



ESTADO DE LA NACIÓN



ESTADO DE LA EDUCACIÓN

QUINTO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN

La formación docente para la educación preescolar: Desafíos de los programas de formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia frente al programa de estudios

Susan Francis Salazar

2014



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

Contenido

Hechos relevantes..... 3

Introducción..... 3

Resumen Ejecutivo 4

A. Precisiones conceptuales de referencia..... 4

B. Revisión internacional las características de calidad de Modelos de Formación Docente para Educación preescolar 6

C. Características de calidad de Modelos de Formación Docente para Educación preescolar..... 12

Bibliografía..... 7

Hechos relevantes

En el IV Informe del Estado de la Educación dentro de las valoraciones generales en relación con la Educación preescolar se señaló la necesidad de actualizar las prácticas docentes vinculadas a este nivel. Dicha renovación se vincula con áreas del desarrollo infantil asociadas a las bases del éxito escolar. Particularmente esta condición tiene importantes implicaciones en los requerimientos del estudiantado proveniente de hogares de climas educativos bajos y medianos los cuales para el año 2013 representaron el 70% de la población estudiantil de la educación preescolar.

Se destacan dos elementos sustantivos: la necesidad de procurar procesos de formativos para los docentes, tanto iniciales como en servicio, que generen capacidades para desarrollar tareas docentes con mayor apropiación de las últimas tendencias de la educación preescolar, y a la vez, generar mayores niveles de inclusión educativa que aseguren el alcance de una oferta educativa pertinente y de calidad que disminuya las desigualdades de partida que se evidencian en la niñez que provienen de hogares con capitales culturales disminuida¹. (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible , 2013)

Introducción

La siguiente propuesta de ponencia presenta elementos de referencia internacional y nacional en relación con los alcances de la formación docente para este nivel en particular. El propósito fundamental es poder establecer la incidencia que tienen los procesos formativos docentes actuales para garantizar que las personas profesionales en dicha área puedan abordar la complejidad de elementos pedagógicos y socioculturales que aseguran una educación de calidad para la niñez, considerando la diversidad de climas educativos presentes en los hogares costarricenses. A partir de lo anterior se proponen como objetivos los siguientes:

1. Establecer a partir de una revisión internacional las características de calidad de Modelos de Formación Docente para Educación preescolar en relación con procesos de selección, perfil de egreso, contenidos de formación, cursos, prácticas profesionales y criterios de calidad aplicados.
2. Cotejar los indicadores de programas que ofrecen una formación universitaria en Educación Inicial de calidad a nivel internacional con los propuestos por el SINAES para acreditar carreras de Educación Preescolar
3. Establecer en el ámbito nacional las características de calidad de Modelos de Formación Docente para Educación preescolar en relación con procesos de selección, perfil de egreso, contenidos de formación, cursos, prácticas profesionales y criterios de calidad aplicados.

4. Analizar la capacidad de los modelos y programas de formación docente costarricenses para generar capacidades en las personas graduadas para atender la complejidad que representa la conformación de grupos de estudiantes provenientes de hogares con diversos climas educativos, particularmente, la atención pedagógica para niños de climas educativos bajos.

Resumen Ejecutivo

El análisis de los modelos y criterios de calidad de programas de formación inicial internacional y nacional, así como de las mallas curriculares de los planes de estudio, refleja diferencias en los abordajes que dan cuenta de dos líneas: una pragmática y otra más de carácter pedagógico. La Formación Docente en Educación preescolar se enfrenta por tanto a desafíos vinculados al *Análisis integrado de las oportunidades de formación* para lograr el aseguramiento de las oportunidades de contacto para todos los contextos, y un análisis pedagógico producto de las prácticas que permita una superación del activismo educativo y logren procesos de mediación pedagógica pertinentes a los distintos ambientes y climas.

De igual manera es necesario *Retomar la intencionalidad de la selección de los contextos de prácticas profesional*, pues su papel como estrategias de formación asegura las oportunidades de contacto. Los seminarios de prácticas podrían convertirse en espacios de construcción de nuevos saberes profesionales para abordar procesos pedagógicos para niños y niñas que provienen de climas educativos diversos.

También se reconoce la necesidad de *Formarse para diversidad de escenarios laborales* por la reciente diversificación es necesario crear capacidades de inserción y nuevos saberes asociados a ámbitos de educación menos institucionales.

