódicamente se evalúa el desarrollo por áreas, así como las condiciones en el hogar de los niños y las niñas.

Escuela Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, San José

Esta institución pone énfasis en la articulación entre niveles educativos, al trabajar el primer grado integrado con la enseñanza preescolar, incluyendo en su planificación lo que denomina “ciclo medio”. Así, dos días a la semana los niños y las niñas de primer grado participan en las áreas de juego-trabajo, y un día a la semana todos los grupos realizan actividades en conjunto –por ejemplo exposiciones– apoyándose unos a otros; a esto se le conoce como “unidades integradas”. Una segunda característica de este centro educativo es que los alumnos son protagonistas: se procura negociar con ellos el componente educativo, los objetivos y las temáticas de fondo. En un contexto de confianza, se les propone apoyarse en las propias habilidades y “arriesgarse” a efectuar actividades como crear poemas, cuentos y personajes, entre otros. Los estudiantes son el “eje” al que deben adaptarse los maestros y maestras.

El avance cognitivo de los niños y las niñas se observa en el grado creciente de especificidad de sus preguntas, en el desarrollo de su vocabulario, en las preguntas que se plantean entre compañeros; se promueve la imaginación, la creatividad y el deseo de aprender. Se aplica el lenguaje integral, el desarrollo cognitivo y los procesos de lectoescritura. Como no

todos los alumnos van a un mismo ritmo, se organizan para el trabajo de acuerdo con su desempeño de los primeros seis meses en las “unidades integradas” y con base en los registros que se mantienen en un cuaderno diario de clase, en el cual se anotan las observaciones de dos niños por día. Se les dan oportunidades y no se les coarta por la edad. Se procura que aprendan del error, utilizando preguntas para corregir y disminuir el miedo y la ansiedad. Se diseñan muchas estrategias para el mismo fin, a efectos de promover el descubrimiento.

Se utilizan mesas de trabajo con cinco estudiantes, quienes proponen, ayudan, comparten. Se les insiste en “creer que las cosas se pueden hacer”, que pueden reflexionar, decidir normas y desarrollar confianza en lo que hacen. Se debe saber siempre por qué se está haciendo algo y cómo se puede innovar. Las reglas implican que existen consecuencias, que usualmente se aplican entre los propios estudiantes; por ejemplo ellos mismos llevan el control del tiempo, pues no hay timbres. Además se ha desarrollado un programa de “padres y ahijados”, que consiste en que los niños y niñas de 12 años “adoptan” a uno de 5 años, y realizan actividades compartidas a lo largo del año. También es importante la presencia de los padres y madres, quienes tienen a su cargo la organización de actividades en las que participan sus hijos.

Escuela Laboratorio de Heredia

Este centro abarca los niveles de preescolar y primero y segundo ciclos. Trabaja con el enfoque constructivista, en el marco del lenguaje integral y con base en la propuesta de “hacer menos y pensar más” hacia dónde se lleva a los alumnos. Se respeta a los niños y niñas como personas, ya que –contrario a algunos criterios– se considera que desde el nivel maternal estos ya manifiestan procesos de pensamiento. Se toman en cuenta sus capacidades, intereses y contextos, de los cuales surge la motivación. También se utilizan otros enfoques, como la educación ambiental, la cultura de paz y las inteligencias múltiples. Las observaciones de las docentes se recopilan en el “fólder de experiencia”, un expediente que se lleva desde el nivel maternal hasta primer grado y en el cual se da especial seguimiento a

los procesos de desarrollo del pensamiento. Se da mucho énfasis a la metacognición, es decir, a que los niños y las niñas expliquen los trabajos que prefieren, lo que les resulta fácil o difícil, y hagan autocrítica de su producción.

También se promueve el trabajo con organizadores gráficos, líneas de tiempo, mapas conceptuales y las formas alternativas de construir pensamiento, como reconocer semejanzas y diferencias, o distinguir el todo y las partes. Se trata de evidenciar el nivel de desarrollo cognitivo y de lenguaje de los niños y niñas mediante exposiciones en las que explican con sus propias palabras lo aprendido.

Se utiliza un planeamiento basado en temas escogidos por los propios alumnos en un contexto de discusión y negociación democrática, en el que también se dan diversos procesos cognitivos. Se procura desarrollar la escritura emergente, se promueve una actitud abierta, amplia, rica, de descubrimiento. De hecho, una de las principales características de esta institución es que los docentes les dan a los niños y las niñas oportunidades para aprender, reconocer las diferencias y hablar por ellos mismos. También es muy relevante la participación de la familia, incluyendo los abuelos y otros parientes, quienes asisten a las actividades, apoyan con materiales y se involucran en los procesos de aprendizaje. Para las personas entrevistadas en este centro, la educación nacional requiere un cambio, que es posible si se apoya a los docentes mediante una mejor y constante capacitación.

Uso de las TIC y enseñanza del Inglés: persisten bajas coberturas

El avance de la ciencia y la tecnología han hecho que cada vez más las tecnologías de información y comunicación (TIC) formen parte de los ambientes en los que crecen los niños y las niñas. Más allá del acceso a las TIC por sí mismas, la evidencia científica muestra que lo más relevante es que ellos usen esas tecnologías junto a sus padres, docentes y compañeros en el marco de otras actividades, lo que permite generar aprendizajes significativos y el consecuente enriquecimiento de su desarrollo (Papert, 1995).

Son muchos los beneficios del uso de las TIC en el aula: aprendizaje por medio de

juegos, desarrollo cognitivo y del lenguaje, conocimiento general y adquisición de destrezas en los ámbitos de la resolución de problemas, las Matemáticas, procesos básicos de computación, motricidad gruesa y fina y coordinación visual-motora, entre otros (Cohen de Lara, 2012).

La información sobre el uso de las TIC en la educación preescolar costarricense es escasa. El MEP no realiza evaluaciones sobre la forma en que los docentes trabajan este tema en las aulas y, en materia de acceso, el Programa Nacional de Informática Educativa (Pronie), que el Ministerio desarrolla en conjunto con la Fundación Omar Dengo, reportó para el 2011 una cobertura de 45,6%¹³, cifra baja si se compara con los ciclos de primaria, donde el porcentaje es de 66,1%.

Incrementar la cobertura de las TIC es un desafío pendiente en la enseñanza preescolar, pero más importante aún es que los docentes aprovechen esas tecnologías como un medio para la construcción del conocimiento en el aula, para lo cual se requiere que estos estén interesados y cuenten con la debida capacitación. Sin embargo, un diagnóstico realizado por el MEP en 2009, sobre problemas y necesidades de capacitación de las maestras y maestros de preescolar, encontró que entre las principales dificultades figuraban: limitaciones en el uso de herramientas tecnológicas (56,9%), preferencia por metodologías tradicionales (50,5%), desmotivación o desinterés (44,7%) y falta de interés en una actualización permanente (35,5%; IDP-UGS-MEP, 2009). Llama la atención el alto porcentaje de docentes que manifiestan tener limitaciones para el manejo de herramientas tecnológicas y preferir el uso de estrategias tradicionales, situación que podría obstaculizar el desarrollo de experiencias significativas, provocadoras y creativas en las aulas (CECC-SICA e Ineina-UNA, 2009). Este es un asunto que se debe considerar, si se pretende que el trabajo docente tenga como guía el logro de altos estándares de desempeño de los estudiantes en el uso de tecnologías digitales, tal como definieron el MEP y la Fundación Omar Dengo en 2009 (Zúñiga y Brenes, 2009).

En cuanto a la enseñanza del Inglés en preescolar, en 2012 las coberturas se

mantenían bajas en el ciclo de transición (17,9%) y en el Interactivo II (1,4%). En los ciclos siguientes la cobertura superaba el 85%, tal como muestra el gráfico 2.8.

El aprendizaje de un segundo idioma en la edad preescolar es relevante, entre otras razones porque favorece el desarrollo la flexibilidad cognitiva, competencia que es transferible a la lengua materna. Además fortalece las destrezas de la comunicación y la sensibilización intercultural, valiosas para las siguientes etapas del proceso educativo y para la vida en general, en especial para el ejercicio de la ciudadanía.

Características de los docentes de preescolar

Después de los educandos, los docentes constituyen el segundo actor clave del sistema educativo, de modo que indagar sobre su disponibilidad, sus condiciones laborales y las características de su formación, son asuntos a los que interesa dar seguimiento permanente. En el período de análisis (2010-2012) la información sobre estos temas no mostró cambios relevantes con respecto a las tendencias reseñadas en el Tercer Informe. La oferta de docentes continúa aumentando, pero no todos ellos son contratados, de manera que se ha generado un excedente, en un contexto en el que el MEP se mantiene como el principal empleador. En cuanto a la formación inicial, los educadores de preescolar en general muestran altos niveles

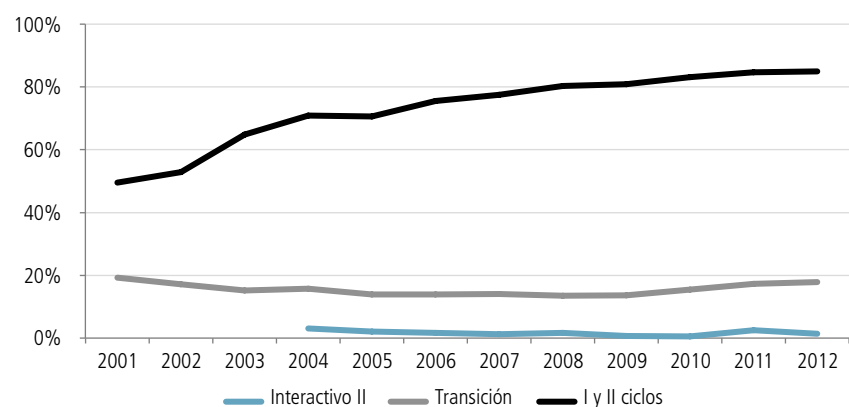
de titulación y las universidades siguen teniendo una amplia oferta de programas, en especial las privadas, cuyas carreras, en su mayoría, carecen de acreditación.

Continúa creciendo la oferta de docentes

En la edición anterior de este capítulo se llamó la atención acerca del crecimiento que en los últimos veinte años experimentaron las plazas de docentes en preescolar. Según datos del MEP, en 2011 había en ese nivel un total de 8.891 puestos de trabajo, de los cuales el 86,4% correspondía a personal docente. De acuerdo con la Dirección General del Servicio Civil, en 2012 se presentaron al concurso para reclutamiento en la especialidad de Preescolar 5.775 personas, 725 más que en 2009, cuando ese número fue de 5.051 (DGSC, 2012). Esto significa que sigue creciendo la oferta de docentes, cuya inserción en el sistema público no está asegurada. En cuanto al perfil de los nuevos oferentes, la información de 2011 –la más reciente disponible– revela que las graduadas (la gran mayoría son mujeres) de universidades privadas superan el 62% (gráfico 2.9). Este dato es importante por cuanto, como documentó el Tercer Informe, en líneas generales las universidades privadas tienen carreras de Educación Preescolar no acreditadas, programas de estudio más cortos que las públicas y menor tiempo de práctica docente supervisada (Programa Estado de la Nación, 2011).

Gráfico 2.8

Cobertura de la enseñanza del inglés^{a/} en preescolar y primero y segundo ciclos^{b/}



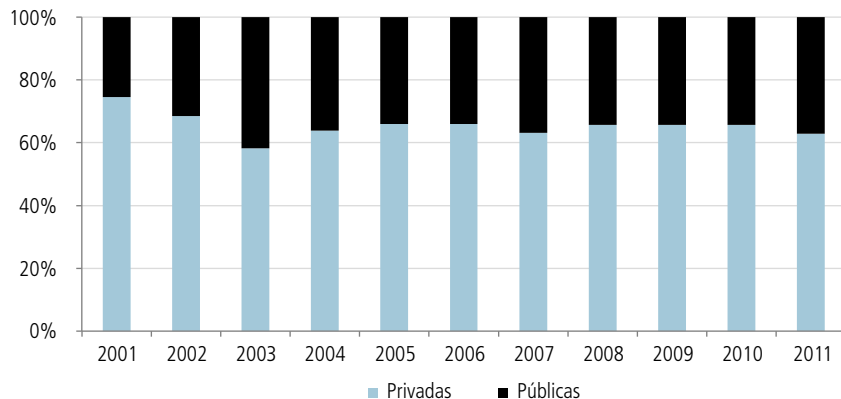
a/ Solo se incluye información de centros educativos públicos.

b/ En primero y segundo ciclos se incluye la modalidad Inglés presencial y la radio interactiva.

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

Gráfico 2.9

Graduados universitarios en Educación Preescolar, según sector



Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

Mayoría de docentes son contratados por el MEP

El 61,7% de los profesionales en Educación Preescolar se ubica en instituciones públicas, un 36,4% en centros privados y un 1,9% en privados subvencionados (gráfico 2.10).

En cuanto a los niveles de profesionalización, del grupo de docentes titulados que cuentan con una especialidad en Preescolar, la categoría que presenta la mayor expansión, tanto en términos absolutos como relativos, es la KT3, constituida por los doctores y licenciados en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar. En 2011, el 64,1% del personal se ubicaba en esa categoría, un 12,8% en la KT2 y apenas un 2,6% en la KT1 (gráfico 2.11).

Se mantiene mejora salarial con leves oscilaciones

Entre 2004 y 2010 los salarios de los docentes y directores de la categoría KT3 se elevaron al percentil 50, mediante el pago de incentivos que modificaron la base salarial. Hasta el primer semestre de 2012, una vez alcanzada esa meta, los salarios base se mantenían estables (gráfico 2.12).

Se requiere fortalecer formación inicial en materia de desarrollo cognitivo

Tal como reportó el *Tercer Informe Estado de la Educación*, la oferta para la formación de profesionales en Educación Preescolar asciende a 76 programas de universidades públicas y privadas. En el

ámbito público tres instituciones (UCR, UNA y UNED) ofrecen los grados de diplomado, bachillerato y licenciatura; además, la UCR tiene una especialidad en Educación Preescolar con énfasis en Inglés, y la UNA una maestría en Desarrollo y Atención de la Primera Infancia. Por su parte, las universidades privadas ofrecen una amplia variedad de opciones y enfoques. De todas las alternativas disponibles en 2012, solo estaban acreditados ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) el programa de bachillerato y licenciatura en Pedagogía con énfasis en Preescolar de la UNA y el diplomado, bachillerato y licenciatura en Preescolar de la UNED (Sinaes, 2012). Sigue pendiente el desafío de lograr que

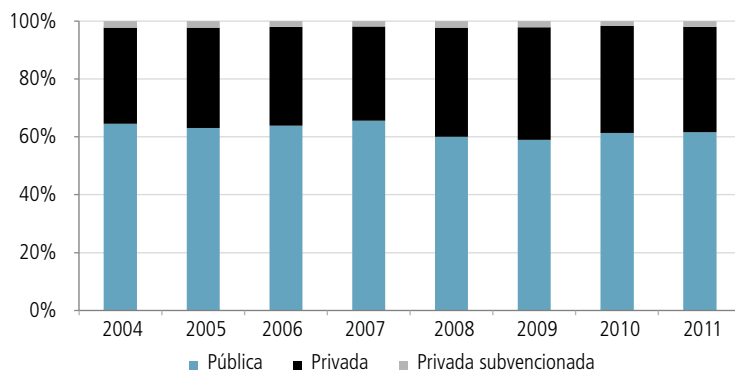
el mayor número posible de programas obtenga la acreditación.

En materia de procesos de autoevaluación, la experiencia más relevante es la de la carrera de bachillerato en Educación Preescolar de la Sede de Occidente de la UCR, la cual, luego de un proceso de revisión iniciado en 2005, transformó completamente su plan de estudios. La nueva propuesta introduce los conceptos de “educación inicial”, que considera las necesidades educativas de los niños de 0 a 6 años, y “educación del primero ciclo”, lo que se traduce no solo en nuevos cursos acordes con este enfoque, sino también en la promoción de un perfil de profesionales con capacidad para participar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas de atención a la primera infancia (Cárdenas, 2012).

Considerando que en esta edición el interés particular del capítulo es el tema del desarrollo cognitivo y los procesos de aprendizaje, se realizó un análisis preliminar de las mallas curriculares oficiales, autorizadas por el Conesup y publicadas en páginas *web*, de una selección de seis universidades (tres públicas y tres privadas) que ofrecen la carrera de Educación Preescolar. Se elaboró un listado de las materias impartidas en el nivel de bachillerato y, a partir de esa información, se procuró identificar cursos que podrían contemplar el tema del desarrollo cognitivo. Asimismo, en los planes de estudio de los diferentes niveles se indagó acerca de los cursos que podrían aportar conocimientos y habilidades en materia

Gráfico 2.10

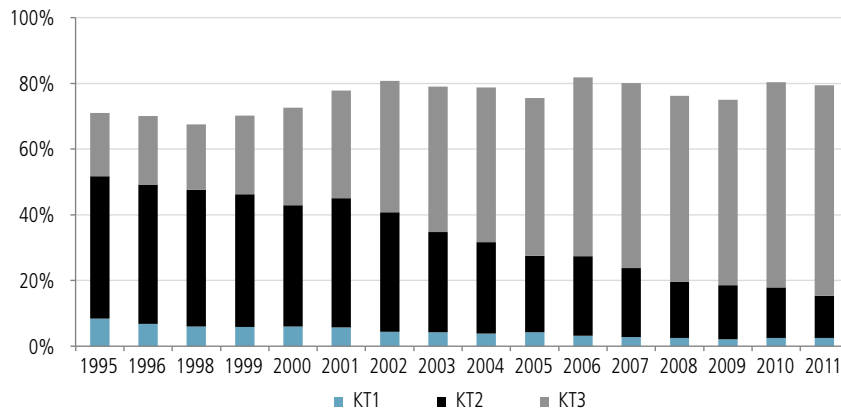
Personal total en Educación Preescolar, según tipo de dependencia



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

Gráfico 2.11

Personal docente titulado^{a/} en Educación Preescolar, por grupo profesional^{b/}
(porcentajes con respecto al personal docente total)



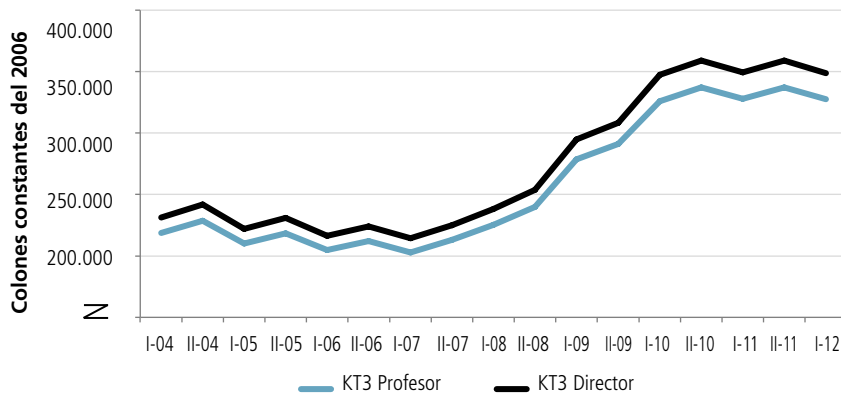
a/ Solo incluye docentes titulados con especialidad en Educación Preescolar en las dependencias públicas, privadas y privadas subvencionadas.

b/ El grupo KT3 lo forman las y los doctores y licenciados en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar, el KT2 los bachilleres en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar, y el KT1 los profesores de Enseñanza Primaria que aprobaron los estudios de la especialidad en Preescolar exigidos al bachiller en Ciencias de la Educación, y que poseen el certificado de idoneidad extendido por la Universidad de Costa Rica.

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

Gráfico 2.12

Evolución de los salarios promedio base de docentes de Preescolar, según categoría profesional. Semestres 2004 al 2012
(cifras reales a julio 2006)



Fuente: Área de Salarios e Incentivos de la Dirección General de Servicio Civil.

de desarrollo cognitivo y las estrategias para estimularlo (cuadro 2.7).

La información recogida evidencia que existen pocos cursos vinculados al tema del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, si bien en la mayoría de las universidades se imparten cursos de teorías del aprendizaje, los programas no indican si se prevé la realización de prácticas que permitan a los estudiantes trasladar esos conocimientos y

observar su aplicación en las aulas; los cursos tienden a ser estrictamente teóricos¹⁴.

La revisión de los cursos citados en el cuadro 2.7, a partir de sus objetivos y los contenidos de sus planes de estudio, arroja algunas conclusiones que ameritan futuros análisis:

- El tema del desarrollo y los subtemas de crecimiento, maduración, aprendizaje

y sus interacciones, sí figuran en varios de los programas revisados.