Finalmente se establece como desafío por parte de las carreras profesionales *Valorar los procesos de gestión de calidad más allá del instrumentalismo* que procure la promoción de una cultura evaluativa de constante retroalimentación y asegure la formación de perfiles enfocados en los resultados de aprendizaje y capacidades del graduado.

Descriptores

Educación preescolar, Formación Docente, Inclusión, Clima educativo.

A. Precisiones conceptuales de referencia

La conceptualización y definición del alcance de la formación docente para la atención pedagógica de la niñez de hogares de climas educativos diversos supone precisar al menos dos elementos: Clima educativo y Formación docente.

En relación con Clima educativo Trejos y Murillo (2012) lo definen como los recursos educativos y culturales presentes en los hogares y que influyen en el

grado de apoyo que se le pueda dar al niño durante su etapa de aprendizaje y el valor que el hogar le asigna al logro educativo y a la demanda de servicios educativos en general. En este sentido, no sólo se considera la educación de los padres y madres, sino además, incorpora la educación de los demás miembros de la familia.

En tanto este concepto refiere a recursos su implicación se vincula con elementos de equidad e igualdad. Sin embargo, los términos anteriores no se conciben como sinónimos, por ello las precisiones también de Trejos y Murillo aportan como delimitación, en el campo educativo, la consideración de la equidad como igualdad en el logro educativo. Este énfasis en igualdad implica brindar a la población infantil o menor de 18 años, las mismas oportunidades de partida para su desarrollo personal, lo cual supone que circunstancias tales como el sexo, la etnia, el lugar de nacimiento o el entorno familiar puedan influir de manera negativa.

El abordaje educativo para garantizar igualdad de oportunidad considera por tanto, el reconocimiento de los mínimos que garantizan el logro en el estudiantado, entre ellos la identificación de la multiculturalidad y la diversidad como parte del ambiente escolar. Esta diversidad no sólo se señala en los orígenes socio-culturales, sino también en las consideraciones del estudiantado como sujetos epistémicos.

La comprensión de la multiculturalidad y la diversidad, así como los abordajes pedagógicos que pueden desarrollar los agentes educativos se espera que sean procesos y resultados de la formación profesional, en particular, la formación docente.

La formación como concepto supone considerar una naturaleza educable en los seres humanos por medio de la que las disposiciones y capacidades naturales de las personas “toman forma”, esto es, cómo características valiosas bio - socioculturalmente se van adquiriendo, “la formación es un proceso inacabado e histórico que propone la superación del estado anterior del sujeto” (Francis S. y Hernández R., 2009: 4).

La condición de característica valiosa orienta a la presencia de un grupo que decide, administra y ejecuta los procesos de formación. En efecto, la formación docente se desarrolla en el entretendido de tradiciones, prejuicios, proyectos y posibilidades futuras que discuten los pedagógos. (Ibidem ant)

La constitución de procesos de formación se concretan en modelos que se consideran marcos de referencia normativa y estructural que permiten aproximarse a un ideal esperado. Estas referencias orientan el diseño, organización, planificación, gestión, desarrollo y evaluación del proceso formativo. (San cristán y Pérez Gómez, 2002)

De igual manera estos marcos también generan la base de la naturaleza comunicativa que configuran la constitución de mensajes y bases para la toma de

decisiones pedagógicas, entre las que se incluye la consideración de la diversidad, multiculturalidad e igualdad de oportunidad de logro educativo. “Más allá de un proceso instrumentalizado, (...) los modelos de formación pedagógica suponen reconocer intencionalidades, las disposiciones históricas y contextuales y la posibilidad de concreción” (Arias M. y Francis S., 2013)

En este espacio de referentes normativos y estructurales surge la educación inclusiva como enfoque pedagógico que promueve el desarrollo social y de mejoramiento de la calidad de vida de la población dado que se reconoce como un movimiento que se opone a cualquier forma de discriminación en el ámbito educativo, por lo anterior se asume como una alternativa para atender la diversidad de la población.

En efecto, la educación inclusiva procura proporcionar alternativas a las situaciones que se presentan en diversos centros educativos en los cuales la educación desigual y excluyente para los estudiantes, el enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno. Por el contrario, son las características del sistema educativo, en sí, las que están creando

“barreras al aprendizaje” de estos niños y niñas – currícula mal diseñados, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles, etc. –. (...) Una respuesta más apropiada, entonces, es identificar cuáles son las barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias que trabajen para removerlas y que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños y niñas. (UNESCO, 2004:22)

Las categorías educativas y pedagógicas presentes en los modelos de formación docente suponen incluir categorías particulares de la educación inclusiva que vinculen el reconocimiento de: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Estas dimensiones se proyectan en la selección de contenidos, métodos y formas de valorar la formación docente.