- Como parte del tema del “desarrollo”, en muchos casos se incluye el subtema del desarrollo intelectual y/o cognitivo, pero con un enfoque eminentemente teórico. Lo mismo parece suceder en los cursos de “Teorías del aprendizaje”.
- En algunos programas se menciona la “construcción del conocimiento”, pero su tratamiento es muy general. Por ejemplo, no hay subtemas que apunten a la aplicación práctica de este tema en las aulas.
- Algunos cursos abordan el tema del juego y su función pedagógica, pero con poca profundidad, excepto en el caso de una universidad que imparte un curso denominado “Desarrollo lúdico del niño”.
- La descripción de los cursos de Neurología o desarrollo neurológico se limita a aspectos físicos y cerebrales. En ninguno se contemplan aplicaciones prácticas a la educación o al aprendizaje.
- Varios programas ofrecen cursos de “Problemas de aprendizaje” o “Necesidades educativas especiales”, pero pocos hacen referencia al tema del “niño talentoso”. Aunque se mencionan pruebas o instrumentos de medición, se desconoce si realizan ejercicios prácticos para su aplicación.
- La evaluación también es considerada en varios programas, desde un punto de vista conceptual. En algunos casos esta materia incluye estadísticas básicas y tipos y técnicas de evaluación, por lo que pareciera que se brinda mucha información teórica, pero sin mencionar sus aplicaciones en el aula.
- Hay cursos que presentan variaciones con respecto a lo que tradicionalmente se ha enseñado. Por ejemplo, en “Organización curricular”, además de los componentes del currículo, se estudian alternativas para mejorarlo en diversos contextos, distintas formas de organizarlo y actividades concretas que se pueden realizar.
- La mayoría de los programas muestra bibliografías escasas y desactualizadas.

■ En algunas universidades privadas se desarrollan programas bilingües, por lo que el plan de estudios incluye cursos de Inglés orientados a la enseñanza de éste como segunda lengua. Se enseña el idioma y su didáctica, pero los cursos regulares son impartidos en español (León, 2012).

En general la información disponible indica que los programas tienen un “tronco común”, que incluye los fundamentos pedagógicos y de currículo, junto a las materias tradicionales. Hay sin embargo dos excepciones: una propuesta que se centra en las áreas del desarrollo y otra que presenta contenidos innovadores (familia, género, violencia,

técnicas de manejo y Psicología de la motivación).

El análisis realizado lleva a señalar el desafío de actualizar los planes de estudio en materia de desarrollo cognitivo, de modo que incorporen los hallazgos científicos más recientes, como la importancia de los procesos de desarrollo inicial en el aprendizaje y la conducta, la construcción de ambientes óptimos para la enseñanza y la promoción del desarrollo cognitivo y lingüístico en el aula, a fin de lograr procesos de aprendizaje significativos y duraderos (León, 2012).

Aunque existe un mandato legal e institucional a nivel del MEP, en el sentido de que la educación costarricense debe ser

“constructivista”, el análisis de los planes de estudio muestra que la construcción del conocimiento sigue siendo un tema poco abordado e investigado, y que prevalece una brecha entre el discurso y la práctica que no favorece el avance científico en las universidades, ni una “práctica apropiada al desarrollo” en las aulas (León, 2012).

Ambientes en los que se forma la niñez

Generar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo de la niñez y atiendan sus necesidades, supone atender una serie de aspectos como el ambiente físico (condiciones de las instalaciones, mobiliario,

Cuadro 2.7

Cursos de bachillerato vinculados al desarrollo cognitivo en carreras de Educación Preescolar en universidades públicas y privadas

Universidad	Cursos
Privadas	
Universidad Fidélitas	Desenvolvimiento del niño
	Evaluación de la enseñanza preescolar
	Desarrollo lúdico del niño
Universidad Internacional San Isidro Labrador (Uisil)	Medición y evaluación de aprendizajes
	Técnicas de evaluación diagnóstica preescolar
Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA)	Psicología del aprendizaje
	Medición y evaluación preescolar
Universidad Hispanoamericana	Técnicas de evaluación
	Detección y prevención de niños excepcionales
	Organización curricular de la educación preescolar
Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA)	Evaluación y diagnóstico del preescolar
	Orientación en las investigaciones preescolares
Universidad Interamericana	Evaluación y diagnóstico
Públicas	
Universidad Nacional (UNA)	Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación preescolar
	Desarrollo cognitivo y aprendizaje del niño y la niña de 0 a 8 años
	Desarrollo del lenguaje y el aprendizaje del niño y la niña de 0 a 8 años
Universidad de Costa Rica (UCR)	Teoría del conocimiento en la educación
	Seminario de innovaciones en la educación
	La educación en la era de la Informática
	Evaluación del niño preescolar
Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Detección de problemas de aprendizaje
	Teorías del aprendizaje
	Informática para educadores

Fuente: León, 2012.

tamaño de los espacios), los materiales didácticos y la calidad de las interacciones entre alumnos y docentes (metodologías, prácticas de aula, tamaño de los grupos). En estas áreas no se observan cambios significativos con respecto a las tendencias reportadas en el Informe anterior. Cabe señalar, además, que persisten las dificultades para dar seguimiento a estos temas en el país, por varias razones. En primer lugar, en materia de infraestructura, en 2011 el Departamento de Análisis Estadístico del MEP dejó de efectuar el censo que recogía información de los directores y directoras sobre el estado de los planteles educativos. En segundo lugar, no es una práctica regular del Ministerio realizar evaluaciones sistemáticas y representativas sobre los ambientes de aprendizaje y las prácticas en las aulas de preescolar. Los pocos estudios que existen utilizan instrumentos que no permiten la comparación internacional. Este apartado ofrece un análisis de la escasa información estadística disponible, que se complementa con los hallazgos de investigaciones específicas de orden cualitativo.

Oferta de instituciones sigue en aumento

Dando continuidad a la tendencia de crecimiento que ha venido mostrando en los últimos años, en 2012 el número de centros educativos de preescolar ascendió a 2.381 a nivel nacional¹⁵, tal como se observa en el gráfico 2.13. La distribución porcentual según tipo de dependencia para el período 2001-2012 muestra que las entidades públicas representan el 86,0%, muy por encima de los establecimientos privados (13,1%) y los privados subvencionados (0,8%; MEP, 2012).

En total, en el 2011 el país contaba con 5.131 aulas de preescolar. La relación entre el número de aulas y la concentración de la matrícula varía entre regiones educativas, debido a razones demográficas y de acceso que afectan de maneras distintas los ambientes de aprendizaje. Sobre este último tema, la investigación académica ha llamado la atención sobre lo difícil que resulta brindar experiencias de calidad cuando un solo docente tiene a cargo, en un mismo salón, una gran cantidad de niños y niñas, en especial cuando los grupos sobrepasan los veinte alumnos. Como muestra el gráfico

2.14 los mayores problemas en esta línea se concentran en las regiones educativas de la GAM (Cartago y Desamparados).

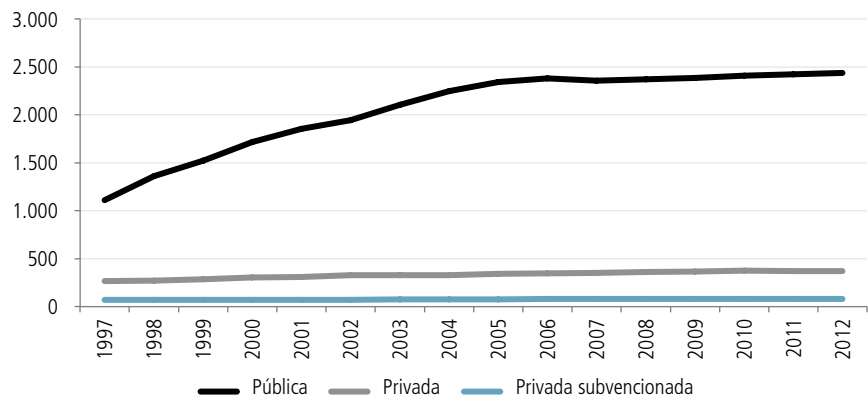
Según tipo de dependencia, la relación entre aulas y centros educativos muestra brechas importantes, ya que en los establecimientos públicos hay una relación de 1,5 aulas por centro educativo (cifra que se ha mantenido constante desde 2007), en contraste con más de 3 aulas por cada centro privado y privado subvencionado (gráfico 2.15).

Horarios, personal y oferta: notables diferencias entre los sectores público y privado

En Costa Rica existen leyes y reglamentos que estipulan las condiciones y características que deben tener los espacios en que opera un centro infantil o un aula de preescolar. El primer caso es regulado por la Ley de Centros Infantiles, y el segundo por la reglamentación del MEP sobre estructuras y plantas físicas. En otros aspectos la normativa es menos precisa, como

Gráfico 2.13

Instituciones y servicios de preescolar^{a/}, según dependencia

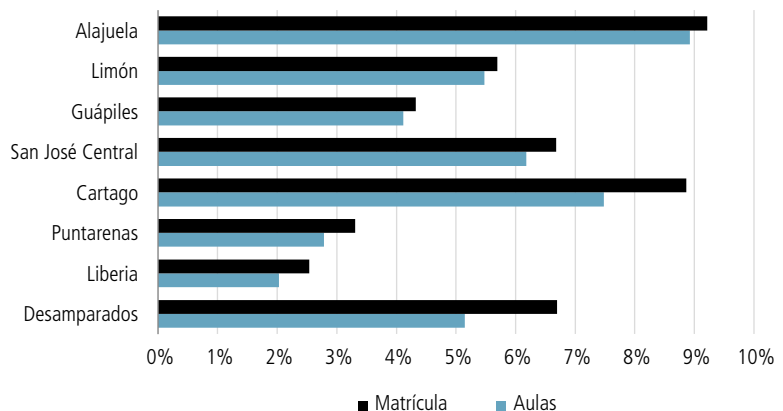


a/ Incluye las instituciones de preescolar independientes (que solo imparten preescolar) y las dependientes o anexas (que pertenecen a establecimientos donde también se atiende población de primero y segundo ciclos), en dependencias públicas, privadas y privadas subvencionadas.

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

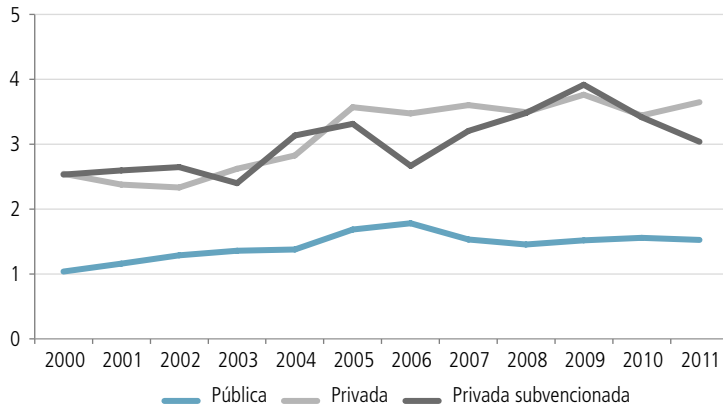
Gráfico 2.14

Distribución porcentual de aulas y matrícula en las ocho regiones con mayor porcentaje de alumnos por aula. 2011



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

Gráfico 2.15

Relación entre aulas académicas de preescolar y centros educativos, según tipo de dependencia

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

sucede con la cantidad de niños y niñas por adulto. Pese a que a nivel internacional se recomiendan secciones de menos de veinte alumnos a cargo de dos personas, en el sector público costarricense a veces los grupos exceden ese número y casi nunca se cuenta con dos adultos, salvo que se trate de personal voluntario o estudiantes. Esa situación es un obstáculo para los procesos de enseñanza, pues al estar solo una docente en el aula, las actividades deben ser muy estructuradas, sin flexibilidad horaria y con muchas instrucciones. Si bien las aulas de preescolar suelen organizarse por áreas de trabajo, el tiempo efectivo que se dedica al aprendizaje es relativamente poco. En lo que concierne a las jornadas, el Tercer Informe reportó varias limitaciones¹⁶. Este es un tema que requiere mayor análisis, ya que suele revelar diferencias cuando se comparan las instituciones públicas con los centros privados, o con las experiencias que se desarrollan en las llamadas escuelas laboratorio, en la medida en que los niños y las niñas de esos centros asisten por más horas, lo que impacta de modo positivo el aprendizaje, sobre todo cuando se trata de población en situación de riesgo.

Para documentar mejor estos temas, se llevó a cabo un ejercicio tendiente a identificar diferencias entre planteles públicos y privados en aspectos como: edad de la población atendida, jornadas, personal disponible y oferta. La tarea no fue sencilla, pues si bien hay informa-

ción general de los centros públicos, no ocurre lo mismo con los privados, pese a que el artículo 33 de la Ley Fundamental de Educación dispone que estos establecimientos están sometidos a la inspección del Estado, de conformidad con el artículo 79 de la Constitución Política. En esta materia la Oficina de Centros Privados del MEP solo lleva el registro de las instituciones. Se procuró subsanar esta dificultad mediante una consulta a cuarenta directores de centros de preescolar públicos y privados. Los resultados se resumen en el cuadro 2.8.

La información del cuadro 2.8 muestra diferencias importantes. La primera tiene que ver con la edad de la población atendida y, en especial, con el grupo de 0 a 3 años, el cual, como se indicó al principio del capítulo, tiene una oferta mucho mayor en los centros privados. Otro contraste se da en las jornadas de trabajo: las de los públicos son de 4 horas y 10 minutos (en la mañana o en la tarde, según el centro educativo) mientras que en los privados es de 7 horas, que pueden prolongarse por 3 más si la institución ofrece servicio de guardería. La tercera diferencia gira en torno a la cantidad de adultos por grupo: en los centros públicos suele ser de una docente, en tanto que en los privados, además de la maestra principal, se cuenta con una asistente o niñera, según sea el nivel. A ello se suma, en ambos tipos de establecimientos, personal adicional para

materias específicas (Informática, Educación Física, etc.) o servicios especializados (terapia del lenguaje). En cuanto a las características del personal, en el sector privado las docentes principales por lo general son bilingües.

Finalmente, en cuanto a los contenidos curriculares, aunque en teoría todos los centros del país deben regirse por los programas oficiales, debido a la falta de evaluaciones por parte del MEP no hay un conocimiento preciso sobre su aplicación en las aulas. La información aportada por las y los directores deja entrever algunas diferencias entre los centros privados y los públicos en temas como desarrollo de la lectoescritura emergente, enseñanza de idiomas, Informática, Artes, entre otros. La identificación de estas diferencias es relevante, pero requiere mayor estudio en los próximos años, sobre todo con el fin de determinar cuáles son sus implicaciones para el logro de una educación de calidad.

Ausencia de evaluaciones regulares y sistemáticas

No se cuenta con investigaciones de amplio alcance que documenten la situación de los ambientes de aula en términos de disponibilidad y déficits de recursos, materiales y equipos, a efectos de proponer planes de mejoramiento. Tampoco hay estudios comparativos que muestren la realidad de los centros públicos y privados, o den un seguimiento de dos o tres años al impacto de diversos enfoques pedagógicos en el desempeño escolar y el desarrollo integral de los niños, utilizando instrumentos empíricamente validados que permitan la comparación internacional. Se requiere también diseñar o adaptar herramientas de monitoreo del desarrollo cognitivo, ya que en procesos de enseñanza masiva, como los que caracterizan las aulas preescolares del país, es difícil determinar qué aprenden los y las alumnas y cuáles son las estrategias metodológicas idóneas para lograr resultados óptimos.

La información existente sobre estos temas son aproximaciones obtenidas en tesis universitarias o investigaciones puntuales con muestras pequeñas de centros educativos. Un ejemplo de estas últimas es un estudio efectuado por el MEP en 2009, con apoyo de la Agencia Española de Cooperación

Cuadro 2.8

Características de los centros de educación preescolar según tipo de dependencia^{a/}

Criterios	Tipo de institución	
	Privada ^{b/}	Pública
Edad de los niños	De 3 meses a 6 años y 3 meses	De 4 años y 3 meses a 6 años y 3 meses
Niveles de atención	Bebés: de 3 meses a 1 año	La educación pública no atiende este segmento
	Sala cuna: de 1 año a 2 años y 3 meses	
	Maternal: de 2 años y 3 meses a 3 años y 3 meses	
	Prekínder: de 3 años y 3 meses a 4 años y 3 meses	
	Kínder: de 4 años y 3 meses a 5 años y 3 meses	
Preparatoria: de 5 años y 3 meses a 6 años y 3 meses	Transición: de 5 años y 3 meses a 6 años y 3 meses	
Jornadas ^{c/}	La hora de entrada varía entre las 7:30 y 8:00 am, y la de salida entre 2 y 3 pm	Horarios alternos (mañana o tarde), con entrada a las 7 am o las 12 md
	La jornada es de 7 horas aproximadamente	La jornada es de 4 horas con 10 minutos, incluyendo 30 minutos de atención individual
Personal docente	Docente principal (en la mayoría de los casos imparte Inglés)	Docente principal (encargada del grupo)
	Docentes asistentes (el número varía de acuerdo con la edad y cantidad de niños)	Algunas instituciones tienen docentes particulares para Música, Inglés y Cómputo o Informática, así como una persona encargada de terapia de lenguaje
	Niñera: principalmente en los grupos de bebés o las sala cuna	
	Docentes de Español, Música, Arte, Karate, Educación Física, etc.	
Tamaño promedio de los grupos	Sala cuna: 5 niños	
	Maternal: de 10 a 14 niños	
	Prekínder: de 13 a 18 niños	
	Kínder: de 12 a 18 niños	Interactivo II: de 11 a 25 niños
	Preparatoria: de 13 a 20 niños	Transición: de 16 a 30 niños

a/ Pública y privada.

b/ La información se obtuvo de una consulta a cuarenta centros privados seleccionados a partir de criterios preestablecidos.

c/ En algunos centros privados existe la opción de guardería hasta las 5 o 6 de la tarde, o se ofrecen actividades extracurriculares después de la jornada ordinaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Chaves, 2012.

Internacional para el Desarrollo (Aecid) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (CECC-SICA), en el marco del proyecto denominado “Promejora”. Para ese trabajo se seleccionó una muestra al azar de treinta jardines infantiles, en los cuales se entrevistó a directores y directoras, se aplicó un cuestionario a docentes y familias y se realizó un ejercicio de observación externa para valorar la infraestructura, el funcionamiento y la práctica pedagógica (MEP et al., por publicar). Aunque el informe final de resultados y las bases de datos están en proceso de elaboración, un informe preliminar publicado en 2011 recoge una serie de recomendaciones planteadas por los participantes en la evaluación externa (recuadro 2.5).

Tema especial: La evaluación como instrumento para mejorar la calidad

Contar con una educación pertinente y relevante, que se adecue a los cambios del contexto nacional e internacional, y con una oferta diversificada y atractiva para estudiantes y docentes, figuran entre las aspiraciones a las cuales el *Informe Estado de la Educación* da seguimiento año tras año. Son aspiraciones que apuntan directamente al logro de una educación de calidad. Una primera aproximación al tema de la calidad de los programas y servicios para la primera infancia se realizó en el Tercer Informe, mediante una revisión de buenas prácticas en países desarrollados y la identificación de aspectos relevantes que suelen considerarse en esta materia. Para esta edición se decidió

profundizar ese análisis, esta vez aportando información que ayude a comprender mejor el rol de la evaluación en el nivel preescolar. Se pretende así contribuir con nuevos criterios para promover una amplia discusión tendiente a hacer de la evaluación un instrumento de uso permanente en el sistema educativo costarricense.

La selección de este tema se fundamenta también en otras razones importantes. En primer lugar, el reconocimiento del derecho de los niños y las niñas a una educación de calidad, plasmado en la Ley Fundamental de Educación, la Convención sobre los Derechos del Niño –ratificada por Costa Rica en 1990– y el artículo 58 del Código de la Niñez y la Adolescencia, obliga al Estado a

Recuadro 2.5

Aspectos que deben mejorar en los centros públicos de educación preescolar

En 2009 se llevó a cabo una evaluación de treinta jardines de niños, en el marco del proyecto “Promejora”, desarrollado por el MEP con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Aecid) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (CECC-SICA). Como parte de esa iniciativa, se pidió a un grupo de evaluadores externos a los centros que analizara procesos y resultados y generara recomendaciones para mejorar el desempeño de las instituciones. Entre ellas destacan las siguientes:

1. Capacitar y actualizar a los docentes en temas específicos como uso de la tecnología, música para niños, Ciencias, Matemática, Lenguaje, valores, medio ambiente, sexualidad, razonamiento, manejo de límites y conducta, currículo, juego, evaluación, metodología de trabajo, confección de material didáctico y síndromes (Asperger, autismo, entre otros).
2. Brindar espacios para que los docentes compartan experiencias y se retroalimen-

- ten entre ellas para mejorar la práctica educativa.
3. Considerar el tamaño de las aulas y la infraestructura de la institución a la hora de realizar la matrícula y la distribución de grupos.
4. Disponer de espacios exteriores adecuados, con zonas verdes, área techada y amplias facilidades para el juego y la práctica de actividades físicas.
5. Dar mantenimiento a las zonas verdes y fortalecer planes de emergencia.
6. Promover la evaluación y la autoevaluación.
7. Realizar talleres en los que las docentes apliquen la teoría y reciban más orientación sobre el trabajo práctico.
8. Involucrar a todas las docentes en actividades de capacitación, ya que en la actualidad se envía solo a una por institución.
9. Mejorar la comunicación entre las docentes y las asesoras regionales y nacionales.
10. Implementar un plan de articulación entre la educación preescolar y el primer grado.

Fuente: MEP et al., por publicar.

desarrollar procesos e instrumentos que garanticen esa calidad.

En segundo lugar, los logros alcanzados por el país en materia de cobertura imponen el desafío de asegurar que la expansión de las oportunidades de acceso conlleve también una oferta de mayor calidad, en especial para los niños y niñas que provienen de hogares con climas educativos bajos y que –como se ha visto en este capítulo– representan un porcentaje significativo de la población que asiste a la enseñanza preescolar.

En tercer lugar, si bien los programas vigentes para los ciclos materno-infantil y de transición reconocen explícitamente que la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta no ha sido una práctica constante y sistemática en las aulas costarricenses. En la actual coyuntura, en la que el MEP ha decidido revisar los programas de preescolar, el tema de la evaluación cobra particular relevancia.

En cuarto lugar, la evaluación del desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños ha tomado una renovada importancia a nivel mundial, especialmente cuando se trata de prepararlos para la escuela y de atender a aquellos que se encuentran en situación de pobreza o riesgo, o presentan necesidades educativas especiales (Snow et al., 2008). Asimismo, los hallazgos más recientes de las Neurociencias y otras disciplinas han evidenciado que en los primeros años de vida se definen procesos clave vinculados a las funciones ejecutivas, la memoria de corto plazo¹⁷, el abordaje del estrés, las actitudes hacia el aprendizaje y la autonomía. De ahí que sea fundamental velar por que el desarrollo de los programas de preescolar permita a los alumnos avanzar en esos ámbitos.

Finalmente, la inversión que el país realiza en la educación preescolar, que se refleja en las coberturas pero también en el alto nivel de titulación y, por tanto, de

los salarios de los docentes, es otra razón para conocer mejor lo que sucede en las aulas, tanto en lo referente al desarrollo integral de los niños, como a la calidad de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo.

Para la elaboración de este apartado se realizó una amplia revisión de estudios específicos, informes nacionales e investigaciones de entidades internacionales especializadas en primera infancia, como la Asociación Nacional de Educación Infantil (NAEYC, por su sigla en inglés) y la Asociación Nacional de Especialistas de la Niñez Temprana en Departamentos Estatales de Educación (NAECS-SDE, por su sigla en inglés) ambas de Estados Unidos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). Este trabajo se recoge en una ponencia sobre el tema (León, 2012) que el lector puede consultar en la página www.estadonacion.or.cr/. Para los efectos de este capítulo a continuación se ofrece una síntesis de sus hallazgos.

Características y propósitos de la evaluación en preescolar

Cuando se aborda el tema de la evaluación en la enseñanza preescolar, las investigaciones y experiencias de distintos países muestran una variedad de enfoques y tradiciones teóricas (recuadro 2.6), pero también es posible identificar una serie de consensos sobre cómo entender ese proceso y cuáles son sus propósitos principales. En primer lugar, existe acuerdo en que la evaluación en este nivel educativo debe realizarse con una visión integradora, lo que implica observar holísticamente al educando para reconocer en él tanto su potencial como los obstáculos que limitan su desarrollo. En esta línea, se señala que si bien los aprendizajes y conocimientos que logran los niños y niñas forman parte de la evaluación, también hay que considerar otros factores relevantes y vinculados entre sí, como el desempeño docente, las condiciones y los recursos en el aula, el currículo, la familia y la comunidad. La visión de integralidad se logra al explicitar las relaciones que se dan entre estos componentes. Esta perspectiva no significa,

Recuadro 2.6

Tradiciones teóricas sobre la evaluación en preescolar

Existen diversas concepciones de la evaluación en la educación preescolar que se inscriben en distintas tradiciones teóricas. En su evolución histórica esas tradiciones mantienen su vigencia y, lejos de oponerse entre sí, han tendido a retroalimentarse de manera creciente, aunque sin perder en cada caso sus rasgos distintivos.

Para la Asociación Nacional de Educación Infantil, entidad líder en los Estados Unidos en la temática de evaluación preescolar, ésta se define como el “procedimiento sistemático para obtener, a partir de observaciones, entrevistas, portafolios, proyectos, pruebas y otras fuentes, información que pueda ser utilizada para formular un juicio sobre

las características de los niños”. Este enfoque se inscribe dentro de la tradición de la Psicología del Desarrollo Temprano, la cual propone la aplicación de estándares “apropiados al desarrollo” a los diversos aspectos de la educación inicial, incluyendo el ambiente físico, la práctica docente, los materiales pedagógicos y el currículo, entre otros (Koralek, 2007). En el caso de Costa Rica, tan solo se cuenta con los estándares definidos por el Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo, referidos principalmente a los aprendizajes vinculados al uso de la tecnología. En los países de la OCDE que trabajan sobre esta temática¹⁸, se insiste en la importancia de que la evaluación no se restrinja a

los niños y las niñas, sino que abarque otros componentes y dimensiones, como el sistema en que están inmersos los estudiantes, los servicios, el personal y el apoyo administrativo, entre otros. Entre las dimensiones figuran la calidad de la orientación, los programas, la concepción de la interacción o del proceso, la calidad operativa de los centros, la calidad de los resultados y la apertura de los programas a las familias y la comunidad. Según este enfoque, cada una de las dimensiones contribuye a la construcción de la calidad en un programa o servicio (OCDE, 2006).

Fuente: Elaboración propia a partir de Copple y Bredekamp, 2009 y OCDE, 2006.

sin embargo, que no pueda abordarse en profundidad cada uno de esos elementos e ir realizando aproximaciones sucesivas sobre ellos, dependiendo de los objetivos y las prioridades de análisis que se tengan, como se verá más adelante.

También coinciden los especialistas al considerar que la evaluación tiene como objetivo principal: “la recolección de información sistemática para poder tomar decisiones informadas que permitan mejorar la calidad del cuidado y la educación que se les brinda a los niños, identificando dónde se requiere más apoyo, desarrollo profesional o recursos, y brindándole al personal de aula, instrumentos para monitorear el crecimiento y ajustar la instrucción” (Snow et al., 2008). Desde esta perspectiva, la evaluación en preescolar no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para el mejoramiento permanente de la calidad y de los programas. Para algunos autores las prácticas de evaluación sólidas resaltan los conocimientos, habilidades e intereses del niño, documentan su crecimiento, describen sus avances hacia el logro de ciertas metas de aprendizaje, aportan información constructiva y retroalimentan los programas de enseñanza (Koralek, 2007).

Asimismo, existe consenso en que la evaluación ante todo debe beneficiar a los niños y niñas, al brindar información que

ayude a los docentes y las familias a mejorar el cuidado y los ambientes educativos, así como a atender situaciones de riesgo (Snow et al., 2008). Por ello se insiste en que la evaluación educativa debe tener claro el uso que se dará a los resultados. Además debe ser precisa y, sobre todo, comprensible para quienes la reciban, ya que “cuando las decisiones sobre la enseñanza y las políticas se toman sobre la base de resultados de evaluaciones que no son comprendidos por sus destinatarios, no se atienden bien los intereses de los niños pequeños y sus educadores” (Jones, 2007).

Finalmente, la experiencia internacional plantea que la evaluación debe realizarse con instrumentos que cumplan criterios de calidad y confiabilidad científica, validados, con diseños que permitan generalizar resultados y realizar comparaciones entre países.

Estas consideraciones deben ser tomadas en cuenta en Costa Rica, donde la evaluación en el nivel preescolar es débil o inexistente, pese a que es reconocida en el programa del ciclo de transición como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y concebida oficialmente como un ejercicio que permite “la comprobación de los aprendizajes que realiza el alumno, así como de la validez de las intervenciones pedagógicas que realiza la docente, para el logro de los objetivos y contenidos edu-

cativos, a fin de retroalimentar la calidad y utilidad de los mismos” (MEP, 1996).

Criterios y factores relevantes para la evaluación

Siendo la primera infancia un período de particular importancia en la vida de las personas, la literatura internacional llama la atención sobre una serie de criterios o condiciones que deben orientar la evaluación en esta primera etapa de la vida. En Estados Unidos, las principales organizaciones de educación (la NAEYC y la NAECS-SDE) señalan los siguientes aspectos:

- Un propósito claramente estipulado para la evaluación.
- Justificación del tipo de evaluación.
- Una teoría clara, que vincule los resultados con la calidad de la atención.
- Evaluaciones apropiadas para la edad y demás características de los niños.
- Instrumentos de evaluación que cumplan criterios de calidad científica.
- Uso de principios éticos como guía de las prácticas de evaluación.
- Aplicación de pruebas en ambientes y situaciones realistas, que reflejen el desempeño real de los niños.

- Uso de pruebas de múltiples fuentes, recogidas y validadas a lo largo del tiempo.
- Uso limitado de pruebas administradas individualmente a los niños y niñas.
- Uso de resultados de las pruebas en el marco de actividades de seguimiento.
- Preparación adecuada de los evaluadores para aplicar los instrumentos sin que ello genere efectos negativos en los niños (Snow et al., 2008).
- Información a las familias y el personal (Ritchie et al., 2007; Snow et al., 2008).

La literatura internacional también advierte sobre una serie de factores que condicionan la evaluación, entre ellos:

- **La edad de los niños**, según se trate de bebés, lactantes o infantes; esto es muy relevante dado que cuanto más pequeños son los niños, más compleja resulta la evaluación.
- **Los contextos culturales y lingüísticos** deben ser considerados al diseñar estrategias e instrumentos de evaluación, de modo que las condiciones particulares de las y los alumnos sean reconocidas y no incidan negativamente en los resultados, como puede suceder en los casos de las poblaciones indígenas o migrantes.
- **La capacitación que recibe el personal** que emplea los instrumentos de evaluación es un tema clave para asegurar la debida aplicación de los mismos (León, 2012).

En Costa Rica, el programa del ciclo de transición establece que la evaluación debe ser flexible, integral, continua, cooperativa, individualizada y espontánea (MEP, 1996). Estos criterios, aunque relevantes, son mencionados de manera en extremo general, al punto que ni siquiera se definen. Tampoco se dan orientaciones específicas sobre las actividades o instrumentos que puede utilizar el docente para llevar a la práctica la evaluación.

Tipos de evaluación

Si bien son muchos los elementos que deben considerarse en la evaluación de los procesos de aprendizaje en preescolar, ello

no significa que no se pueda establecer prioridades e ir haciendo aproximaciones sucesivas a la comprensión de cada uno de ellos. La investigación educativa ha identificado una serie de factores que predicen el logro de los aprendizajes y resultan útiles para orientar la selección de los aspectos por evaluar, entre ellos el clima educativo de los hogares, el clima escolar (relación docente-alumno, relaciones entre compañeros), la infraestructura escolar, los materiales educativos y la gestión de los centros (Orealc-Unesco, 2010). A continuación se abordan los aspectos que se deben tener en cuenta al evaluar los siguientes ámbitos: el desarrollo y el aprendizaje, el currículo (programas, recursos), los ambientes de aprendizaje, las prácticas docentes y las ofertas de atención disponibles a nivel nacional.

Evaluación del desarrollo y el aprendizaje

Según Koralek (2007), valorar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas implica examinar cuatro áreas, a saber:

- **Desarrollo cognoscitivo:** técnicas de razonamiento, pensamiento lógico y simbólico, técnicas para la solución de problemas y modos de enfocar el aprendizaje.
- **Desarrollo lingüístico:** capacidad para comunicarse por medio de palabras, incluyendo escuchar, hablar y leer y escribir.
- **Desarrollo socioemocional:** sentimientos del niño acerca de sí mismo, desarrollo de la responsabilidad, capacidad de relacionarse positivamente con los demás.
- **Desarrollo psicomotriz:** maduración, habilidades motoras gruesa y fina.

Si bien todas las áreas son igualmente importantes, a manera de ejemplo de lo que puede implicar la evaluación de una de ellas, a continuación se aborda el desarrollo cognoscitivo, por ser el tema en que ha enfatizado el capítulo en esta edición y además por ser uno de los aspectos que más se evalúa en los países desarrollados.

Snow et al. (2008) plantean que la evaluación del desarrollo cognoscitivo en la

primera infancia debe incluir constructos como iniciativa, curiosidad, involucramiento, persistencia, razonamiento y resolución de problemas, todos ellos elementos clave para los procesos escolares futuros, aunque menos estudiados que los tradicionales. Las investigaciones recientes también destacan las llamadas “funciones ejecutivas”, que desempeñan un papel crítico en el desarrollo de las personas, por ser “el conjunto de habilidades que nos permiten enfocarnos en aspectos específicos de la información que recibimos por distintas vías, filtrar datos, monitorear errores, tomar decisiones, revisar planes cuando es necesario y resistir el impulso que influye para que la frustración conduzca a decisiones precipitadas”. Adquirir los fundamentos de estas habilidades es una de las tareas más importantes de la primera infancia, y las oportunidades para construir a partir de estas capacidades básicas son críticas para el desarrollo sano durante la niñez y la adolescencia (Center on the Developing Child, 2007).

Para Levitt (2003) y Barker (1989), al entrar a primer grado es más importante haber logrado estas habilidades que conocer las letras y los números, no solo por el desarrollo individual, sino por el impacto que tiene en el ambiente general del aula la conducta de niños con debilidades en estas áreas¹⁹. El desarrollo en este ámbito va modificándose conforme el niño o la niña va creciendo y madurando (es relativamente limitado a los 3 años, pero ha avanzado a los 5 y muestra un progreso significativo a los 7); por ello es importante utilizar instrumentos que prevean diversas evaluaciones, a fin de dar seguimiento a ese proceso. Asimismo, en la evaluación de estas capacidades, tan críticas para el éxito preescolar y el desempeño escolar futuro, se debe tomar en cuenta que los niños y las niñas que están expuestos a condiciones de riesgo o adversidad tienden a mostrar mayores dificultades.

Otros componentes clave para el desarrollo cognitivo son:

- **Desarrollo de la memoria y los conceptos.** Durante la primera infancia se desarrollan la memoria de corto plazo, la memoria autobiográfica, la memoria episódica y la “metamemoria”. La memoria de corto plazo, a su vez, incluye la memoria fonológica y la memoria

espacial-visual, que juegan papeles muy relevantes en el inicio de los procesos de lectoescritura (Snow et al., 2008). En la etapa preescolar también se sientan las bases de múltiples conceptos que luego se van construyendo de manera gradual. Si las oportunidades que se brindan son apropiadas para el

desarrollo cognitivo y lingüístico, la construcción de conceptos se facilita. Por el contrario, si los aprendizajes son gestionados en forma errática y poco estructurada, al niño o la niña le resultará difícil establecer bases firmes para futuros aprendizajes, por ejemplo, en el caso del concepto de número.

■ Preparación para la lectoescritura.

La comunicación oral y la conciencia fonológica²⁰, el vocabulario, la expresión del interés y el disfrute de la palabra escrita son otras de las competencias fundamentales que se deben promover en la edad preescolar (recuadro 2.7). Sobre este tema el Tercer Informe aportó infor-

Recuadro 2.7

Lenguaje y desarrollo cognitivo en la primera infancia

En la primera infancia el cerebro infantil tiene una particular plasticidad y es más moldeable por las influencias del entorno. Esto representa una gran oportunidad, porque cada estímulo que un niño o niña recibe durante esa etapa puede tener un fuerte impacto en su desarrollo cognitivo, social y emocional; con cada experiencia nueva, el cerebro aprende a manejar diversas circunstancias. La desventaja de esa flexibilidad es que las experiencias negativas también pueden ejercer efectos de largo alcance e, incluso, conducir a comportamientos problemáticos en el futuro. Esto sugiere que los programas de preescolar deben hacer propuestas de aprendizaje desafiantes y planificadas, así como satisfacer la necesidad infantil de jugar en un ambiente seguro que favorezca su bienestar y autoestima.

Para que los pequeños desarrollen su potencial innato de usar el lenguaje para establecer una comunicación efectiva, es necesario que los programas de preescolar ofrezcan una variedad de situaciones de aprendizaje orientadas hacia ese objetivo. Los estudios muestran que una de las actividades más funcionales en ese sentido es la lectura de libros ilustrados, ya que contribuye a fortalecer el lenguaje (vocabulario, comprensión, competencia oral), el desarrollo emocional y social y el conocimiento general, entre otros beneficios. La lectura de libros en el aula es un buen punto de partida para propiciar conversaciones estimulantes, que le permitan al niño o niña reflexionar, opinar y aprender más sobre el mundo que lo rodea. Lo ideal es elegir libros que contengan un vocabulario rico y variado, procurando –mientras se lee en voz alta– destacar las palabras y conceptos clave para la comprensión del texto. Los docentes pueden aprovechar la narración para formular preguntas interesantes que provoquen la imaginación y el pensamiento lógico de sus alumnos, invitándolos a hacer

predicciones, proponer ideas y justificar sus respuestas. “¿Qué harían ustedes si...?”, “¿Qué creen que pasará ahora?”, “¿Por qué?”: este tipo de preguntas tiene un efecto mucho más positivo en el desarrollo del lenguaje que las preguntas simples o descriptivas como “¿Quién es este?”, “¿Qué hay en el dibujo?”.

Los estudios también señalan dos principios importantes. El primero es que el docente debe hacer un uso del lenguaje estimulante y a la vez acorde con el nivel de desarrollo de sus alumnos, de manera que estos se sientan motivados a razonar, cuestionar y aprender más. Los maestros que no suelen dar explicaciones, ni permiten que estudiantes opinen, les están negando la oportunidad de descubrir cómo se maneja el lenguaje. El segundo principio es que la capacidad del cerebro aumenta cuando los niños son participantes activos en el proceso de aprendizaje. Ellos se benefician de los estímulos externos cuando los adultos les leen un cuento, les explican cómo funciona algo o les comentan la forma de resolver un problema, y estas experiencias son más provechosas si tienen la posibilidad de hablar, hacer preguntas y ofrecer sus propias respuestas o soluciones. En la medida en que se despierte la curiosidad, más beneficios se obtendrán. En términos de la Psicología del Desarrollo, en la niñez el aprendizaje es más **constructivo** que **receptivo**. Por medio de preguntas generadoras y actividades que despierten la curiosidad se puede lograr ese aprendizaje constructivo. En tanto los niños puedan usar activamente lo que ya saben, serán capaces de dominar tareas de creciente dificultad.

Las actividades de aprendizaje también deben ofrecerse en contextos significativos, ya que los infantes desarrollan mejores destrezas en situaciones que pueden comprender y que representan algo importante para ellos. Cuando los temas emergen de

los niños –por ejemplo, cuando comentan algo emocionante que les sucedió– se involucran activamente y aprenden mucho más. Sin embargo, lejos de limitarse a esperar que surjan situaciones espontáneas para “aprovechar el momento”, es esencial que el docente planifique actividades que despierten la curiosidad de los alumnos y los motiven a experimentar. Por ejemplo, sembrar una planta y conversar sobre su proceso de crecimiento es una actividad estimulante y útil para que comprendan conceptos relacionados con la naturaleza.