B. Revisión internacional las características de calidad de Modelos de Formación Docente para Educación preescolar

El aseguramiento de una formación docente adecuada transita en la definición de criterios de calidad mínimos que desde las instancias formadoras se proponen como bases para garantizar un desempeño profesional pertinente. De acuerdo con Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009) la definición de criterios de calidad en los escenarios de formación docente universitaria se orienta más hacia los resultados y la producción, como los conocimientos y las habilidades evidenciadas por estudiantes para su graduación. Particularmente estudios que generan metaanálisis para buscar asociaciones estadísticamente significativas entre el grado de formación y la calidad de los procesos señalan que este proceso es complejo (Early, et al., 2007)

La preocupación por brindar una adecuada educación preescolar que garantice una intervención adecuada para disminuir las brechas de aprendizaje supone contar con una planta docente con un nivel de formación.

De igual manera los criterios de calidad se hacen evidentes en instancias responsables de acreditación. Así la National Association for the Education of Young Children, NAEYC por sus siglas en inglés señala seis estándares para reconocer la calidad de programas de formación docente en preescolar, los cuales suponen que el docente debería ser capaz de:

1. Promover el desarrollo y el aprendizaje infantil:

Propone que la base de los programas de formación docente debe ser el desarrollo infantil para lograr la comprensión del estudiantado a partir de sus características, necesidades y las múltiples influencias que interactúan para crear ambientes saludables, respetuosos, de apoyo y de desafío para cada infante.

2. Construir relaciones con la familia y comunidad

Establece como fundamental la asociación que pueda establecer la docente con las familias y la comunidad, en virtud de que el éxito de la educación infantil depende de las posibles relaciones de apoyo y empoderamiento que puede generarse con las familias mediante el involucramiento de estas últimas en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas.

3. Observar, documentar y evaluación

Define la importancia de las prácticas evaluativas (observar, documentar y valorar) como centrales en la labor profesional a partir de una comprensión de los beneficios que otorga su uso sistemático, responsable y en asociación con las familias, otros profesionales para una influencia positiva en el desarrollo del infante.

4. Utilizar el desarrollo de abordajes efectivos para conectar con los niños y familias

Dada la complejidad del proceso de educativo el profesorado requiere comprender y utilizar relaciones positivas e interacciones de apoyo como base de su trabajo a partir del uso de abordajes apropiados como estrategias didácticas y herramientas para conectar niños y familias e influenciar tanto el desarrollo como aprendizaje de los niños.

5. Utilizar el conocimiento del contenido para construir un currículo significativo

Se establece la necesidad de utilizar el conocimiento de áreas disciplinarias para diseñar, implementar y evaluar experiencias que promuevan un desarrollo positivo y un aprendizaje en cada niño o niña. Cada docente comprende conceptos esenciales, herramientas de indagación y estructura de las áreas de contenido,

incluyendo temas académicos y pueden identificar recursos para profundizar su comprensión, esto permitirá generar un currículo desafiante que promueve el desarrollo comprensivo de resultados de aprendizaje para cada niño y niña.

6. Llegar a ser profesional

Involucra la identificación y conducción de cada miembro docente como profesionales que conocen y utilizan guías éticas y otros estándares profesionales relacionados con la edad preescolar que incluyen el aprendizaje continuo, colaborativo, apertura al conocimiento reflexivo y perspectivas críticas en su trabajo que le permitan tomar decisiones informadas que integren el conocimiento de diversas fuentes.

En el caso de la Comunidad Europea, particularmente desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) el mejoramiento de la calidad y el acceso a la educación de primera infancia desde el año 2001 llegó a ser la mayor prioridad de política para los países miembros. Lo anterior dado que los primeros años son vistos de manera creciente como la primera fase del aprendizaje por toda la vida y un componente clave en el éxito de la agenda educativa, social y familiar.