Cuando el docente propone actividades (lectura de cuentos, discusión de libros ilustrados, conversaciones, juegos específicos), favorece tanto el lenguaje como el desarrollo cognitivo. Los estudiantes que carecen de estas oportunidades en su hogar o presentan una desventaja social, requieren más experiencias planificadas por la escuela que incrementen su vocabulario y su capacidad de expresarse. Además, los niños necesitan acrecentar su conocimiento del mundo, lo cual a su vez enriquece el desarrollo en otras áreas. Cuando comienzan a leer logran una mejor comprensión si su conocimiento general es de un buen nivel. Por ejemplo, si en preescolar escucharon un cuento sobre una oruga que se transformó en mariposa, o si tuvieron la oportunidad de observar un capullo, más adelante les será más fácil entender un texto sobre la metamorfosis. El conocimiento general y el número de palabras que domina un niño (su vocabulario) pronostican su nivel de comprensión oral y de lectura, lo cual, a su vez, permite predecir con bastante certeza su futuro éxito escolar. En síntesis, una educación preescolar de alta calidad puede marcar el inicio de una trayectoria escolar exitosa y gratificante para cada niño, potenciando su capacidad de aprender y aportar ideas a la sociedad.

Fuente: Martínez, 2013b, con base en Cohen de Lara, 2012.

mación relevante, con un análisis sobre la lectoescritura emergente. Además, un estudio reciente sobre el fracaso escolar en primer grado llama la atención sobre la necesidad de “revisar las responsabilidades de la educación preescolar y su rol en la estimulación del desarrollo infantil, en particular el lenguaje y la lectoescritura emergente” (Murillo, 2012).

- **Nociones matemáticas básicas.** La noción de número comienza a desarrollarse en la infancia temprana y depende mucho de la habilidad para contar, que a su vez implica conocer la secuencia de las palabras para números, correspondencia 1:1 y cardinalidad. Además, durante la etapa preescolar se construyen los conocimientos básicos de geometría, como el reconocimiento y comprensión de las formas y sus propiedades, y también el razonamiento espacial, que incluye ubicación, dirección, distancia e identificación de objetos. Se sientan las bases de la medición y las comparaciones sencillas, para reconocer igualdad o desigualdad y, finalmente, aprender a medir longitud, peso, monto, área y tiempo (Snow et al., 2008).

En Costa Rica, más allá de las llamadas listas de cotejo, que intentan valorar niveles de dominio prescritos y homogéneos, en las aulas de preescolar no se aplican en forma regular otros instrumentos y procesos que brinden información sobre los logros que los niños van teniendo en los temas señalados. El único esfuerzo reciente en esta línea, reportado en el Tercer Informe, son algunos estudios específicos sobre el control inhibitorio²¹.

Si la práctica pedagógica cumpliera con el enfoque constructivista que en teoría orienta los programas, la evaluación sería una práctica permanente de los docentes para identificar las características individuales de cada niño y conocer mejor sus formas de aprender, construir conceptos y desarrollarse (León, 2012).

Evaluación de los ambientes de aprendizaje y el rol docente

El segundo componente por evaluar son los ambientes educativos y los docentes, principales gestores de todos los

procesos pedagógicos, afectivos y físicos que se dan en las aulas de preescolar. Evaluar los ambientes y las relaciones que median en el aprendizaje resulta esencial para responder en forma apropiada a las características, necesidades y aptitudes de los niños y las niñas. Asimismo, la calidad de las relaciones que estos desarrollan con sus maestros es un factor determinante de sus relaciones futuras y de su éxito académico en la escuela (Peisner-Feinberg, citado por Trister et al., 2007).

A nivel internacional, y desde diversas ópticas, se han elaborado numerosos instrumentos dirigidos a valorar los entornos inmediatos en que se desenvuelven las y los alumnos de los centros preescolares. La evaluación en esta materia implica considerar múltiples factores, a fin de obtener una visión de conjunto de lo que sucede en las aulas (recuadro 2.8).

En el caso de Costa Rica, en cuanto al desempeño docente el programa del nivel de transición describe las características que debe reunir la maestra o maestro de preescolar, pero se desconoce si el MEP o el Servicio Civil evalúan de acuerdo con ese perfil a los profesionales contratados o postulantes. El único instrumento oficial

que se aplica es un formulario que cada año distribuye el Departamento de Recursos Humanos del MEP, y que recoge las valoraciones de los y las directoras de los centros educativos sobre cada docente. Los resultados permanecen en esa dependencia y no se hacen análisis para remitirlos al Departamento de Educación Preescolar.

En lo que concierne a las prácticas en el aula la evaluación busca determinar si son apropiadas, es decir, si permiten que los niños alcancen los logros esperados según los programas. Tampoco en este ámbito el MEP realiza valoraciones sistemáticas. Históricamente, el monitoreo de las prácticas en el aula ha sido tarea de los supervisores, hoy denominados asesores pedagógicos.

Por último, las investigaciones sobre este tema son pocas y en su mayoría corresponden a trabajos finales de graduación de las universidades. Los análisis sobre la utilización del espacio y el tiempo son particularmente escasos, y entre ellos destacan los que examinan el uso del tiempo y el período de atención individualizada, tal como reseñó el Tercer Informe (Cárdenas, 2006; Rolla et al., 2005). El citado estudio de Murillo (2012) subraya la importancia de evaluar las prácticas docentes en preescolar y primer grado, a fin de conocer cómo se organiza la

Recuadro 2.8

Factores por evaluar en contextos de aula

Para valorar los ambientes de aprendizaje en las aulas de preescolar, los principales elementos que se deben considerar son:

- Enfoque
 - Centrado en el niño
 - Reconocimiento de los factores culturales y lingüísticos
 - Prácticas apropiadas al desarrollo
- Espacio físico
 - Espacio
 - Equipos y mobiliario
 - Materiales y recursos
- Ambiente de aprendizaje
 - Organización del aula
 - Apoyo en la instrucción y estimulación cognitiva-lingüística (lectoescritura)
 - Prácticas didácticas según materias/prácticas pedagógicas
- Rutinas
- Ambiente y diversidad
- Programación y currículo
- Interacciones
 - Docente-alumno
 - Alumno-alumno
 - Participación e involucramiento
- Clima emocional
 - Apoyo emocional
 - Manejo de conducta
 - Atención individual
- Otros servicios disponibles en el centro: alimentación, atención médica, etc.
- Relación con las familias y contacto con la comunidad
- Condiciones del personal y su desarrollo profesional, trabajo en equipo
- Mecanismos de supervisión y evaluación

Fuente: León, 2012.

interacción pedagógica y valorar la rentabilidad, suficiencia o insuficiencia del tiempo dedicado a estimular el desarrollo del niño, según las demandas de los programas oficiales y las necesidades educativas. Si bien las investigaciones disponibles ofrecen evidencia sobre aspectos que requieren mejora, se caracterizan por emplear muestras pequeñas e instrumentos que por lo general no permiten la comparación internacional. Se desconoce si el MEP analiza y toma en consideración las recomendaciones de esos trabajos.

Evaluación del currículo

Un tercer tipo de evaluación posible en preescolar es la relativa al currículo o programa de estudios. El currículo representa el conjunto de objetivos, contenidos, procedimientos y formas de evaluación que deben aplicarse a cada uno de los grupos etarios en que se subdivide la educación preescolar, tradicionalmente de 0 a 6 años en Costa Rica, y de 0 a 8 años en los enfoques internacionales más recientes (León, 2012).

Como se mencionó antes, el MEP ha emitido dos programas oficiales: el del ciclo de transición (1996) y el del ciclo materno-infantil (2000). El primero contiene cuatro propósitos, que se resumen en lograr que los alumnos: i) se adapten al entorno sociocultural al que pertenecen según las normas, valores, costumbres y tradiciones del medio y de acuerdo con su desarrollo, ii) construyan su autonomía e identidad personal a partir de diversas interacciones con el medio que los rodea, iii) amplíen y profundicen paulatinamente sus experiencias y conocimientos al interactuar con el ambiente, y iv) enriquezcan y diversifiquen sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad en interacción con el contexto sociocultural. Por su parte, el programa del ciclo de transición propone cinco bloques temáticos, ya reseñados en la sección “Aprendizajes que obtienen los niños y niñas en preescolar”.

Si bien ambos programas incorporan elementos del desarrollo en la primera infancia y contenidos típicos de un currículo de preescolar, la amplitud de los objetivos planteados hace que su implementación se torne discrecional –dependiente de la formación y disposición del personal docente– y por tanto dificulta la realización de evaluaciones.

En ambos programas está prevista la evaluación. Por ejemplo, en el ciclo materno-infantil deben evaluarse los siguientes aspectos del currículo:

- Su aplicabilidad, pertinencia y logros, involucrando al personal docente.
- Participación de un equipo interdisciplinario, la familia y la comunidad, al menos una vez durante el curso lectivo.
- La pertinencia y condiciones de los materiales lúdicos utilizados.
- La organización del espacio, el tiempo, el mobiliario y el equipo.
- Los espacios de participación y consideración de los aportes de la población atendida, el equipo docente-administrativo y los adultos significativos, con respecto al funcionamiento de la institución.
- El tiempo utilizado para la evaluación.
- El desempeño docente y administrativo (MEP, 2000).

Después de más de una década de vigencia de estos programas, el MEP no cuenta con datos acerca del nivel de conocimiento que tienen las docentes sobre sus lineamientos y menos aún de la forma en que los aplican. La información de otras fuentes es escasa, y corresponde sobre todo a tesis universitarias que han profundizado en el tema mediante estudios de casos. En esta línea, una investigación realizada en 2005 en varios centros de preescolar determinó que, para efectos de evaluación, las maestras trabajaban con criterios redactados de modo muy general, sin especificaciones sobre las actividades o los momentos de la rutina en los cuales se debía efectuar la evaluación. Entre las técnicas más utilizadas estaban la observación, la interrogación y las carpetas de trabajo, y entre los instrumentos figuraban las listas de cotejo y el registro anecdótico, ambos previstos en el plan de estudios del ciclo de transición. En cuanto a la observación se encontró que, pese a ser la técnica más empleada, perdía efectividad debido a la falta de una sistematización apropiada por parte de las docentes (Brilla et al., 2005). Aunque estos resultados no pueden generalizarse, sí advierten sobre problemas que se presentan

en las aulas con respecto a la aplicación del currículo y su evaluación, que requieren más análisis a futuro.

A nivel internacional se han definido indicadores de lo que se considera un “currículo eficaz”, tales como: niños que se observan concentrados en sus actividades, metas claras y compartidas por todos, currículo basado en evidencias científicas y contenidos de valor que se aprenden por medio de investigaciones, juegos y lecciones centradas en el tema. Asimismo, se señala la importancia de que el currículo aproveche los aprendizajes y experiencias del pasado, que sea completo e incluya normas profesionales que convaliden su contenido (Koralek, 2007). Además se recomienda la definición de objetivos específicos para las distintas áreas del conocimiento, como lectoescritura, Matemáticas, Ciencias, Artes y tecnología (Trister et al., 2007), una característica ausente en los programas costarricenses.

Evaluación de las ofertas de atención para la población preescolar

También es posible realizar un tipo más amplio de evaluación, a fin de valorar la calidad de los servicios de atención y educación que recibe la población en edad preescolar, y para tal efecto la experiencia internacional ha permitido identificar una serie de factores que deben tomarse en cuenta.

Numerosos estudios han demostrado que un servicio educativo de buena calidad en el nivel preescolar tiene efectos positivos en la población atendida. Por ejemplo, en Europa, el programa *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE, citado en OCDE, 2006) concluye lo siguiente:

- Asistir a servicios de preescolar, en contraste con no asistir, incrementa el desarrollo infantil.
- El inicio temprano del proceso educativo es importante: cuanto más temprano ingresen los niños, mayores serán sus logros en desarrollo intelectual, independencia, concentración y sociabilidad.
- La población en situación de desventaja se beneficia más de los programas de

alta calidad, sobre todo en centros que atienden grupos socialmente mixtos.

- La calidad se puede encontrar en muchos tipos de servicios, pero los niños y niñas logran mayores avances intelectuales en centros educativos formales.
- La calidad de las instituciones está directamente relacionada con mayores logros intelectuales, cognitivos y socioemocionales.
- Los centros que cuentan con personal calificado, y en especial con maestras entrenadas, muestran mejor calidad y los niños progresan más.
- La pedagogía efectiva incluye ambientes de aprendizaje instructivos e interacciones de docentes y alumnos, o de estos entre sí, en los que se comparten ideas o pensamientos por períodos relativamente prolongados (*sustained shared thinking*), para aumentar el aprendizaje (OCDE, 2006).

Especialmente para los niños y las niñas que crecen en ambientes desfavorecidos, acceder a una educación de calidad puede mejorar en forma significativa su calidad de vida, su desarrollo y sus procesos de aprendizaje, garantizándoles así mayores oportunidades para su desempeño futuro.

Según Ritchie et al. (2007), para analizar la calidad de un servicio educativo se debe tener en cuenta que:

- la evaluación se usa para lograr mejoras continuas,
- las metas actúan como guías de la evaluación y son de largo alcance,
- en las evaluaciones se usan diseños probados previamente y se dispone de múltiples fuentes de información,
- cuando se valora a los niños en forma individual, como parte de una evaluación a gran escala, se utiliza un sistema de muestreo,
- cuando se emplean pruebas estandarizadas como parte de la evaluación, hay una serie de cuidados y recomendaciones que se deben considerar al momento de aplicarlas,

- cuando se valora la calidad del servicio se pone énfasis en los logros que alcanzan las y los alumnos a lo largo del tiempo,

- las evaluaciones son realizadas por personas bien capacitadas, y

- los resultados se dan a conocer al público.

Cualquier evaluación a este nivel debe definir cuáles aspectos de los servicios interesa examinar y cómo se usarán los resultados, es decir, para qué tipo de decisiones se requiere información, dados los costos y el tiempo que implica un proceso de esta naturaleza. Asimismo, es recomendable contar con una “línea de base” que sirva de referencia para efectuar mediciones posteriores e identificar avances o retrocesos.

Para la OCDE (2006), la evaluación en gran escala de servicios educativos y de atención usualmente es una responsabilidad de los gobiernos, aunque en muchos países también participan otros grupos e instancias, como los administradores y docentes de los centros, padres y madres de familia, gobiernos locales, universidades e investigadores, entre otros. En Inglaterra el programa SureStart²², que es el más evaluado, dispone de un alto presupuesto, al igual que el programa Effective Provision of Pre-School Education, que ha realizado estudios de seguimiento hasta los 11 años de edad. Esta información se utiliza para definir políticas y establecer nuevos centros (OCDE, 2006).

En Costa Rica se han realizado pocas evaluaciones sistemáticas de los programas dirigidos a la población menor de 6 años. En 1999, Uniprin llevó a cabo una investigación para identificar los factores que favorecen la calidad en la atención a la niñez (Uniprin, 1999), que culminó con el diseño de una escala de autoevaluación y su aplicación en algunos centros del país. Los resultados obtenidos, sin embargo, no se sistematizaron (León, 2012). Diez años después, en 2009, se realizó en San José el primer Congreso Regional Centroamérica, Belice y República Dominicana, sobre “Evaluación del desarrollo y aprendizaje de la niñez

de 0 a 8 años”, auspiciado por la OEA, la CECC-SICA, Unicef y el MEP; su propósito era poner en marcha un proceso tendiente a construir indicadores internacionales para valorar el desarrollo en la primera infancia, pero la iniciativa no continuó. Más recientemente, con apoyo del BID Costa Rica participa en el Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (Pridi), que tiene como objetivo la compilación y uso de datos e indicadores comparables sobre desarrollo infantil (Angle et al., 2011), como se verá más adelante. El único esfuerzo de evaluación sistemática sobre el desarrollo de los niños y niñas atendidos es el que realizan desde hace dos décadas los CEN-Cinai (recuadro 2.9).

Instrumentos y técnicas de evaluación utilizados a nivel nacional e internacional

Para tener un panorama confiable del desarrollo de los niños y las niñas en edad preescolar, y de los ambientes de aprendizaje en los que están inmersos, es necesario conocer la multiplicidad de técnicas e instrumentos que pueden utilizarse para su evaluación (Jones, 2007). La decisión sobre cuáles utilizar dependerá de los objetivos e intereses de los docentes e investigadores²³.

Entre las técnicas que se pueden aplicar están, en primer lugar, las pruebas, que son de diversa índole y alcance. Complementariamente se pueden usar otras alternativas, que requieren capacitación de quienes las emplearán a fin de garantizar calidad tanto en la recolección como en el análisis de la información. En este apartado se presenta una sistematización de las principales técnicas e instrumentos que se utilizan en la educación preescolar. La revisión no pretende ser exhaustiva, ni destacar una opción por encima de otra; se trata tan solo de ofrecer un panorama amplio de la variedad de herramientas disponibles.

Las pruebas en preescolar y la primera infancia

De acuerdo con Jones (2007), las pruebas son “procedimientos sistemáticos para lograr medir muestras de comportamientos comparables; ofrecen una visión de comportamientos específicos en momentos dados; solamente producen un tipo de

Recuadro 2.9

Medición del desarrollo: la experiencia de los CEN-Cinai en el seguimiento y evaluación de los niños menores de 7 años

Los Centros de Educación y Nutrición y los Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral, conocidos en conjunto como CEN-Cinai, conforman un programa adscrito al Ministerio de Salud que brinda atención y alimentación diaria a los niños y niñas de edad preescolar en situación de riesgo o pobreza (menores de 7 años). Desde su creación estos centros cuentan con especialistas en Educación y Nutrición; asimismo, como parte de las actividades del Sistema Nacional de Crecimiento y Desarrollo, de la Dirección de los CEN-Cinai, anualmente se recolectan datos relativos a la situación nutricional y de desarrollo de la población atendida.

Este esfuerzo se realiza desde 1991 y utiliza el instrumento denominado “escala de desarrollo integral infantil” (EDIN), que mide aspectos como: motricidad gruesa y fina, desarrollo cognitivo, lenguaje, área socioafectiva y hábitos de salud. La EDIN es considerada un recurso de tamizaje que permite identificar problemas y remitir los casos a especialistas, para asegurar un seguimiento de calidad y contribuir al bienestar y salud de las niñas y niños atendidos. La información recogida a lo largo de los años muestra que las áreas cognitiva y del lenguaje figuran sistemáticamente como las que tienden a puntuar más bajo, tal como se observa en los gráficos 2.16 y 2.17.

Así por ejemplo, en 2011 se evaluó a más de 69.000 niños y se obtuvieron los siguientes resultados: i) en desarrollo motor grueso un 14,5% mostró un nivel superior, el 81% un nivel adecuado y un 4,5% un nivel bajo, ii) en desarrollo motor fino la distribución de los niveles de rendimiento fue de 12,4% superior, 82,4% adecuado y 5,3% bajo, iii) en las áreas cognitiva y lingüística los porcentajes de nivel superior fueron de 10,3% y 9,2% respectivamente, los adecuados de 78,6% y 79,3%, y los bajos de 11,1% y 11,6%, iv) en desarrollo socioafectivo y hábitos de salud los niveles bajos solo representaron un 6,3% y un 6,8%, en cada caso.

Puede decirse entonces que, en general, el desarrollo motor grueso y fino logra puntajes satisfactorios, mientras que las áreas cognitiva y lingüística son las que más dificultades presentan. Por tanto, es necesario prestar especial atención a estos dos ámbitos fundamentales del proceso de aprendizaje.

La experiencia de los CEN-Cinai confirma que la aplicación de un instrumento de evaluación es una buena práctica que permite documentar los avances en el desarrollo de los niños y las niñas, conocerlos mejor y tomar decisiones oportunas para ofrecerles una atención de mayor calidad.

Fuente: Elaboración propia con base en CEN-Cinai, 2011 y E: Villalobos, 2012.

evidencia”, es decir, no representan el universo de información que puede aportar un niño o niña, sino una parte de éste. Snow et al. (2008) agregan que las adaptaciones de las pruebas deben hacerse con el mayor cuidado y no pueden usarse para fines distintos a los establecidos; tampoco se deben disminuir los ítems o usar versiones que no han sido validadas. Asimismo, se requiere mucha cautela al aplicar pruebas a niños con necesidades educativas especiales, o que tengan una lengua materna diferente a la de escolarización.

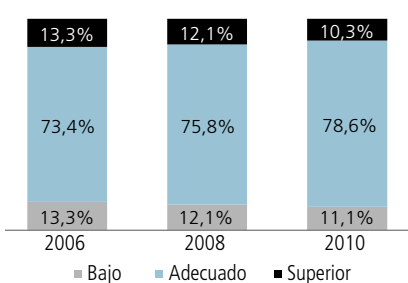
En Costa Rica, las primeras pruebas que se aplican a los infantes más pequeños son de carácter médico y biológico, que alertan sobre posibles trastornos de salud, tanto físicos como mentales. Algunas de ellas son el Apgar (hecho al nacer), los tamizajes de diverso tipo y las evaluaciones que se registran en las cartillas de control de salud. Se usan para medir el avance en el desarrollo y las condiciones de salud, y para referir a servicios especializados cuando se identifican problemas. Con los niños y niñas de más edad se utilizan sobre todo escalas de desarrollo, como se explica más adelante. Por lo general se consideran varias áreas del desarrollo, incluyendo el aprendizaje, así como rasgos particulares del menor y su familia.

La única evaluación de índole educativa que se realiza en la actualidad son las denominadas “pruebas de aptitud” para el ingreso a la educación preescolar y el primer año de la educación general básica, que se aplican desde 2005 por mandato de la Sala Constitucional. Los datos estadísticos reportados por el MEP en cuanto a inscripciones y aprobación muestran variaciones importantes entre 2005 y 2012, con tendencias a la baja en ambos casos (recuadro 2.10)²⁴.

El tema de las pruebas de desarrollo en la primera infancia es complejo y desafiante, por las múltiples dificultades que impone la definición de constructos, medidas y divisiones. Ello se debe a que cada área del desarrollo experimenta cambios significativos entre un año y otro, por lo cual las escalas tienen que ser elaboradas mes a mes durante los dos primeros años, cada seis meses de los 2 a los 4 años y posiblemente en forma anual de los 4 a los 6, ya que

Gráfico 2.16

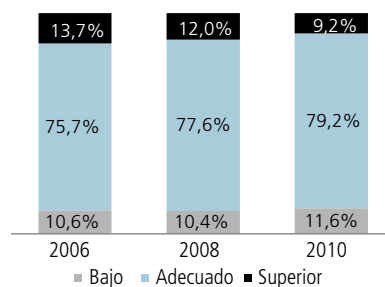
Evaluación del área cognitiva de los beneficiarios de los CEN-Cinai



Fuente: Elaboración propia con base en CEN-Cinai, 2011.

Gráfico 2.17

Evaluación del área de lenguaje de los beneficiarios de los CEN-Cinai



Fuente: Elaboración propia con base en CEN-Cinai, 2011.

Recuadro 2.10

Principales tendencias en la aplicación y los resultados de las pruebas de aptitud en la educación preescolar. 2005-2012

En 2005 la Sala Constitucional ordenó al MEP la aplicación de pruebas de aptitud para el ingreso a la educación preescolar y el primer año de la educación general básica. En consecuencia, el Consejo Superior de Educación realizó los ajustes necesarios en el Reglamento de Matrícula y Traslado de Estudiantes, específicamente en el régimen de excepción para el ingreso al sistema educativo público. El artículo 11 de ese Reglamento establece que “en atención a los niños y niñas de altas capacidades, el Ministerio de Educación Pública les aplicará una prueba de aptitud para que puedan ingresar a la educación formal con una edad menor a la establecida según el nivel correspondiente”. Es decir, la prueba tiene por objetivo evaluar las características cognitivas, socioafectivas y psicomotrices de niños cuyo desarrollo en esas áreas se considera avanzado para su edad, a fin de determinar si pueden incorporarse y desempeñarse en el sistema educativo formal, ya sea en el nivel preescolar o en la enseñanza primaria.

Por tanto, lo anterior no significa que las pruebas de aptitud son un requisito

obligatorio para acceder al sistema educativo, ya que el derecho a la educación está garantizado constitucionalmente, y solo se debe tener la edad de ingreso requerida para el nivel correspondiente. Cuando no se cumple con la edad oficial establecida, los padres, madres o encargados legales pueden optar por inscribir a los niños en estas pruebas, que son elaboradas por profesionales en Educación Preescolar y Psicología del MEP.

En el período 2005-2012 el total de personas inscritas fue de 61.858, de las cuales 47.840 correspondieron al nivel preescolar y 14.018 al primer año de la educación general básica. En esos ocho años tanto las solicitudes de inscripción como el número de niños y niñas que efectivamente realizaron las pruebas variaron de modo considerable. Como se observa en el gráfico 2.18, las inscripciones pasaron de 9.905 en 2005, a 15.904 en 2006, cantidades altas si se comparan con el resto del período, en el cual, con excepción del 2009 (5.422) se recibieron menos de 4.000 solicitudes por año. En 2012 la cifra cayó a 2.787 y el número de

participantes en la prueba fue de 2.118, es decir, el 76% de los inscritos ese año.

En lo que concierne a los resultados los datos también muestran oscilaciones importantes, y fueron los años 2005 y 2008 los que registraron los mayores porcentajes de aprobación: 80,7% y 64%, respectivamente. Sin embargo, en los últimos cuatro años solo un 3,5% de los participantes culminó con éxito el proceso. En el ciclo de transición, 5.119 niños y niñas pasaron la prueba en 2005; luego de una drástica caída en el período 2006-2007 y una leve recuperación en 2008 (1.226) la cantidad de aprobados en los últimos dos años fue de apenas 30. En 2012 el porcentaje fue de 1,7%, lo cual representa una pequeña mejoría con respecto al 2011, cuando menos del 1% de las personas evaluadas obtuvo resultados positivos (gráfico 2.18). Los factores que explican las tendencias en cada uno de los aspectos considerados (inscripción, aplicación y aprobación) pueden ser muy diversos y requieren mayor análisis en futuras investigaciones.

Fuente: Elaboración propia con información del Departamento de Educación Preescolar del MEP.

en esta etapa la velocidad de los cambios tiende a disminuir. Por otra parte, en la primera infancia resulta difícil separar el ambiente o las relaciones de la persona, pues las condiciones del contexto afectan marcadamente los resultados, en particular cuando estos dependen de la estimulación. Para complementar los resultados de las pruebas y obtener evidencias más completas, diversos investigadores proponen otras estrategias, como la observación, los portafolios y calificaciones aportadas por padres o docentes, entre otras.

Técnicas e instrumentos

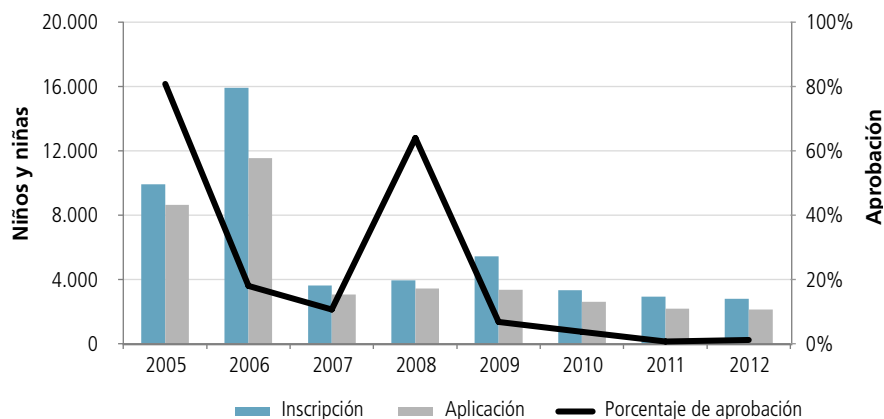
En el contexto internacional existe una gran cantidad de instrumentos de evaluación directa, cuestionarios a actores y escalas de observación de ambientes en el aula. Los ejemplos que se presentan en el cuadro 2.9 cubren una amplia gama de competencias, dominios y habilidades en diversas áreas, lo cual refleja la conveniencia —señalada por los especialistas— de que las evaluaciones

abarquen los diversos aspectos del desarrollo. “Algunos de los instrumentos tienen objetivos más específicos, particularmente en las áreas sociales y de conducta, y en

algunos casos aspectos cognitivos o de inteligencia, como es el caso de las pruebas Weschler y Stanford Binet. Si bien en ciertas situaciones se requiere valorar a un niño o

Gráfico 2.18

Niños y niñas que aprobaron las pruebas de aptitud para el ingreso a educación preescolar



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Educación Preescolar del MEP.

Cuadro 2.9

Instrumentos internacionales para la evaluación del niño y la niña preescolar

Instrumentos de evaluación y observación directa	Cuestionarios
Denver II: desarrollo físico, motor.	Creative Curriculum Development Continuum 3-5: desarrollo físico, socioemocional y cognitivo, lenguaje.
Bayley Scales of Infant Development (BSID): desarrollo motor, regulación de emociones, atención, orientación, inteligencia.	Social Skills Rating Scale: habilidades sociales, problemas de conducta.
Woodcock-Johnson III (WJ-III): procesamiento de información, conductas adaptativas, memoria, procesamiento auditivo, consciencia fonológica, desarrollo cognitivo inicial, Matemáticas, Ciencias, entre otros.	Work Sampling System (WSS): desarrollo físico y socioemocional, pensamiento científico, Estudios Sociales, Artes.
Nepsy: control motor, funciones ejecutivas, control inhibitorio, memoria.	Galileo System for the Electronic Management of Learning: desarrollo perceptual, socioemocional y cognitivo temprano, autoayuda, Artes.
Stanford-Binet: inteligencia, memoria de corto plazo.	High/Scope Child Observation Record (COR): música y movimiento, relaciones sociales, iniciativa, representación creativa, Lógica y Matemáticas, pensamiento científico.
Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI): inteligencia.	Child Behavior Checklist (CBCL): habilidades sociales, problemas de conducta, síndromes.
Kauffman Assessment Battery for Children (K-ABC): procesamiento mental simultáneo y secuencial, logros académicos.	Adapted EZ-Yale Personality/Motivation Questionnaire (Adapted EZPQ): dominio académico, motivación, reacciones negativas.
Bracken Basic Concept Scale: conceptos como colores, tamaños, formas, entre otros.	Primary Test of Cognitive Skills (PTCS): memoria, conceptos, dominio espacial, habilidades verbales.
Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT): progreso académico, conductas adaptativas.	MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI): vocabulario.

Fuente: Snow et al., 2008

Cuadro 2.10

Técnicas e instrumentos utilizados en Costa Rica para la evaluación de niños y niñas en edad preescolar

Nombre	Características
Pruebas de agudeza auditiva	Evalúa capacidad auditiva a partir de ejercicios de señalamiento e identificación de figuras.
Test de agudeza visual: Snellen	Evalúa agudeza visual a partir de una cartilla que el niño o la niña debe leer a una distancia dada.
Test de discriminación auditiva: Wepman	Evalúa discriminación auditiva y conceptual a partir de un listado de palabras con sonidos semejantes.
Gráficas de peso y talla	Tablas que evalúan la condición antropométrica del niño o niña, de acuerdo con lo estipulado por el National Center for Health Statistics de los Estados Unidos.
Exploración de lateralidad: Harris	Explora dominancia lateral de diversas partes del cuerpo.
Esquema corporal: Goodenough	Análisis de la maduración del niño o la niña a partir del dibujo de una figura humana.
Test de detección de problemas de lenguaje	Prueba diseñada por el Ministerio de Salud para evaluar articulación, lenguaje expresivo y receptivo, por edades.
Sociograma	Identifica niños o niñas seleccionados por otros como preferidos para jugar o interactuar.
Test Kindergarten de J.R. Vane	Incluye motivación, atención y habilidades motoras y perceptuales, vocabulario y figura humana.
Test Daberon	Evalúa diversos elementos vinculados al aprestamiento escolar: partes del cuerpo, conceptos básicos, percepción visual, desarrollo motor y habilidades cognitivas: clasificación, número, color, entre otros.
Test ABC	Considera memoria visual y auditiva, coordinación visomotriz, comprensión y memoria, atención, fatigabilidad.
Escala de desarrollo integral infantil (EDIN)	Incluye ítems relacionados con seis áreas: desarrollo motor grueso y fino, desarrollo cognoscitivo y socioafectivo, lenguaje, hábitos, salud y nutrición.
Test de estilo motor de M. Stamback	Evalúa estilo motor a partir de ejercicios de punteado, puntillado y trazado de un círculo.
Test de desarrollo de integración visual Motora de K. Beery	Valora integración visual en niños y niñas a partir de la copia de figuras geométricas.
Prueba selectiva del desarrollo Denver	Mide cuatro áreas: motricidad gruesa y fina, lenguaje y desarrollo social.

Fuente: Zamora, 2007.

niña en un aspecto puntual, dejar de lado otros factores, como la salud o el estado socioemocional, puede llevar a conclusiones «injustas» al interpretar los resultados. Es por eso que organizaciones como la NAEYC sugieren que además de pruebas integrales también se valoren productos, trabajos, contextos, entre otros factores, a efectos de que la evaluación que se hace del niño o la niña considere el mayor número de los elementos que intervienen en su desarrollo y aprendizaje” (León, 2012).

En Costa Rica los principales instrumentos que se utilizan para evaluar a niños y niñas preescolares fueron identificados por Zamora (2007) y se resumen en el cuadro 2.10. Algunos han sido empleados en gran escala por el sistema de salud, como los vinculados al desarrollo perceptual (auditivo y visual). Otros, como la EDIN, se han aplicado a poblaciones específicas como la atendida por los CEN-Cinai, según lo comentado anteriormente. Los demás instrumentos han sido usados en trabajos de investigación o en centros educativos (públicos y privados) con propósitos específicos (León, 2012).

Las pruebas reseñadas en los cuadros 2.9 y 2.10 ofrecen un conjunto de herramientas útiles para conocer con mayor precisión las condiciones del desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas en edad preescolar. Sin embargo, en Costa Rica se utilizan poco y—como se ha reiterado— el principal instrumento de evaluación que se emplea en las aulas son las denominadas listas de cotejo. Para explicar esta situación suelen señalarse limitaciones como la sobrecarga de trabajo del personal docente, el costo y la complejidad de aplicar pruebas a cada niño o niña, ya que en estas edades ello debe hacerse en forma individual. Pero, más allá de esas consideraciones, es necesario abordar y entender el tema de la evaluación como la única vía para tener un panorama claro de lo que se está logrando, o no, en la educación preescolar (León, 2012).

Para la evaluación de los ambientes educativos también existe una cantidad importante y diversa de instrumentos (cuadro 2.11). Estos contemplan múltiples factores que interactúan en las aulas de preescolar y su uso requiere capacitación del personal que los vaya a aplicar. Tienen la ventaja de que en su mayoría han sido

validados internacionalmente, por lo que sus resultados permiten la comparación entre países, un esfuerzo que Costa Rica debería emprender en el corto plazo.

Tal como muestra el cuadro 2.11, los instrumentos que emplea la investigación internacional se caracterizan por ser escalas de observación, que constituyen la base para examinar una serie de aspectos—ya depurados y probados— que se consideran importantes al valorar la calidad de la instrucción. En Costa Rica, tradicionalmente la investigación (en especial la que se realiza en trabajos de graduación) se ha orientado más hacia el uso de entrevistas (estructuras o semiestructuradas) o la “observación participante”, con instrumentos diseñados *ex profeso* (Carmioli, 2012).

En 2012 un grupo de docentes de las escuelas de Preescolar de las universidades públicas, junto a personal del MEP y de la Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA) recibieron capacitación y fueron acreditados en el uso del Sistema de Observación y Clasificación en el Aula (Class, por su sigla en inglés). Este instrumento proporciona un marco para observar procesos fundamentales de las aulas de preescolar, tales como clima emocional, manejo (administración del tiempo y las rutinas) y apoyo pedagógico. Ha sido validado empíricamente por el Centro Nacional de Desarrollo Temprano y Aprendizajes de la Universidad de Virginia, Estados Unidos, y se ha aplicado en varios países. Puede trabajarse con una muestra representativa de centros educativos y permite la comparación internacional. La acreditación de investigadores costarricenses en el uso de este instrumento genera condiciones para su empleo en las aulas de preescolar en un futuro cercano.

Experiencias de evaluación sobre desarrollo infantil y educación preescolar en América Latina

El documento *Atención y educación de la primera infancia: informe regional América Latina y el Caribe*, publicado por la Unesco en 2010, llama la atención sobre la necesidad de que en Latinoamérica se fortalezcan la calidad de la atención y la educación de la primera infancia y la cultura

de la evaluación. Específicamente sobre el tema de marcos curriculares y pedagógicos señala que, si bien se ha avanzado en la incorporación del enfoque de derechos de los niños y el reconocimiento de su potencial de aprendizaje, “la evaluación de los currículos es escasa, lo cual limita la posibilidad de retroalimentar los diseños curriculares para que sean más efectivos y pertinentes”. Asimismo, subraya la importancia de contar con sistemas de información e indicadores sobre los diversos programas que atienden a esta población (Unesco, 2010).

En esta misma línea, el Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (Pridi), promovido por el BID, ha recolectado datos sobre el seguimiento que se da al desarrollo infantil en cinco países: Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú. En esa sistematización encontró que la evaluación de la primera infancia se centra en aspectos relacionados con la salud física de los niños y las niñas, como el desarrollo motor, la audición y la visión; sin embargo, las mediciones del desarrollo lingüístico y cognoscitivo son escasas y, por lo tanto, también lo es la información pertinente para valorar la educación preescolar y el logro académico. En el caso costarricense reporta que no se ha efectuado una evaluación exhaustiva en este campo, a excepción de algunos esfuerzos comprensivos—pero aislados—de organizaciones no gubernamentales y universidades estatales, y que las iniciativas existentes, impulsadas por el Ministerio de Salud y la CCSS, recogen principalmente datos sobre salud. En consecuencia, el Pridi concluye que el país “posee pocos datos relevantes con relación a la educación preescolar y con escasa actualización” (Engle et al., 2011).

Si bien en términos generales esta tendencia describe la situación imperante en América Latina, esfuerzos recientes se han dado a la tarea de modificarla. Así ha sucedido en Chile, México y Brasil, donde la evaluación se ha utilizado para indagar acerca de la calidad de la educación inicial y el cumplimiento de los objetivos curriculares.