La propuesta de desarrollo de procesos de calidad en la educación de primera infancia desde la OCDE se explicita en la serie de documentos *Starting Strong* el cual presenta ocho claves:

- Un abordaje sistemático e integrado para el desarrollo e implementación de políticas;
- Un abordaje universal para lograr el acceso, con particular atención, a la niñez con necesidad de especial apoyo;
- Sustancial inversión pública en servicios y en la infraestructura;
- Un abordaje participativo para mejorar y asegurar la calidad;
- Formación apropiada y condiciones de trabajo para todos los equipos en todas las formas presentes;
- Atención sistemática para monitorear y recolectar datos;
- Una estructura estable y una agenda de largo plazo para la evaluación y la investigación

En particular, en la tercera entrega de esta serie, se analiza entre los ejes de calidad cinco elementos:

- 1) Estableciendo metas y regulaciones de calidad,
- 2) Diseñando e implementando el currículo y estándares
- 3) Mejorando calidades, formación y condiciones de trabajo de los equipos docentes.
- 4) Involucrando las familias y las comunidades
- 5) Avanzando en la recolección de datos, investigación y monitoreo

En cada país miembro de la OCDE se desarrollaron análisis de estas categorías a lo interno, con base en procesos de investigación y de análisis de los

contextos propios. Las principales categorías que se desprenden señalan importantes insumos a nivel de gestión de calidad de los procesos de formación docente, entre ellas, la consideración de que dichos procesos deberán considerar no sólo la formación inicial si no además la formación en servicio. A continuación una referencia a dichas categorías:

La formación inicial y el desarrollo profesional contribuyen con el mejoramiento de la capacidad pedagógica la cual está altamente asociada con mejores resultados. Los elementos claves en una alta calidad de los equipos están las formas en las cuales los docentes involucran niños, estimulan la interacción con y entre niños y utilizan diversas estrategias de andamiaje con ellos. (Japón)

En todos los países miembros de la OCDE es requisito la formación universitaria para los niveles de trabajo en educación preescolar. Se distingue la formación para quienes son “cuidadoras” y para quienes son docentes, estableciendo en este sentido, un alcance y distinción para cada una de las funciones de atención de la población infantil.

La OECD ha establecido niveles de formación que dependen del ámbito de labor y para los cuales establece como tipos de trabajo en la Educación inicial y Cuido de la Niñez: Trabajadores de Cuido y asistencia de la niñez, Docentes pre-primaria (o docentes kindergarten/preescolares), Trabajadores de cuidado y asistencia familiar y doméstica, Pedagogos y Equipo Auxiliar. (Taguna, Litjens y Makowiecki, 2012:45)

Para el trabajo docente o pedagogos se exige tener como mínimo nivel para atender centros de educación preescolar el *International Standard Classification of Education* (ISCED) nivel 5² el cual está sobre el promedio internacional y corresponde con formación universitaria. En un grupo importante de países pertenecientes a la OCDE se distingue que dicho nivel aplica para todos los espacios de atención de niños de 0 a 6 años, entre ellos, Finlandia, Australia, Dinamarca, Portugal, Eslovenia, Japón, y otros.

De igual manera las exigencias en cuanto a formación se establecen para dos escenarios: el de formación inicial y el de formación en servicio, denominado: desarrollo profesional.

En cuanto a la formación inicial un análisis de los informes de la serie *Starting Strong* permite identificar como categorías fundamentales las siguientes:

- Fuerte apoyo en la formación de capacidades para el manejo y adaptación de los contenidos curriculares de clases multiculturales para diversos grupos lingüísticos y culturales. En este sentido, se hace énfasis en una formación con sentido de igualdad social y de desarrollo profesional. Se hace necesario el dominio de un enfoque consistente y adaptable a las necesidades locales: “La amplitud de rango de culturas, comunidades y ajustes en los cuales la niñez en

edad preescolar crecen hace esencial la participación de diferentes partes interesadas en el desarrollo y refinamiento de la curricula y su adaptación cuando sea necesario a las circunstancias locales y culturales” (Taguna, Litjens, Heejin Kin y Makowiecki, 2012: 21)

- La formación se orienta a las bases de la educación, el desarrollo de la niñez en etapa preescolar, los estudios profesionales y los contenidos de las asignaturas. Se procura un balance y combinación de formación en currículo basado en los intereses de la niñez y el currículo basado en contenidos y actividades, lo anterior, bajo el fundamento de que los efectos del enfoque basado en contenidos tiene beneficios a corto plazo en las calificaciones en matemáticas y capacidades lectoras, mientras que el enfoque basado en los intereses de los niños y niñas logra grandes beneficios y es altamente significativo en el desarrollo social de la niñez.
- Hay un esfuerzo por formar capacidades para comunicación y cooperación entre colegas y familias, liderazgo y gerencia y manejo de aula, planificación. De las experiencias se destacan es el Columbia’s Full Day Kindergarten Program el cual enfatiza experiencias de planificación para ambientes de educación inicial, rutinas y horarios. Por su parte en Finlandia se incorporan estrategias de comunicación y cooperación con familias y servicios comunales desde la formación inicial. (Taguna, Litjens, & Makowiecki, 2012)
- Se señala como fundamental la formación de capacidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (tic)