En Chile destacan dos experiencias. En 2010, la División de Educación General del Ministerio de Educación y un equipo multidisciplinario de la Pontificia Universidad Católica de Chile, realizaron un

Cuadro 2.11

Instrumentos internacionales para la evaluación de ambientes de aula en preescolar

Nombre	Autores	Características
Assessment Profile for Early Childhood Programs (APECP)	Abbot-Shin y Sibley, 1992	Calificación dicotómica. Aspectos: ambiente de aprendizaje, programación, currículo, interacciones, individualización.
Caregiver Interaction Scale (CIS)	Arnett, 1989	Trabaja 26 ítems y evalúa: sensibilidad, dureza, desapego, permisividad, en escala Likert ^{a/} .
Classroom Assessment Scoring System (Class)	Pianta, La Paro y Hamre, 2007	Propone tres subescalas: i) apoyo emocional: clima positivo/negativo, sensibilidad, consideración por las perspectivas de los niños, ii) organización del aula: manejo de la conducta, productividad (uso del tiempo), formatos de procesos de aprendizaje (<i>instructional learning formats</i>), iii) apoyo en la instrucción: desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación, modelaje del lenguaje. Se evalúa en una escala Likert ^{a/} de 7 puntos. Se observa por 20 minutos, en al menos 4 períodos. Su resultado tiene relación, moderada, con el lenguaje y las habilidades de lectoescritura. No contiene ítems sobre lectoescritura ni Matemáticas; solo tiene 9 ítems sobre práctica de aula.
Classroom Practices Inventory	Hyson, Hirsh-Pasek y Rescorla, 1990	Sigue los lineamientos de NAEYC (1987) sobre prácticas apropiadas al desarrollo y prácticas didácticas tradicionales. Contiene 26 ítems, divididos en dos subescalas: clima emocional (calidez, apoyo y orientación positiva), enfoque del programa (10 ítems referidos a prácticas didácticas inapropiadas y 10 a prácticas apropiadas). Se usó en NICHD Study of Early Child Care and Development. Predice resultados académicos a los 4,5 años.
Plantilla de prácticas apropiadas al desarrollo	Van Horn y Ramey, 2004	Considera 19 ítems basados en las guías de NAEYC. Usa una escala de 1 a 5 y contempla tres aspectos: currículum integrado, énfasis socioemocional y enfoques centrados en los niños.
Escala de evaluación de ambientes en la primera infancia (Ecers, sigla en inglés)	Harms, Clifford y Cryer, 1998	Es la más utilizada para evaluación e investigación. Mide la calidad general del aula con base en la calidad de las interacciones docente-niño y las actividades que se realizan. Tiene 43 ítems en 7 subescalas: espacio y equipos, rutinas de cuidado diario, lenguaje y razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa y padres y personal. Se califica de 1 a 7. No mide prácticas de instrucción.
Ecers-E	Sylva, Siraj-Blatchford y Taggart, 2003	Mide componentes del desarrollo intelectual. Se centra en la calidad de la instrucción en el aula. Trabaja con 4 subescalas que contienen 18 ítems: lectoescritura, Matemáticas, Ciencias, ambiente y diversidad.
Infant and Toddler Environmental Rating Scale	Derivado de Ecers	43 ítems con las mismas categorías del instrumento original, pero adaptados a infantes.
Early Childhood Observation Measure (Eccom)	Stypek y Byler, 2004	Contiene 32 ítems altamente descriptivos, con tres subescalas: manejo, ambiente social y ambiente de aprendizaje e instrucción. Utiliza una escala de 1 a 5 y una lista de recursos; cada ítem incluye varias prácticas.
Early Language and Literacy Classroom Observation (Ellico)	Smith y Dickinson, 2002	Enfatiza experiencias de lectoescritura en el aula. También tiene lista de materiales. Está asociado a vocabulario y habilidades de lectoescritura iniciales.
Emerging Academic Snapshot (EAS)	Ritchie et al., 2001	Se centra en experiencias sociales y académicas de niños específicos. Contiene 27 ítems. Pueden observarse hasta 4 niños a la vez. Las categorías incluyen: organización de rutinas, interacción con adultos, involucramiento en actividades, interacción entre pares.
Observation Measure of Language and Literacy Instruction (Omlit)	Abt Associates, Inc. 2006	Tiene 5 instrumentos: lista de oportunidades de lectoescritura, lectura en voz alta, perfil de la instrucción en lectoescritura, calidad de la instrucción en lenguaje y lectoescritura y, finalmente, el instrumento denominado <i>Snapshot of classroom activities</i> , que evalúa en forma de una "fotografía" las actividades de aula.
Observation Record of the Caregiving Environment (ORCE)	NICHD Early Child Care Research Network, 2000	Evalúa la respuesta del cuidador ante un niño a nivel individual. Agrega escalas conforme el niño va creciendo. Tiene relación con otros resultados académicos y de lenguaje.
Preschool Classroom Mathematics Inventory (PCMI)	National Institute for Early Education Research, 2007	Única medida que considera solo Matemáticas. Incluye 17 ítems relacionados con oportunidades para aprender números, conceptos matemáticos, apoyo de los padres. Es una prueba compleja que requiere varias visitas.
Preschool Program Quality Assessment (PQA)	High Scope, 2003	Considera 63 escalas de 1 a 5. Tiene 7 secciones: ambiente de aprendizaje, rutina diaria, interacción adulto-niño, involucramiento de los padres, servicios a la familia, condiciones del personal y su desarrollo, manejo del programa.
Supports for Early Literacy Assessment	Smith and colleagues (en desarrollo)	Utiliza 20 ítems que miden el ambiente para la lectoescritura, desarrollo del lenguaje, conceptos relacionados con la letra impresa y los libros, conciencia fonológica, letras y palabras, involucramiento de los padres, lugares para el aprendizaje del Inglés.
Supports for English Language Learners Classroom Assessment (Sellca)	National Institute for Early Education Research, 2005	Consta de 8 ítems calificados de 1 a 5. Determina en qué medida el o la docente incorpora aspectos culturales de sus alumnos, promueve la participación familiar, provee materiales que estimulan a los niños a utilizar su lengua materna y apoyan su aprendizaje del Inglés.

a/ Likert es una escala ordinal que clasifica una serie de atributos según el grado de acuerdo o desacuerdo del entrevistado.

Fuente: Snow et al., 2008.

estudio para caracterizar la enseñanza de la lectura y su efecto en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de transición 1 y 2, así como de primero y segundo grados (Medina y Villalón, 2011). La evaluación se llevó a cabo en treinta escuelas subvencionadas de la Región Metropolitana e incluyó entrevistas a docentes y directores de las instituciones, observación sistemática de las aulas y del desempeño docente, y mediciones de las habilidades de lenguaje y alfabetización de los niños, por medio de pruebas estandarizadas y validadas para el contexto chileno.

En cuanto a las prácticas en el aula, el estudio encontró que gran parte del tiempo de clase se dedica a la organización de actividades y a las transiciones entre éstas, de modo que es poco el tiempo que se destina a la instrucción (para resultados similares, véase Strasser et al., 2009). Además, se determinó que los niños y niñas tienen pocos espacios para participar verbalmente de una manera extendida, y que las docentes no les ofrecen oportunidades para aumentar su vocabulario. También se notó poca variedad en los materiales utilizados. Al contrastar las observaciones realizadas y lo reportado por las docentes, el estudio identificó una considerable distancia entre “el conocimiento declarativo de las docentes y el conocimiento pedagógico del contenido efectivamente utilizado dentro del aula” (Medina y Villalón, 2011). Es decir, las maestras tienen conocimientos pedagógicos, pero muestran grandes dificultades para trasladarlos a su ejercicio profesional cotidiano.

En cuanto a los conocimientos adquiridos por las y los alumnos, se encontró que su desempeño en las pruebas de fin de año puede predecirse a partir de los siguientes factores: i) su desempeño en las mismas pruebas al inicio del curso lectivo, ii) la escolaridad de sus madres y padres, y iii) las prácticas familiares que promueven el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. Estos hallazgos, a su vez, enfatizan dos aspectos: i) que las experiencias educativas tempranas constituyen la base para el desempeño académico futuro y ii) que las experiencias educativas que ocurren en el contexto familiar son fundamentales. Es por ello que el sistema educativo debe

asumir una función compensadora en los casos de niños y niñas que no tienen este tipo de estímulo en sus hogares.

La segunda iniciativa desarrollada en Chile es el programa “Un buen comienzo”, promovido y evaluado por la Fundación Oportunidad y la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Se trata de un estudio que se realizó en los salones de preescolar de 68 escuelas, las cuales fueron divididas aleatoriamente en dos grupos: uno de control y uno experimental. A lo largo de dos años lectivos, las docentes de las 34 escuelas que conformaron el grupo experimental participaron en un programa de desarrollo profesional, que incluyó múltiples actividades orientadas a impulsar el uso de estrategias efectivas para la enseñanza del lenguaje y la lectoescritura, el desarrollo socioemocional y la promoción de la salud. Además, durante esos dos años cada docente participó en sesiones en las que recibió capacitación y retroalimentación sobre su desempeño. Al inicio y al final del programa, la dinámica de clase fue registrada en vídeo para su posterior análisis. En el caso de las y los niños, se evaluó su desempeño en pruebas estandarizadas sobre lenguaje y alfabetización, así como su desarrollo socioemocional y su salud física. La valoración de los resultados se encuentra en proceso y se centrará en las diferencias observadas en las dinámicas de clase de los dos grupos de docentes, específicamente en cuanto a las prácticas pedagógicas y los puntajes obtenidos por las y los alumnos en las pruebas antes mencionadas (E: Marzolo, 2013).

En el caso de Brasil, un estudio del BID (Verdisco y Pérez, 2010) evaluó la calidad de los servicios de educación inicial en seis grandes ciudades que representan las tendencias generales y la heterogeneidad de la educación inicial de ese país. Investigadoras entrenadas visitaron numerosos centros educativos y recogieron información sobre la calidad de sus servicios, utilizando dos instrumentos de observación previamente validados: *Iterns (infant and toddler environmental rating scale)* y *Ecercs (early childhood environment rating scale)* que incluyeron siete dimensiones: i) espacio físico y equipo, ii) rutinas de cuidado, iii) lenguaje y comunicación, iv) actividades, v) interacción, vi) planeamiento, vii) fa-

milia y equipo de cuidado. Se encontró que la calidad de las interacciones (de los docentes con los alumnos y de estos entre sí) era adecuada, lo mismo que la disciplina y la supervisión de los adultos hacia los niños. En cambio, el rubro de actividades, que se refiere a las estrategias pedagógicas implementadas en las aulas, registró un nivel bajo. Ello se debe a que los alumnos contaban con pocas oportunidades para explorar el mundo y vincularse en ejercicios que promovieran su desarrollo en áreas como el lenguaje, la noción de número, la resolución de problemas y las habilidades matemáticas. El rubro de infraestructura y materiales disponibles obtuvo en promedio un nivel apenas aceptable, mientras que el mobiliario para las actividades cotidianas y los lugares destinados al juego se consideraron inadecuados.

Una última experiencia por reseñar es la realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (Backhoff et al., 2008). La iniciativa consistió en una evaluación comprensiva de las destrezas de lenguaje, comunicación y pensamiento matemático de 10.305 educandos del nivel preescolar 3, en 91 instituciones. Para esta medición se diseñó la prueba “Excale”, que se basa en el programa de preescolar implementado en ese país en 2004 y utiliza tres tipos de reactivos: de respuesta seleccionada, de respuesta abierta y de respuesta oral. Al estar basada en el plan curricular, la información de Excale ofrece evidencia sobre el grado en que los contenidos del programa han sido cubiertos en el último año del nivel preescolar. Además de la medición se efectuaron observaciones de la conducta de los niños y niñas (por ejemplo, esperar su turno para responder) y por medio de cuestionarios se recogió información sobre el capital cultural de las familias de los alumnos participantes.

También se midió el equipamiento escolar y el aprendizaje en los salones de clase, la cobertura curricular y la dedicación de las docentes a la enseñanza. “Equipamiento escolar y aprendizaje” constituyen un índice que combina información sobre disponibilidad de equipo, suficiencia del material didáctico y cantidad de libros disponibles en la biblioteca de la institu-

ción. La cobertura curricular se determinó preguntándole a la maestra cuántas veces a lo largo del ciclo escolar enseñó, revisó o practicó cada una de las competencias que se señalan en el plan de estudios. Por último, la dedicación a la enseñanza se calculó a partir de las ausencias y las llegadas tardías de las docentes.

Los resultados indican que el rendimiento académico es mayor en los estudiantes que tienen mayor capital cultural y, a la vez, mejores condiciones sociales y escolares, al contrario de aquellos alumnos cuyas familias y escuelas están en situación de desventaja. No se encontró correlación entre el equipamiento de la institución y los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba Excale cuando se toma en cuenta el estrato de los centros educativos (privado, público urbano, público, rural, cursos comunitarios). Tampoco hubo asociaciones significativas entre cobertura curricular y el desempeño de los niños y las niñas en Excale luego de considerar el estrato de las instituciones. Por último, el rendimiento académico fue más alto cuando la educadora faltaba menos y era más puntual. Sin embargo, este efecto fue estadísticamente significativo solo a nivel nacional y para el estrato urbano público.

En síntesis, los hallazgos descritos sugieren que si bien años atrás la evaluación era utilizada primordialmente en el ámbito de la salud, existe un interés creciente en los países latinoamericanos, como Chile, México y Brasil, por realizar evaluaciones más comprensivas, que ofrezcan información precisa sobre la calidad de los procesos formativos que se desarrollan en los centros de educación preescolar. Como se ha visto, las evaluaciones toman en cuenta distintos niveles: los niños y niñas, las instituciones, la familia, el aula y la docente. Además consideran el ambiente socioemocional en que tiene lugar el aprendizaje, las estrategias didácticas aplicadas y los materiales e infraestructura disponibles.

Asimismo, la evidencia recogida sugiere que el personal docente tiene dificultades para implementar estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje de los niños y las niñas. Finalmente, a nivel de investigación, las iniciativas comentadas demuestran un interés por realizar mediciones tomando en

cuenta los criterios que aseguran la calidad de los instrumentos por utilizar.



>> PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
EVALUACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL
Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR,
véase León, 2012, en
www.estadonacion.or.cr

Rectoría y gestión

En el país se sabe poco acerca de la gestión de la enseñanza preescolar, tanto en lo que concierne al MEP como a los centros educativos. Este apartado trata de correr la frontera de información en este campo. En el nivel central se indaga sobre la labor que realiza el Departamento de Educación Preescolar y el personal con que cuenta para ello. A nivel de instituciones se utilizan datos del MEP para construir un perfil básico de las y los directores de los centros de preescolar y mediante un estudio cualitativo se exploran las características de su gestión, así como los problemas que enfrentan cotidianamente para cumplir con sus funciones. En general, se encuentra un desbalance entre las responsabilidades que recaen sobre los órganos de dirección y las condiciones en que deben desenvolverse, un tema que a futuro requiere mayor estudio.

La rectoría de la educación preescolar costarricense

De acuerdo con la Ley Fundamental de Educación, de 1957, la aprobación de los programas de estudio de la enseñanza preescolar costarricense es responsabilidad del Consejo Superior de Educación. Según el artículo 9 de la Ley, esos programas deberán ser flexibles, variarán conforme lo indiquen las condiciones y necesidades del país y el progreso de las Ciencias de la Educación, y serán revisados periódicamente por el Consejo.

Al interior del MEP corresponde al Departamento de Educación Preescolar, adscrito a la Dirección de Desarrollo Curricular y al Viceministerio Académico, ejecutar los programas de estudios, así como realizar las siguientes funciones²⁵:

- Proponer a la Dirección las políticas curriculares para el funcionamiento de

la educación preescolar, con el fin de que sean sometidas a consulta de las autoridades superiores y presentadas al Consejo Superior de Educación (CSE) para su aprobación.

- Proponer a la Dirección las directrices curriculares nacionales para el desarrollo de la educación preescolar.
- Diseñar y evaluar los programas de estudio de la educación preescolar y someterlos a consulta de las autoridades superiores, con el fin de que sean presentados al CSE para su autorización.
- Formular propuestas innovadoras para el mejoramiento de la educación preescolar.
- Elaborar recursos didácticos para el desarrollo curricular de la educación preescolar, incorporando las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Llevar a cabo procesos de investigación, evaluación y sistematización sobre los diferentes aspectos relacionados con el funcionamiento de la educación preescolar, para orientar la toma de decisiones, de conformidad con lo establecido por el CSE.
- Brindar asesoría técnica para el desarrollo de la educación preescolar en el nivel regional.
- Formular, en coordinación con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes, directrices curriculares para la evaluación de los procesos de aprendizaje en la educación preescolar, de conformidad con la normativa vigente para este nivel.
- Proponer a la Dirección las políticas de articulación y correlación entre las distintas asignaturas, ofertas, ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, sobre la base de lo autorizado por el CSE.
- Formular propuestas tendientes a la sensibilización e incorporación de la comunidad y la familia en los procesos educativos.
- Otras funciones relacionadas asignadas por el superior jerárquico.

Como se observa, se trata de tareas muy diversas y de distintos grados de complejidad, que van desde la definición de políticas y directrices curriculares, hasta funciones especializadas como evaluación de los programas, elaboración de materiales didácticos, investigación, asesoría técnica y capacitación a los docentes, así como funciones de coordinación y articulación con los demás niveles del sistema. Todas estas responsabilidades son asumidas por el Departamento de Preescolar con un pequeño equipo de colaboradoras que sirven de apoyo y enlace, a quienes se denomina asesoras nacionales (nueve en total). Además, en cada una de las veintisiete direcciones regionales con que cuenta el MEP hay una asesora nacional especializada en este nivel educativo.

Resulta llamativo el contraste entre la cantidad de funciones que debe realizar el Departamento y el escaso personal disponible para ello, situación que resulta más dramática a nivel regional, donde una asesora por región debe cumplir con veinticuatro tareas de distinta naturaleza, según el *Manual descriptivo de clases de puestos docentes* del Servicio Civil. A esto se suman la complejidad de las labores y el grado de especialización que requieren algunas de ellas.

La dirección de los centros educativos

La gestión del director o directora ha sido destacada por los especialistas como uno de los factores que más pueden incidir en la calidad y el éxito que alcancen los centros educativos. Es por ello que para esta edición del capítulo se decidió indagar sobre las características de estos importantes actores de la educación preescolar costarricense. Un primer hallazgo, sin embargo, fue que la información es escasa. En las universidades existen pocas investigaciones sobre este tema (Chaves, 2012) y el MEP solo cuenta con información que se encuentra dispersa en varios departamentos. Frente a estas dificultades, se realizaron dos aproximaciones: por un lado, se construyó un perfil básico de los directores de preescolar con la información disponible en el MEP y, por otro, se hizo un estudio cualitativo que incluyó entrevistas a cuarenta directores de centros preescolares públicos y privados de la GAM seleccionados a partir de criterios preestablecidos, a quienes se

les consultó sobre su perfil profesional, sus funciones y las dificultades que enfrentan para desarrollar con éxito su gestión. En esta parte final de capítulo se reseñan los principales hallazgos de ese trabajo.

Perfil de las y los directores de centros públicos de preescolar

Los datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP indican que en 2011 el número de centros educativos públicos que ofrecían el nivel preescolar era de 2.422, de los cuales 87 funcionaban como instituciones independientes (que impartían únicamente preescolar) y el resto como entidades dependientes o anexas (que pertenecen a establecimientos donde también se atiende población de primero y segundo ciclos).

Con la finalidad de construir un perfil de las y los profesionales que dirigen esos centros, a los datos del Departamento de Análisis Estadístico se les adicionó información del personal docente y administrativo facilitada por la Dirección de Planificación del mismo Ministerio, lo que permitió conocer el sexo, el grupo ocupacional y la condición de nombramiento de los directores en cerca del 89% de los casos.

A nivel general se encontró que la mayoría de los directores son mujeres (60,4%), porcentaje que llega al 100% cuando se

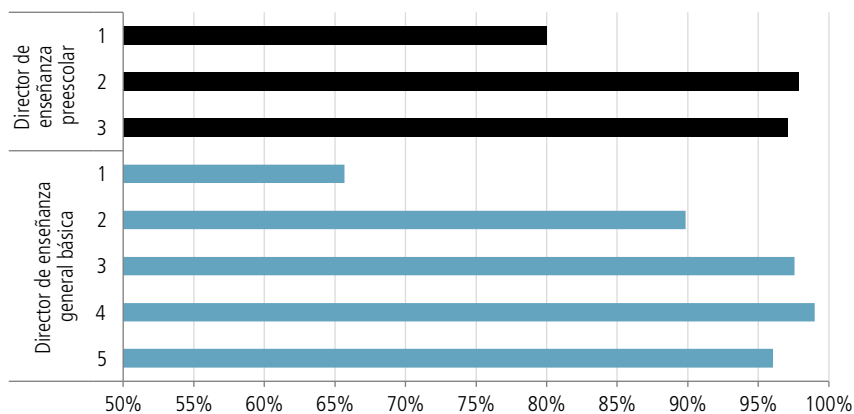
consideran solo los centros independientes. El 95,8% corresponde a profesionales nombrados como directores de planteles anexas o dependientes (directores de Enseñanza General Básica); de ellos, un 42,5% son directores de Enseñanza General Básica 1 y un 25,2% de Enseñanza General Básica 2, situación que se relaciona directamente con el tamaño de la matrícula de las instituciones. Los directores de los centros independientes (nombrados como directores de Enseñanza Preescolar) representan apenas un 3,9% del total de directores en preescolar.

En lo que concierne al tipo de nombramiento sobresale el hecho de que el 90,4% se encuentra en propiedad, y en cuanto al nivel profesional una proporción mayoritaria se ubica en la categoría más alta del grupo profesional, a saber, KT3 en enseñanza preescolar y PT6 en enseñanza general básica (gráfico 2.19). El grupo de directores de Enseñanza Preescolar 1 es el que registra el menor porcentaje de KT3, pero representa solo un 6% de los que laboran en preescolar independiente. Lo contrario sucede en el grupo de Enseñanza General Básica 1, ya que, siendo el tipo de nombramiento más frecuente, concentra el menor porcentaje de directores en la categoría PT6.

Como se mencionó anteriormente, como insumo para este capítulo se realizó una consulta a cuarenta directores y directoras

Gráfico 2.19

Porcentaje de directores con categoría profesional^{a/} más alta, según tipo de puesto del director^{b/} 2011



a/ Considera la categoría KT3 en el caso de preescolar y la PT6 en la enseñanza general básica.

b/ Se definen con base en las características del centro educativo, donde 1 está asociada a centros educativos de menor tamaño.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Planificación del MEP.

de centros de preescolar públicos y privados de la GAM. Esto permitió explorar varios temas importantes, como requisitos de contratación, funciones, formas de gestión y principales dificultades en el trabajo cotidiano.

Para la dirección de centros de preescolar existen tres tipos de puestos. Los requisitos para acceder a ellos incluyen la cantidad de estudiantes que se atiende, los años de experiencia, la naturaleza del trabajo y la formación profesional (cuadro 2.12), aunque en realidad son los dos primeros factores los que más discriminan entre un puesto y otro.