En el caso de Finlandia se establece que la formación docente es un asunto de política educativa, por lo tanto, en su establecimiento incide el Estado con el señalamiento de tendencias y formas de trabajo. Específicamente, el informe de Japón señala la importancia de fortalecer los equipos docentes ya que a nivel de investigación existe evidencia de su asociación entre sus capacidades, su educación y formación.

Por otro lado, en algunos países se identifica el desarrollo profesional como un proceso obligatorio. En el caso de Nueva Zelanda se presta especial atención a los resultados de aprendizajes en poblaciones en riesgo para fortalecer prácticas docentes. Existen países en los cuales este ámbito de formación en servicio es a nivel universitario como por ejemplo Suecia. Particularmente Noruega señala que la formación en servicio se enfoca en los temas de:

- Liderazgo pedagógico
- Participación infantil
- Ambiente de lenguaje
- Desarrollo y aprendizaje del lenguaje.

Este ámbito de formación se ve fuertemente abordado mediante el acompañamiento al personal docente a través de materiales y con actividades en línea. Por ejemplo, República Checa establece en los programas de estudio modelos y ejemplos de actividades que orientan las prácticas docentes en servicio. De igual manera, señalan riesgos y comportamientos que pueden obstaculizar el logro de objetivos de aprendizaje y desarrollo del estudiantado de los centros infantiles.

Se hace importante destacar, que la formación a nivel docente también se ve aparejada por procesos de gestión de calidad fundamentados en al menos dos características:

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

Parece sustantivo tanto para la NAYCT como para la OCDE que la formación docente aborde capacidades que permitan al docente toma de decisiones pedagógicas para la articulación de los procesos educativos tanto basados en el desarrollo y el aprendizaje, con un reconocimiento de las necesidades culturales fundamentales mediante el contacto con familias y comunidad. Asimismo emerge una dimensión que posibilita un dinamismo en esta toma de decisiones vinculada a procesos de mayor autonomía y autogestión de sus procesos profesionales. Esta última con un especial énfasis en su desarrollo personal-profesional.

Ahora bien, tal y como lo plantean Early y otros (2007) la formación docente explicada desde el título obtenido, la extensión de las acciones formativas, la educación continua, entre otros, como objeto complejo no presenta un patrón claro que se asocie con la calidad de los procesos educativos en el nivel educativo. De igual manera, se reconoce que existe una diversidad sustantiva de niveles de calidad de los procesos formativos. En este sentido, varios autores como Murillo (2003) y Velez, Schiefelbein y Valenzuela señalan que la calidad del docente y sus condiciones para desempeñar su labor sí resultan constituirse factores de la eficacia escolar. De hecho Velez y otros indican que existe una asociación significativa en la mayoría de modelos estadísticos que explican el rendimiento del estudiantado. De acuerdo con estos mismos autores, este no es el caso de la formación en servicio, aunque de nuevo llaman la atención a que un área poco estudiada e indagada es la calidad de esta formación.

C. Características de calidad de Modelos de Formación Docente para Educación preescolar

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

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

Recuadro 1

Definición de Niveles de grado y titulación según el Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior

PRIMER NIVEL: PREGRADO

El nivel de pregrado incluye el diplomado y el profesorado.

-DIPLOMADO

Este el grado académico desarrolla un programa universitario, conocido como carrera corta que tiene un mínimo de 60 créditos y un máximo 90. Su duración mínima es de 4 ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente a máximo 6 ciclos. Sus requisitos de graduación corresponden con la aprobación de las asignaturas o actividades académicas definidas en el plan de estudios.

-PROFESORADO

Este grado académico es exclusivo para la formación de educadores y tiene como mínimo 98 créditos y un de máximo 110. Su duración es mínimo 6 ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente. El requisito de graduación es la aprobación de las asignaturas y actividades académicas definidas en el plan de estudios respectivo.

SEGUNDO NIVEL: GRADO

El nivel de grado incluye el bachillerato universitario y la licenciatura.

-BACHILLERATO UNIVERSITARIO

Este grado académico tiene mínimo 120 créditos y un máximo 144, con una duración mínima de 8 ciclos lectivos y de 15 semanas o su equivalente. Para su obtención se requiere la aprobación de

las asignaturas o actividades académicas definidas en el plan de estudios y no se requiere la presentación de una tesis o trabajo de graduación, salvo que el plan de estudios lo especifique.

-LICENCIATURA

Este grado académico tiene dos consideraciones en relación con los créditos:

- Para aquellas carreras en las que no se otorga el bachillerato universitario, el mínimo de créditos para la licenciatura es de 150 y el máximo de 180.
- Cuando el plan de estudios de una licenciatura está sustentado sobre el plan de estudios de un bachillerato universitario, los créditos para la licenciatura se deben contar en forma adicional a los del bachillerato: 30 como mínimo, 36 como máximo.

Estos créditos no incluyen el trabajo de graduación. Su duración para aquellas carreras que no otorgan el bachillerato universitario será mínimo de 10 ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente. Cuando el plan de estudios de una licenciatura está sustentado sobre el plan de estudios de un bachillerato universitario, la duración adicional mínima debe ser de dos ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente.

Para su obtención se requiere la aprobación de las asignaturas y actividades académicas correspondientes del plan de estudios y aprobación del trabajo final de graduación que defina la Institución para cada carrera.

Fuente: CONARE, 2004

Cabe mencionar que Costa Rica participa, en el espacio del CSUCA, en un esfuerzo por establecer un marco de cualificaciones definido como un referente de lo deseable para los graduados de la Educación Superior y por ello, están basados en el concepto de resultados de aprendizaje mínimos esperados según los niveles de titulación.³ Este esfuerzo contribuye también a definir las nociones y resultados esperados de programas de formación. Tal y como se puede identificar en el Recuadro 2 establece dimensiones y categorías de aprendizajes mínimos que se clarifica y amplía el encuadre de lo que un grado profesional comprende.

Es importante además indicar que este Marco de cualificaciones recoge de igual manera dimensiones de carácter profesional, saberes conceptuales y metodológicos específicos así como capacidades para proyectar su formación en el análisis y proyección de su desempeño en la dinámica social de manera colaborativa, y por tanto, de manera responsable y ética en la consideración de contextos diversos, para nuestro caso, abordando la atención educativa de la niñez en edad preescolar que proviene de diversos climas educativos. Sin embargo, es importante indicar que formalmente todavía no está aprobado como normativa de referencia para las universidades.

Para CONESUP se establecen funciones constitucionales de inspección y creación de universidades privadas que tienen alcance también en la nomenclatura y disposiciones conceptuales para cada grado profesional y su correspondiente titulación. Según su reglamento en la sección segunda, artículo 14 existen normas para la Nomenclatura de grados y títulos de la educación privada, no obstante, Masis (2004) señala que este sector ha asumido el convenio de CONARE para tales efectos.

Los alcances de la nomenclatura para cada nivel profesional, formalmente establecidos, no dan cuenta de las dimensiones que se deberán abordar en cada carrera profesional, salvo el esfuerzo que representa el Marco de Cualificaciones el cual todavía no es obligatorio como referencia. En su lugar las indicaciones de

nomenclatura plantean indicaciones más de duración y cantidad de créditos y requisitos mínimos para su obtención.

Recuadro 2
Cualificaciones propuestas para el nivel de Licenciatura en el Proyecto Marco de
Cualificaciones en Centroamérica
Nivel Licenciatura