Con respecto a las funciones, se contrastaron las establecidas en el *Manual descriptivo de clases de puestos docentes* del Servicio Civil, con las mencionadas por los y las directoras entrevistadas. Esto permitió identificar una serie de tareas adicionales que realizan estos funcionarios, relacionadas con la seguridad de la institución, el manejo de los asuntos financieros y de infraestructura, la vigilancia de calidad de los servicios de alimentación y las relaciones con la Junta Escolar, entre otras. Este tema requiere mayor estudio, por cuanto sugiere la necesidad de actualizar los instrumentos de contratación y adecuarlos a las nuevas condiciones que han ido surgiendo en el quehacer cotidiano de los centros educativos de preescolar (Chaves, 2012).



>>PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE EL PERFIL DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, véase Chaves, 2012, en www.estadonacion.or.cr

Gestión y preocupaciones de los directores

Sobre la gestión de las y los directores las entrevistas permitieron discernir que existen diversos estilos, según la experiencia, la formación académica, las características personales y el liderazgo que cada uno de ellos ha desarrollado al interior de los centros a su cargo. Lo mismo sucede con el grado de conocimiento sobre el currículo, que varía de acuerdo con el nivel de formación que tienen estos funcionarios (si son especialistas en Educación Preescolar o no) y el tipo de institución que dirigen, ya sea independiente o anexa. En general el conocimiento es mayor entre las y los profesionales que tienen especialidad en Educación Preescolar (Chaves, 2012).

En materia de gestión académica un tema que amerita futuras investigaciones es el de la supervisión, una importante tarea considerada en el perfil del puesto y que incluye, según lo establece el Servicio Civil, supervisar las actividades curriculares y administrativas de la institución y asesorar al personal acerca de la aplicación de

técnicas pedagógicas y el uso de material didáctico (DGSC, 2010). En este ámbito el estudio arrojó tres hallazgos relevantes. En primer lugar, si bien todas las personas entrevistadas reconocen la importancia de la supervisión, en la práctica el ejercicio de esta función es muy variable y depende del interés y el tiempo disponible de cada administrador educativo. En segundo lugar, hay distintas opiniones con respecto a lo que se debe observar en el aula, situación que se relaciona estrechamente con los intereses particulares y la formación profesional. Así por ejemplo, las directoras de centros públicos independientes son más específicas en sus respuestas, evidenciando así que tienen mayor conocimiento de los procesos que se dan en el salón de clases, mientras que sus colegas de los centros dependientes brindan respuestas más generales. Esta variedad de interpretaciones y opiniones debería ser analizada por el MEP, en la medida en que refleja una concepción diversa y difusa de la evaluación, que varía de acuerdo con el conocimiento y la realidad particular de cada administrador (Chaves, 2012).

En tercer lugar, el estudio encontró gran diversidad en cuanto a la forma de realizar la supervisión (cómo) y su periodicidad (cuándo)²⁶. Se observó además que esta actividad resulta más difícil en las instituciones anexas que en las independientes y las privadas, un tema que requiere atención por parte del MEP. En cuanto a la manera

Cuadro 2.12

Tipos de puestos de directores en preescolar según el Servicio Civil

Director	Naturaleza del trabajo	Requisitos
Director de Enseñanza Preescolar 1	Dirección, coordinación, planeamiento y desarrollo de lecciones, supervisión de las actividades curriculares y administrativas que se realizan en un centro educativo con una matrícula de hasta 89 alumnos.	Licenciatura y/o bachillerato en Enseñanza Preescolar y licenciatura o maestría en Administración Educativa. Tres años de experiencia docente en enseñanza preescolar. Requisito legal: incorporación al colegio profesional respectivo.
Director de Enseñanza Preescolar 2	Dirección, coordinación y supervisión de las actividades curriculares y administrativas que se realizan en un centro educativo con una matrícula de entre 90 y 199 alumnos.	Licenciatura y/o bachillerato en Enseñanza Preescolar y licenciatura o maestría en Administración Educativa. Cinco años de experiencia docente en enseñanza preescolar, de los cuales al menos uno debe ser en supervisión de personal docente. Requisito legal: incorporación al colegio profesional respectivo.
Director de Enseñanza Preescolar 3	Dirección, coordinación y supervisión de las actividades curriculares y administrativas que se realizan en un centro educativo con una matrícula de más de 200 alumnos.	Licenciatura y/o bachillerato en Enseñanza Preescolar y licenciatura o maestría en Administración Educativa. Siete años de experiencia docente en enseñanza preescolar, de los cuales al menos dos deben ser en supervisión de personal docente. Requisito legal: incorporación al colegio profesional respectivo.

Fuente: DGSC, 2010.

de realizar esta función, las interpretaciones son múltiples: desde transitar por los pasillos y ver las aulas, o sentarse a completar un formulario preestablecido, hasta realizar una “observación participante” durante las lecciones, e incluso hay quienes no hablan de supervisar, sino de acompañar a las docentes. En general el tema de la supervisión, a la luz de la realidad que viven las y los directores entrevistados con todas las tareas administrativas a su cargo, llama a una reflexión sobre cuáles deben ser sus prioridades y propósitos, y si ello efectivamente está generando avances hacia el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa (Chaves, 2012).

Finalmente, los problemas que afectan la labor de los directores varían según el tipo de institución, ya sea pública o privada. En los centros públicos sobresalen preocupaciones como la baja matrícula, el cierre de códigos presupuestarios para plazas docentes, las necesidades de infraestructura y el bajo presupuesto con que se cuenta, la calidad de los servicios (comedores, becas), la resistencia del personal a los cambios, el escaso apoyo de los padres de familia, los trámites burocráticos, el papeleo y el recargo de funciones. En el sector privado las inquietudes giran en torno a las características de la oferta educativa, la formación del personal, la atención a niños con necesidades educativas especiales y las expectativas de los padres, entre otros (Chaves, 2012).

Desafíos pendientes y agenda de investigación

El análisis de la información y los hallazgos del capítulo permiten identificar

un conjunto de desafíos específicos para la educación preescolar costarricense en el corto plazo, a saber:

1. Incrementar la inversión en preescolar a fin de ampliar el número de secciones en el Interactivo II y alcanzar, en el corto plazo, la universalidad de este nivel, así como una oferta de mayor calidad. Al avanzar en esta línea, Costa Rica ratificaría no solo el derecho a la educación, sino también el principio de inversión en primera infancia, según el cual invertir en los primeros años de vida es una oportunidad que genera amplios márgenes de ganancia a futuro (Unicef, 2010).
2. Desarrollar estrategias de atención específicas para fortalecer la ayuda a los niños provenientes de hogares con climas educativos bajos y a sus familias, a fin de que éstas se acerquen más a los centros educativos y adquieran conciencia sobre la importancia de apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas.
3. Diseñar nuevos programas de preescolar que incorporen los enfoques internacionales más recientes, en especial los que recomiendan: i) proporcionar a los docentes lineamientos claros y específicos para el aprendizaje en varios dominios del desarrollo, ii) brindar una variedad de actividades dirigidas a enriquecer ese desarrollo, iii) garantizar interacciones de calidad entre niños y docentes y iv) construir indicadores que permitan medir logros y retrocesos.

4. Ampliar y fortalecer los procesos de evaluación en preescolar, como herramienta para mejorar la calidad y generar información sistemática sobre los ambientes de aprendizaje, las prácticas docentes y el cumplimiento de los objetivos de los programas oficiales, tanto en el sector público como en el privado.
5. En los procesos de evaluación de los ambientes de aprendizaje, utilizar instrumentos validados científicamente, que se apliquen a muestras representativas de centros educativos y generen información susceptible de comparación internacional.
6. Fortalecer la formación inicial de los docentes en el tema del desarrollo cognitivo-lingüístico, así como la investigación sobre su promoción en las aulas. Asimismo, en un contexto internacional en el que constantemente se generan nuevos conocimientos sobre desarrollo cognitivo, es fundamental la revisión y actualización periódicas de los programas de formación docente y los planes de formación continua de los educadores en servicio.
7. Lograr una mayor coordinación entre el MEP y las universidades, a fin de que los aportes de estas últimas en investigación y docencia se traduzcan en mejoras en la práctica y cultura de las aulas, y que los requerimientos del Ministerio sean objeto de creciente atención por parte de las instituciones de educación superior.

La coordinación de este capítulo estuvo a cargo de Ana Teresa León.

La edición técnica final fue realizada por Isabel Román con apoyo de Jennyfer León.

Se prepararon los siguientes insumos: “Perfil de las directoras y directores de centros educativos de preescolar: fortalezas, debilidades y necesidades para mejorar la calidad de la educación preescolar costarricense”, de Ana Lucía Chaves; “Perfil de la población de 0 a 6 años y escenarios para su atención dentro y fuera del sistema educativo”, de Pablo Sauma; “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, período 2007-2011”, de Ana Carmiol; “Hacia diseños educativos comprensivos para la primera infancia: aportes para la discusión”, de Eleonora Badilla-Saxe y Silvia Chacón (contribución especial); “El sistema de atención integral e intersectorial del desarrollo de las niñas y los niños menores de siete años”, de Dora Hernández; “La evaluación en la educación preescolar como instrumento para el mejoramiento de la calidad”, de Ana Teresa León. **Se prepararon los siguientes recuadros** “Hallazgos relevantes sobre el desarrollo infantil temprano y su importancia para el diseño

de políticas públicas” y “Lenguaje y desarrollo cognitivo en la primera infancia”, de Fabiola Marínez; “Bachillerato en educación inicial”, de Helvetia Cárdenas.

Se agradece la información suministrada por: Dora Hernández, del Saiid; Helvetia Cárdenas, de la Sede Regional de Occidente de la UCR; Renata Villers y Fabiola Martínez, de la Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA) y Eugenia Villalobos, del programa CEN-Cinai.

Por sus comentarios y observaciones se agradece a: Ana María Rodino (UNED), Milena Grillo (Fundación Paniamor), Ana María Carmiol, Marielos Murillo y Eleonora Badilla-Saxe (UCR), Renata Villers (ADA) y Jorge Vargas-Cullell (Programa Estado de la Nación).

El taller de consulta se llevó a cabo el 8 de octubre de 2012, con la participación de: Eleonora Badilla, Helvetia Cárdenas, Ana María Carmiol, María Gabriela Castillo, Rocío Castillo, Jeannette Cerdas, Silvia Chacón, Ana Lucía Chaves, Susana Delgado, Adriana Díaz, Zianny Gamboa, Giselle García, Rosa María Hidalgo, Ana Teresa León, Mónica Madrigal, Mayra Montiel, Marielos Murillo, Iván Rodríguez, Rocío Segura, Ileana Vargas, Renata Villers e Irma Zúñiga.

La revisión y corrección de cifras fue realizada por Jennyfer León.

Notas

- Como la Ley General de Educación, cuyo artículo 12 estipula que la educación preescolar costarricense tiene las siguientes finalidades: i) proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico, ii) fomentar la formación de buenos hábitos, iii) estimular y guiar las experiencias infantiles, iv) cultivar el sentimiento estético, v) desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación, vi) facilitar la expresión del mundo interior infantil, y vii) estimular el desarrollo de la capacidad de observación.
- Por funciones ejecutivas se entiende “el conjunto de habilidades que nos permiten enfocar o centrarnos entre múltiples líneas de información al mismo tiempo, monitorear errores, tomar decisiones a partir de la información, revisar planes cuando es necesario, y resistir el impulso que influye para que la frustración conduzca a decisiones precipitadas” (Center on the Developing Child, 2007).
- Las referencias que aparecen anteceditas por la letra “E” corresponden a entrevistas o comunicaciones personales realizadas durante el proceso de elaboración de este Informe. La información respectiva se presenta en la sección “Entrevistas”, de las referencias bibliográficas de este capítulo.
- Esta estimación censal muestra algunas diferencias con respecto a las proyecciones de población vigentes (INEC y CCP-UCR, 2008), que en su hipótesis recomendada estiman la población total para el mismo año en 4.615.518 personas, de las cuales 489.597 (10,6%) tendrían entre 0 y 6 años de edad. También hay discrepancia con las estimaciones de la Enaho, pues estas toman como referencia las proyecciones de población. Según la Enaho 2011, la población del país era de 4.614.498 personas, 444.784 (9,6%) con edades entre 0 y 6 años (Sauma, 2012).
- El análisis no incluye los distritos que fueron segregados para dar paso a nuevos distritos entre 2000 y 2011, a saber: Patarrá (Los Guido), Paraíso (Llanos de Santa Lucía), Chacarita (El Roble), Bratsi (Telire) y Turrialba (La Isabel).
- Se excluyen del cálculo los hogares con escolaridad desconocida, así como los rentistas y el personal de servicio doméstico (Sauma, 2012).
- Centros aprobados por el Ministerio de Salud, pero no por el MEP.
- Dado que la jornada de los servicios de educación preescolar (Interactivo II y transición) es parcial, su articulación con la Redcudi requiere conocer la demanda potencial específica por servicios de cuidado y desarrollo infantil a tiempo parcial, complementarios a los escolares. Una primera aproximación a esa demanda se debería obtener mediante la inclusión de un módulo específico en la Enaho (Sauma, 2012).
- Los datos censales dan clara cuenta de los retos que tiene el país en cuanto a la ampliación de la cobertura del Interactivo II: mientras casi el 90% de los distritos tiene tasas de asistencia de los niños y niñas de 6 años superiores al 80%, en el 58% de los distritos asiste el 40% o menos de los niños y niñas de 4 años (Sauma, 2012). Estos resultados evidencian que, a pesar de la dispersión poblacional, el ciclo de transición ha alcanzado niveles de cobertura elevados (aunque sin alcanzar la universalidad), por lo que la expansión del Interactivo II lograría niveles similares con solo ampliar la oferta donde ya existe el ciclo de transición (Sauma, 2012).
- KT2 es una categoría profesional utilizada por el MEP y el Servicio Civil para referirse a los bachilleres en Ciencias de la Educación con especialidad en Preescolar.
- En este caso se entiende el clima educativo del hogar como el nivel promedio de escolaridad de todos los miembros del hogar mayores de 18 años.

- 12 El Saiid ha generado insumos como el carné de desarrollo integral del niño y de la niña, el registro docente, el expediente pediátrico de salud que formará parte del expediente educativo del estudiante, un machote de boleta de referencia y contrareferencia intersectorial, entre otros. Entre sus principales desafíos a futuro están: fortalecer el equipo nacional coordinador y las redes ya creadas, establecer nuevas redes y dar seguimiento a la producción de instrumentos normativos, de gestión y educativos con enfoque intersectorial, en apoyo a la atención integral del desarrollo de niñas y niños (Hernández, 2013).
- 13 Incluye la cobertura del Pronie-FOD/MEP en escuelas diurnas públicas que imparten lecciones de preescolar (Interactivo II y transición), primero y segundo ciclos, y los programas de aula abierta y aula integrada.
- 14 Es posible que existan otros cursos en los que se aborden los temas del desarrollo cognitivo y la construcción de conceptos, pero esto no se logra precisar a partir del nombre de las materias.
- 15 Cuando se habla de centros educativos que ofrecen el servicio de preescolar, se consideran las instituciones independientes (que solo imparten preescolar) y las dependientes o anexas (que pertenecen a establecimientos donde también se atiende población de primero y segundo ciclos).
- 16 En el caso de la enseñanza preescolar pública se llamó la atención sobre el horario de 4 horas y 10 minutos por día, que representa un total de 20 horas y 50 minutos por semana, un promedio bajo en comparación con países desarrollados de Europa y América del Norte (Programa Estado de la Nación, 2011).
- 17 La memoria de corto plazo incluye la memoria fonológica y la memoria espacial-visual, ambas muy relevantes en el inicio de los procesos de lectoescritura.
- 18 Especialmente los nórdicos y los centroeuropeos.
- 19 Dificultades relacionadas con la persistencia y la atención en la clase, que a su vez se asocian al buen rendimiento. El autocontrol cognitivo en primer grado se evidencia en la habilidad para planear, evaluar, regular actividades de solución de problemas, poner atención a tareas, persistencia, resistencia a la distracción, todos elementos que están muy asociados al rendimiento académico (Snow et al., 2008).
- 20 La conciencia fonológica es la habilidad general para prestar atención a los sonidos del lenguaje y distinguirlos por su significado. Percibir las similitudes entre los sonidos de las palabras, disfrutar rimas, contar sílabas y otras actividades similares desarrollan la conciencia fonológica (Snow et al., 1998). Los niños más pequeños no suelen prestar atención a las unidades de sonido que permiten distinguir significados (fonemas). Sin embargo, ir adquiriendo conciencia de ellas es un aspecto que resulta cada vez más importante a medida que se aproxima el ingreso a la escuela, pues estos segmentos por lo general equivalen a letras, sobre todo en español. Un niño o niña que alcanzó esta conciencia se da cuenta, por ejemplo, de que hay cuatro fonemas en la palabra "casa" y que el cambio de cualquiera de ellos puede cambiar el significado de la palabra (por ejemplo: masa, cosa, cama o caso). Hay muchas actividades que pueden nutrir la conciencia fonológica en el período preescolar y es de la mayor relevancia que los docentes las promuevan, pues son críticas como preparación para la lectoescritura (Burns et al., 2000).
- 21 Se trata de estudios realizados por el Centro de Investigaciones en Neurociencias de la UCR en coordinación con el Departamento de Preescolar del MEP; se han enfocado en los temas de funciones ejecutivas, inteligencia maquiavélica y teoría de la mente y sus efectos en el rendimiento académico. Sus hallazgos fueron reseñados en el *Tercer Informe Estado de la Educación*.
- 22 Es una política gubernamental que busca atacar la pobreza y la exclusión social de niños menores de 4 años y sus familias.
- 23 Para la selección e implementación de instrumentos de evaluación se señalan algunos lineamientos relevantes, tales como: revisar las propiedades psicométricas, prever los planes de atención de los problemas que emerjan, definir las condiciones apropiadas y los aspectos por evaluar, garantizar la capacitación suficiente del personal que aplicará los instrumentos y tomar en cuenta condiciones particulares de los niños evaluados (Snow et al., 2008).
- 24 Existe una discusión, no resuelta, sobre la pertinencia de estas pruebas con respecto a los intereses de los niños o los deseos de los padres.
- 25 Según establece el artículo 65 del decreto 36451-MEP, publicado en *La Gaceta* nº 48, del 9 de marzo de 2011.
- 26 Entre las respuestas figuran las siguientes: "cada dos meses, no se puede hacer mensual"; "tres veces por año"; "nos piden cinco visitas al año"; "no tengo fechas fijas para pedir registro y diario"; "cuando se me ocurre"; "no nos alcanza el tiempo, no se puede cumplir con la programación, visito dos al principio y una al final para la calificación"; "todos los días"; "paso por las aulas, pero de vez en cuando paso un instrumento"; "una vez al mes o cuando hay necesidad de hacerlo", "me encanta ver los talleres, me gusta estar en las aulas, lo que pasa es que con tanto papeleo, es muy agobiante, entonces no hay tiempo" (Chaves, 2012).

Hacia diseños educativos comprehensivos para la primera infancia: aportes para la discusión

Introducción

Los cambios en el contexto social, y en particular en el campo educativo, imponen retos en las formas de intervención de las universidades públicas para atender no solo las nuevas demandas sino, sobre todo, las necesidades emergentes de la sociedad.

Uno de los desafíos más importantes es el de transitar desde la fragmentación disciplinar hacia una visión transdisciplinar en la investigación, la formación y la acción social (Thompson, 2010; Badilla-Saxe, 2012). Tradicionalmente han existido dos dimensiones en el sistema educativo que podrían servir de inspiración a las demás en el tránsito hacia la transdisciplinariedad: el inicial y el posgrado. No en vano el Dr. Mitchel Resnick, Director del Programa Académico del Laboratorio de Medios (Media Lab) del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, por su sigla en inglés) ha llamado a su grupo de investigación (que además otorga grados de maestría y doctorado en Medios, Artes y Ciencias) “*Lifelong Kindergarten*” (kindergarten para toda la vida). Sin embargo en la actualidad, el kindergarten no solo ha dejado de inspirar al resto del sistema, sino que se ha acomodado a la visión fragmentada y disciplinar del resto del sistema y que precisamente es la que se requiere superar. Dice Resnick (2009) que desde el primer kindergarten que se creó en 1837, de la mano de Fredrick Fröebel, este ha sido el lugar para relatar historias, contar cuentos, construir castillos, hacer pinturas y amistades y aprender a compartir. Según él, con ese enfoque se aprenden los conocimientos, destrezas, valores y competencias que más se necesitan para obtener satisfacción y

éxito en el siglo XXI: pensar de manera creativa y actuar de forma colaborativa. Pero, dice, el kindergarten está atravesando un cambio dramático, pues los niños y niñas pasan cada vez más tiempo llenando hojas de ejercicios, repitiendo y memorizando. Para Resnick “es necesario que suceda exactamente lo opuesto. Necesitamos que el resto del sistema, es más, el resto de la vida, sea más como lo que ha sido el kindergarten” (Resnick, 2009).