Descriptor	Resultados de aprendizaje esperados
Saberes disciplinares y profesionales	<p>Comprende el cuerpo conceptual, metodológico y procedimental actualizado que le brinda identidad y fundamento a su profesión en el contexto nacional, regional e internacional.</p> <p>Posee conocimientos de áreas complementarias profesionales y de cultura humanística y social que le brindan una visión amplia de su profesión y del entorno.</p>
Aplicación de conocimientos, análisis de información y resolución de problemas e innovación	<p>Utiliza los conocimientos de su disciplina en la elaboración, fundamentación y defensa de argumentos para prevenir y resolver problemas en su campo profesional, identificando y aplicando innovaciones.</p> <p>Utiliza de forma adecuada las tecnologías pertinentes a su disciplina.</p> <p>Muestra capacidad y actitud investigativa que le permiten la identificación, descripción, análisis crítico y explicación de problemas.</p> <p>Identifica y aborda y desarrolla opciones de solución a problemas en su campo profesional.</p> <p>Identifica oportunidades y riesgos para la innovación y adaptación de conocimientos y tecnologías para resolver problemas.</p>
Autonomía con responsabilidad personal, profesional y social	<p>Demuestra capacidad para ejercer en forma responsable dentro de los marcos normativos y éticos de su campo profesional y reflexiona sobre la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales y ambientales.</p> <p>Muestra iniciativa y creatividad para emprender nuevos proyectos para la generación de negocios o para el beneficio social con visión de sostenibilidad económica, social y ambiental.</p> <p>Asume compromiso con su aprendizaje permanente y posee la capacidad para identificar sus necesidades de formación en su campo de estudio y entorno profesional, así como las formas de abordar su actualización.</p> <p>Asume compromiso y una actitud participativa y propositiva en acciones y decisiones que protegen y mejoran la vida personal y de su comunidad, y promueve estos principios en el marco de su ejercicio profesional.</p>
Comunicación	<p>Comunica conocimientos, metodologías, problemas y soluciones en su campo de estudio, y en otros relacionados con su especialidad, a diferentes públicos, de manera asertiva, con claridad, rigurosidad, precisión y con uso apropiado de diferentes lenguajes y recursos tecnológicos.</p> <p>Se comunica correctamente en su lengua oficial, y con un dominio adecuado de una lengua extranjera, en el ejercicio de su profesión.</p>
Interacción profesional, cultural y social	<p>Trabaja en espacios profesionales y comunitarios de forma colaborativa, para la solución de problemas y el logro de metas conjuntas, con ética, respeto y solidaridad.</p>

Fuente: CSUCA, 2013

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

Si se considera el marco empleador para acciones de cuidado de niños y niñas, en este emergen las instancias de CEN-CINAI y las Redes de cuidado como espacios laborales. Dado el referente conceptual que fundamenta ambos espacios, el cuidado requiere personal formado tanto a nivel docente como de técnicos en salud y trabajadores auxiliares. Para el caso de las docentes se cumple la necesidad de tener título universitario en el área. En el caso particular de los Hogares comunitarios la presencia de Docentes de Preescolar cumple como función la asesoría pedagógica para las mujeres que estaban a cargo de dichas, por tanto, también requiere la formación universitaria.

A lo anterior, debe aunarse que ambos escenarios, tanto el MEP como los programas de cuidado, no establecen perfiles de contratación que refieran a características sensibles que debería tener la persona profesional en el área de educación preescolar. El requisito de título profesional y experiencia siguen siendo los elementos más importantes para lograr el espacio laboral. En el caso específico del MEP, los procesos de desarrollo profesional se estructuran como una oferta que no necesariamente surge de procesos de diagnóstico y evaluación sistemática acerca de las necesidades de formación en servicio y de los resultados de los procesos formativos de los centros infantiles.

El Sistema nacional de acreditación de la educación superior (SINAES) también se constituye en un referente de criterios de calidad para la formación universitaria costarricense. El Modelo de evaluación señala que existen tanto criterios de formalización del proceso acreditador como dimensiones para el análisis evaluativo de la calidad de las carreras. Entre estas dimensiones sobresalen cuatro: Relación con el contexto, Recursos, Proceso educativo y Resultados.

Las dimensiones citadas en la Tabla 1 se conforman de criterios y estándares para los cuales también el SINAES define evidencias de su estado actual en cada carrera profesional. Queda claro que como sistema nacional el

SINAES no establece criterios particulares para las carreras, en este caso, de Formación docente para Educación preescolar, cada organización universitaria con carreras profesionales deberá proyectar dichos criterios y estándares para establecer los niveles de calidad propios de la carrera tanto en el marco institucional como de la disciplina.

En la actualidad, de las carreras de educación preescolar en el país se encuentran acreditadas por SINAES las desarrolladas en la Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y la de la Universidad de Costa Rica. En el caso de la Universidad Nacional se encuentra reacreditada.

En relación con los criterios y ámbitos establecidos a nivel internacional una adecuada interpretación de dichos estándares reflejaría una correspondencia en dimensiones que tocan lo contextual, lo disciplinar y lo personal. Al cotejar estas referencias se reconoce que existen núcleos de encuentro y desencuentro con lo propuesto por NAEYC y OCDE.