Esta visión se repite en estudios en otras latitudes. Por ejemplo Myers y Flores incluyen entre varias recomendaciones de su estudio exploratorio sobre la transición de preescolar a primaria en México, la necesidad de “considerar un cambio más a fondo en la enseñanza y aprendizaje en los primeros años de primaria hacia métodos basados en actividades cognitivas lúdicas, exploración y aprendizaje constructivo. Es decir, mover los métodos pedagógicos del preescolar hacia arriba en vez de mover los métodos instructivos de la escuela primaria hacia abajo como es la tendencia actualmente, reforzada por el énfasis en resultados medidos por exámenes nacionales” (Myers y Flores, 2008).

Por otra parte, y a pesar de que recientes hallazgos en las Neurociencias revelan la vital importancia de los años iniciales de la vida (que se extienden hasta más allá de los 8 años y que en adelante llamaremos educación inicial) en la formación y el aprendizaje, y de que tales descubrimientos confirman la necesidad de enfoques educativos como el propuesto por Fredrick Fröebel, la situación que describe Resnick sobre el retroceso del preescolar es una lamentable realidad a nivel mundial.

Muy preocupante también es que, más que diseñar un proceso armónico para la primera infancia (de 0 a 8 años), se sigue fragmentando esta etapa de la vida y separándola del resto.

Triplemente preocupante en el caso de niños y niñas provenientes de hogares con climas educativos bajos, lo que convierte al centro educativo en un factor clave para favorecer la inclusión y sentar las bases para un desempeño satisfactorio y exitoso en la vida en general, y en el resto del sistema educativo en particular.

Veamos algunos indicadores que aumentan estas preocupaciones:

- El fracaso escolar que se mantiene en primer grado y sobre el cual el *Informe Estado de la Educación* ha llamado la atención.
- La necesidad de diseñar programas y planes curriculares para la educación inicial (de 0 a 8 años) y su articulación con el resto del sistema.
- La necesidad de formar y capacitar docentes con una visión inclusiva de la educación inicial.
- La necesidad de que las universidades públicas asuman un liderazgo en pro de la calidad de la educación, lo cual pasa por repensarse y atreverse a innovar.

En este contexto, es urgente que se acometan al menos tres estrategias: i) recuperar la visión original del kindergarten, ii) llevarla de manera integrada hasta los 8 años por lo menos, y iii) interrelacionar esta con el resto del sistema.

Es necesario enfatizar que no se trata solo de tender puentes entre partes que han estado tradicionalmente fragmentadas. No podemos conformarnos con articular lo que ha estado desarticulado. La complejidad del mundo y el pensamiento en la actualidad requieren más bien diseños curriculares y formación de docentes que respondan a enfoques pedagógicos comprehensivos, ecológicos (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008) u hologramáticos (Badilla-Saxe, 2009).

Durante los años 2006 a 2008, y a raíz de rigurosos procesos de autoevaluación y evaluación externa, el Departamento de Primaria y Preescolar de la Universidad de Costa Rica se abocó a una reflexión en esta línea con una interrogante principal: ¿cómo incidir en la educación inicial y primaria costarricense desde una perspectiva holística y dinamizar el quehacer académico? La discusión ofreció resultados muy valiosos

que se sintetizan en uno de los apartados en esta contribución especial. Adicionalmente se ofrece una referencia contextual sobre la relación entre educación primaria y preescolar, un abordaje conceptual sobre la pedagogía para la humanidad inicial, un revelador análisis sobre los fines de la educación costarricense para la primera infancia, algunas implicaciones para la formación de docentes y por último, a manera de ejemplo, tres experiencias a nivel internacional, todo ello con la intención de contribuir a generar una discusión nacional necesaria sobre este tema.

Hacia una mirada ecológica de la educación para la primera infancia

Desde lo contextual

La educación primaria y la educación preescolar tienen ochenta años de coexistir. Si bien preescolar nace de la “costilla” de primaria, crece en su propia dirección. Este es un panorama que se replica en la formación de docentes. Al día de hoy, la educación preescolar costarricense es obligatoria desde 1996¹ y está en vías de universalización y de ampliación etaria. La intención original de “preparar para la escuela”, trasciende hacia el “desarrollo infantil”, un enfoque que lucha por mantenerse, frente a los esfuerzos de escolarizarla reseñados en la introducción. La visión de desarrollo se limita porque no establece conexión con la educación primaria.

Por otra parte, la educación primaria es obligatoria desde hace 143 años y universal desde hace muchas décadas. Su enfoque educativo se ha arraigado en la segmentación en grados y la organización por disciplinas, y en la actualidad se debate frente a las tendencias mundiales con visión planetaria, centradas en el desarrollo sostenible. Además, no acepta como válido lo que ocurre en el nivel preescolar. De esta manera: “La escuela costarricense sigue desconociendo el trabajo realizado en preescolar y la experiencia acumulada por el niño como miembro de un mundo globalizado y de la información que lo enfrenta día a día con nuevos retos cognoscitivos” (Murillo, 2005).

La formación de docentes tiene cincuenta años. Hemos pasado de atender con ur-

gencia un crítico faltante de docentes de primaria durante la década de los ochenta del siglo anterior, a enfrentar hoy día la saturación de docentes, tanto de primaria como de preescolar. Pero la saturación no da cuenta de la calidad del ejercicio profesional. Los criterios de contratación no responden a la idoneidad y no hay evaluación que permita tomar decisiones pertinentes.

Adicionalmente, en el momento actual, el aprendizaje se ha vuelto ubicuo y trasciende las aulas. Pero no se trata solo de un asunto espacial, sino también curricular y de mediación del aprendizaje. Es decir, el accionar educativo desdibuja sus fronteras y ya no es exclusividad de la escuela, ni del maestro, ni del programa de estudio.

Desde la pedagogía. una pedagogía para la humanidad inicial

Entre los muchos aspectos por considerar desde lo pedagógico destacamos los conceptos de “niñez” y “primera infancia”, sobre los cuales se construye una pedagogía más ecológica. A pesar del debate internacional al respecto, en este caso tomamos como sinónimos los términos niñez e infancia. Si bien con la llegada de la Escuela Moderna se definió la escuela como el espacio para la infancia y fue la Pedagogía la que instaló el discurso acerca del niño (Satriano, 2008), lo cierto es que hoy el concepto de niñez ha logrado su emancipación y se coloca en el plano político, dentro las discusiones sobre derechos del ser humano y también en el plano de las Neurociencias y la Psicología.

De manera muy particular es el concepto de primera infancia el que logra la interrelación entre educación preescolar y educación primaria. El Comité de los Derechos del Niño, en el año 2005, definió el concepto de primera infancia como el período que incluye a “todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone, como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad”. Adicionalmente, señala que la Convención sobre los Derechos del Niño exige que los niños pequeños sean respetados como personas con derecho propio: “Los niños pequeños deben con-

siderarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. En el ejercicio de sus derechos, los niños pequeños tienen necesidades específicas de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje sociales” (Comité de los Derechos del Niño-ONU, 2005).

Por otra parte, desde las Neurociencias también se reconoce la primera infancia como el período que va desde del nacimiento hasta los 8 años, y como la etapa más significativa en el desarrollo de la personalidad, la maduración de las estructuras neurofisiológicas y psicológicas (Campos, 2010). De tal manera, la niñez es “humanidad inicial” y como tal la pedagogía debe abordar una doble dimensión: la persona como ser individual (niño o niña, en este caso) y la niñez como la colectividad inicial de la humanidad. La pedagogía busca el desarrollo de esa humanidad y la realización de las vidas de las personas, teniendo el cuidado de construir un significado para las que Narodowsky (en Satriano, 2008) llama “infancia realizada²” e “infancia desrealizada”, la que tiene y la que no tiene oportunidades.

Entonces, una pedagogía que pretenda visualizar abordajes de aprendizaje para la primera infancia (0 a 8 años) debe hacerlo de manera ecológica³, inter y transdisciplinariamente, con tres propósitos no lineales: lograr una comprensión de las realidades, establecer relaciones entre referentes contextuales y teóricos y, por último, proponer un accionar educativo también transdisciplinar, en el entendido de que la educación no es exclusiva de la escuela, ni del maestro, ni del programa de estudio.

Desde los fines de la educación para la primera infancia: personales, sociales y planetarios

En Costa Rica hemos ido pasando por tres perspectivas en la concepción de la educación: la que se centra en la persona, la patria y el planeta (esta última aún no se vislumbra con claridad). La primera de ellas se emitió hace más de un siglo, bajo el concepto de “educación común”, mediante la Ley General de Educación de 1886. Su objetivo era “favorecer y dirigir

gradual y simultáneamente, el desarrollo moral, intelectual y físico del educando”. Se establecían dos categorías escolares: la enseñanza pública primaria y las escuelas especiales (jardines de infantes, escuelas para adultos en cárceles y otros, y escuelas ambulantes para regiones rurales). Obsérvese que los jardines infantiles eran considerados en el orden de lo “especial”. Aquel concepto de educación centrado en la persona prevaleció durante setenta años, hasta que en 1957, mediante la Ley Fundamental de Educación, se introdujo una perspectiva ciudadana y colectiva (ciudadanos amantes de su patria conscientes de sus deberes y derechos, estimulación de la solidaridad), así como una perspectiva de preservación de la herencia cultural mediante la transmisión del conocimiento. En esta Ley también se establecen los conceptos de “plan de estudio” y “sistema educativo”, que por cierto señala a la educación preescolar (ya no con carácter especial) y la educación primaria, como niveles coexistentes. Valga señalar que esta Ley aún está vigente. Posteriormente, en 1994 (mediante la Política Educativa hacia el Siglo XXI), se estableció un concepto de educación relacionado con el desarrollo sostenible, al señalar a la primera como el motor para el segundo, debido a la exigencia sociocultural de carácter global. Una rápida mirada a los objetivos allí plasmados para la educación preescolar y la educación primaria, nos hace ver la distancia que entre ellas se establece; para la educación preescolar, los fines se concentran en el niño mismo: su salud, su crecimiento físico, sus vivencias, su capacidad para observar y expresar su mundo interior, el desarrollo de hábitos, el sentimiento estético y actitudes de compañerismo. Para la educación primaria los fines se concentran en la inserción eficiente en la sociedad (lo familiar, lo cívico, el trabajo), para lo cual el conocimiento racional y comprensivo del universo y el proporcionar conocimientos básicos resultan necesarios. Estas diferencias en los fines se han traducido visiblemente en organizaciones didácticas muy diferentes entre la educación preescolar y primaria en los entornos escolares: las formas de organizar el espacio, organizar las rutinas, las planificación, la comunicación entre

pares, es muy diferente. La única semejanza tal vez es la forma de agrupar a los niños y niñas, por edades definidas; no se permiten los grupos etarios mixtos.

El reto en la actualidad es diseñar para la primera infancia (0 a 8 años) una educación que sea personal, social y, además, con conciencia planetaria.

Desde la experiencia en las universidades: el caso de la UCR

Educadores para la primera infancia: una propuesta colectiva

En la UCR, en particular en el Departamento de Educación Primaria y Preescolar se recogieron las ideas expresadas anteriormente, aunadas a ciertas investigaciones innovadoras que se venían realizando, y se sometieron a un riguroso proceso de autoevaluación y a una evaluación externa con pares internacionales y nacionales. Entre los años 2006 y 2008 se gestó y propuso un planteamiento que pretendía integrar la formación de una carrera para la educación inicial y primaria. Aunque por razones más administrativas que conceptuales la propuesta no logró concretarse, algunas de las ideas definidas de manera colectiva por el personal académico resultan muy valiosas de recuperar, como retroalimentación a la discusión nacional sobre la evolución que debe seguir la educación de la primera infancia. Entre esas ideas destacan las siguientes:

- **La pedagogía** es un proceso permanente de sistematización del aporte interdisciplinario que explica, fundamenta y propone el hecho educativo en educación inicial y primaria.
- **La educación** es un proceso que impulsa al ser humano hacia la búsqueda permanente de la completitud en interrelación con su mundo.
- **La educación inicial** se refiere a la atención integral de niños y niñas de 0 a 9 años, enfocada en dos grupos etarios: educación temprana (de 0 a 4 años) y educación inicial y primer ciclo de la educación general básica (de 5 a 9 años). La educación primaria se refiere a la atención integral de niños y niñas de 10 a 12 años, y a adultos y adultas que requieren este tipo de atención.

■ **Educación en la vida y en el entorno:** a las demandas y las necesidades locales y regionales, la educación del siglo XXI debe agregar nuevas demandas de orden global, como la sostenibilidad planetaria. Esta nueva demanda nos obliga a reflexionar sobre cómo establecer una conexión de lo planetario con lo local y, en particular, cuál papel definir para la “humanidad inicial” (primera infancia) de nuestro país. Pero no para que algún día haga algo, sino para que haga algo desde ya, con sus actitudes y comportamientos inmediatos.

Implicaciones para la formación de docentes

Las premisas señaladas traen consigo implicaciones en la forma de visualizar y organizar la educación de la primera infancia, desde un marco jurídico y operativo, pasando por el quehacer escolar y hasta la formación de docentes, pero nos centramos para efectos de esta contribución especial en la formación de docentes. Señalamos entonces algunos aspectos que pueden ser considerados:

Enfoques curriculares: comprensivos o ecoformativos, en interacción con el medio cultural y biológico reconociendo a la persona como ser epistémico (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008; Moraes, 2003) u hologramático, donde el todo y las partes se reflejen en cualquier parte del plan de estudio (Badilla-Saxe, 2009).

Perfil del docente: construido y desarrollado con una visión orgánica, ecológica, de los sistemas y los procesos. Debe tener como estrategias principales el pensamiento complejo y sistémico y la capacidad de enfrentar la incertidumbre y los problemas emergentes. Como herramientas de superación constante y comprensión del hecho educativo, la formación permanente, la investigación y la consciencia social.

Especialidades o concentraciones: diversas y contextuales. Atención oportuna (0 a 4 años), educación para la primera infancia (5 a 9 años), atención a la segunda infancia (10 a 12 años), educación primaria para la adultez, promoción educativa (contextos no escolares) aprendizaje de una segunda lengua (local, o extranjera), ruralidad, educación indígena, educación en ambientes vulnerables, etc.

Escenarios de aprendizaje: superar el concepto de curso como figura de gestión del aprendizaje e incorporar otro tipo de escenarios más diversos, modulares e interdisciplinarios que generen capacidades para el “saber”, saber hacer y saber ser. Algunas posibilidades no tradicionales pueden ser los escenarios multinivel (estudiantes de diversos niveles), escenarios multi, inter o transdisciplinarios, escenarios bimodales (físico-virtuales), escenarios no formales. Y en todos ellos, la investigación y la acción social como herramientas didácticas.

Formas de organización administrativa: un enfoque de formación de profesionales ecológico, hologramático y ecoformativo, necesariamente lleva a una gestión que promueva el involucramiento de quienes conforman el equipo docente y administrativo, de una manera más horizontal. Debe promoverse la participación, no entendida como simple permanencia en actividades cotidianas, sino como compromiso pertinente, mediante la generación de conocimiento y el desarrollo de propuestas, de manera colectiva e individual, evidenciando la pertenencia a una comunidad académica organizada. Por ejemplo, la organización por programas, en una unidad académica, puede resultar más flexible y ágil, por cuanto resultan más fáciles de reorientar y permiten una mayor movilidad, que unas estructuras organizadas verticalmente en departamentos o secciones.

Procesos de autoevaluación permanente: con fines de mejoramiento constante, y de evaluación externa con miras a la acreditación.

Experiencias internacionales: Holanda, Francia y Paraguay

Siempre resulta inspirador mirar hacia otras latitudes para aprender de logros y errores ajenos, para adaptar y adoptar lo que sea pertinente. A nivel internacional existen diversos ámbitos sobre los cuales se puede establecer una interrelación entre la educación primaria y la preescolar. Veamos tres ejemplos: Holanda, Francia y Paraguay.

Holanda. En este país, la educación básica no distingue entre preescolar y primaria, pues este nivel incluye las edades entre 4 y 12 años. Desde 1985 la educación preescolar de entre 4 y 6 años

pasó a ser parte de la educación básica. Este constituye uno de los ejemplos más radicales y profundos. La educación de la niñez ocurre en centros especializados de carácter privado. La formación de docentes para la educación básica es una sola (Torres y González, 2008).

Francia. Cuenta con la escuela maternal, la escuela elemental y tres ciclos pedagógicos plurianuales: aprendizajes primeros, aprendizajes fundamentales y aprendizajes de profundización. El ciclo de aprendizajes fundamentales es una especie de transición, puesto que incluye a los niños de 5 años de la escuela maternal y los dos primeros años de la escuela elemental (Torres y González, 2008). El personal de ambos niveles interviene en la transición. La formación de los maestros de maternal es la misma que reciben los maestros de primaria y pueden por tanto enseñar en ambos niveles. A partir del 2010 deben contar con una maestría en Enseñanza.

Paraguay. Decretó el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2011-2020 (“Todos y todas por la primera infancia”), que compromete a los tres poderes del Estado y a los gobiernos locales. Fundamentado en la Convención de los Derechos del Niño, el Plan conceptualiza la primera infancia como una etapa con derechos, comprendida entre los 0 y los 8 años de edad. Articula los sectores de sociedad civil, salud, educación preescolar y alfabetización inicial (primer ciclo de la educación escolar básica), alrededor de ejes estratégicos: calidad de vida, protección e inclusión social, protección legal, comunicación y movilización social y fortalecimiento del Sistema Nacional de Protección y Promoción Integral de la Niñez y la Adolescencia. Para cada uno de estos ejes establece áreas y líneas estratégicas, como por ejemplo las intervenciones integrales para la población de 0 a 8 años, y la formación de recursos humanos para la atención integral a la primera infancia con enfoque de derechos. Consecuentemente, se establecen acciones para la formación docente de la educación inicial y escolar básica incorporando el enfoque de desarrollo infantil integral, los derechos del niño, la protección social integral y la interculturalidad. Este enfoque lo extiende a otros

profesionales de la salud, el trabajo social, la psicología y la pedagogía.

Apuntes para la discusión

Hoy más que nunca una educación para la primera infancia pertinente debe acometer la búsqueda de respuestas para preguntas como las siguientes: ¿Cuál es la infancia que tenemos y cuál es la que queremos, a qué plazo?, ¿cómo se educa a la humanidad inicial?, ¿cuál es la perti-

nencia de esta educación con el desarrollo infantil y las realidades sociales, culturales y biológicas?, ¿qué nuevos aportes ofrece la ciencia y la tecnología sobre el desarrollo humano en la primera infancia?, ¿cómo se educa un niño o niña en la primera infancia, de manera pertinente con su propio desarrollo y con las realidades sociales, culturales y biológicas?, ¿cómo se avanza desde la visión fragmentada y

disciplinar hacia una visión ecológica, sistémica y compleja?, ¿cómo se educa a la niñez, siendo que es un colectivo y una fase de la humanidad? Otras sociedades se han hecho estas preguntas y las han respondido según su historia, su cultura, su entorno biológico y su devenir social. En Costa Rica debemos hacerlo también, inspirándonos tal vez en aquellas, pero imprimiendo nuestra propia idiosincrasia.

La realización de este aporte especial estuvo a cargo de Eleonora Badilla-Saxe y Silvia Chacón Ramírez.

Notas

- 1 En 1996, se modificó el artículo 78 de la Constitución Política de la República, el cual incorpora a la educación preescolar y le da el carácter de obligatoria y costeadada por el Estado.
- 2 De acuerdo con Narodowsky (1999), la "infancia realizada", es la de la realidad

virtual, con acceso tecnológico, la cual logra satisfacer sus necesidades de información, comunicación y otras. Tiene una proyección a futuro y está inserta institucionalmente. En cambio, la "infancia desrealizada", está pendiente de sobrevivir hoy y con la incertidumbre del mañana. Carece de referencia y solvencia afectivas que le permitan imaginar un

futuro. Además está excluida institucionalmente y por lo general se encuentra en situación de pobreza.

- 3 Es decir, interrelacionada con otros niveles y dimensiones del sistema, asociados a la realidad cultural, histórica y biológica.