Tabla 1
Referencia a las dimensiones del Modelo de Evaluación de SINAES



Fuente: SINAES, 2009

En cuanto a selección de candidatos para las carreras de educación preescolar países como Finlandia, ha establecido criterios de exigencia conocidos por su alto nivel de requerimiento: alta calificación en el expediente de bachillerato (9 de 10) y prueba de aptitud y para su ingreso sólo acceden quienes demuestren mayor capacidad educativa y sensibilidad social. En este último caso, un tribunal toma en cuenta si los aspirantes han participado en actividades de voluntariado, como ONGs, en asociaciones de vecinos, de ayuda a enfermos, entre otras. El segundo filtro ocurre justo en las Facultades de Educación en las cuales también enfrentan otra batería de pruebas de conocimiento y capacidades, entrevistas personales para reconocer su capacidad de comunicación, habilidades sociales y empatía.

Otro referente lo plantea Inglaterra quienes plantean como características y requisitos de ingreso la realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al egreso, una calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso, la aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia y la realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso.

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

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

- Facilidad para trabajar con niños (as).
- Habilidad para la comunicación.
- Creatividad, dinamismo.
- Fluidez verbal y escrita.
- Habilidad para manejo de grupos.
- Gusto por el trabajo en equipo.
- Capacidad de observación.
- Disposición para atender en forma oportuna y apropiada las demandas del niño (a).
- Capacidad para desarrollar trabajos interdisciplinarios. (<http://www.una.ac.cr/index.php/m-oferta-academica/pedagogia-preescolar-bachillerato-y-licenciatura>)

Para todos los escenarios se establece la necesidad de contar con perfiles de egreso, este aspecto se detalla con más claridad en indicadores de contenidos de formación para los casos internacionales reconociendo que estos están vinculados específicamente al ámbito de la educación preescolar. Para el SINAES

es fundamental contar con este para establecer la consistencia con el plan de estudios y sus procesos de desarrollo. De nuevo en el caso de las carreras acreditadas se establecen perfiles de egreso formalmente en los planes de estudio. El caso de la Universidad de Costa Rica se reflejan tres componentes: el educativo con base en el enfoque de desarrollo y aprendizaje, el Integrador social de la familia, comunidad y entorno físico-biológico-social y el de planificación curricular. Los tres ámbitos coinciden con las tendencias internacionales. Si bien queda pendiente el componente que aborda capacidades de liderazgo y autogestión en lo que se ha vinculado más a una dimensión personal-profesional para abordar los cambios constantes en los espacios laborales y las realidades sociales, SINAES propone como criterio la identificación de evidencias acerca de elementos del proceso formativo que contribuyen a enfrentar los distintos cambios en el contexto y las diversas tendencias de avance de la disciplina. Si tomamos el Marco de cualificaciones estaría relacionándose con los procesos de autogestión de su desarrollo profesional.

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

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

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

La aplicación y la necesidad de acreditación en las carreras de educación y particularmente en educación preescolar ha generado y fortalecido procesos de revisión constantes que impactan las conceptualizaciones y desarrollos metodológicos, así aquellas carreras ya acreditadas establecen que están en procesos de revisión del plan de estudios. En el caso de las universidades privadas consultadas ambas coinciden en manifestar que dadas las indicaciones de la administración institucional se encuentran en las primeras fases de la autoevaluación y que uno de los procesos que más ocupa su atención es justo la actualización de los planes de estudio.

Es claro que los referentes costarricenses no plantean indicaciones claras que señalen enfoques o una política de formación docente para el nivel de educación preescolar, la ausencia de un perfil de contratación en términos de conocimientos y capacidades mínimas esperadas para la atención de esta población infantil deja un vacío en términos de armonización de los principales contenidos de formación y condiciones de desarrollo de los planes de estudio. La aplicación de criterios de calidad queda a discreción de cada institución formativa, siendo SINAES un referente no obligado como para ser considerado una línea de carácter país. De igual manera, SINAES podría convertirse en una importante herramienta en tanto sea interpretada, en conjunto universidades públicas y privadas, desde el marco sustantivo-epistemológico y práctico – social de la educación inicial y así pueda contar con una aproximación específica hacia este ámbito educativo. Sólo de esta manera se podría observar si los criterios de calidad exigidos a los procesos de formación docente pueden garantizar la consideración social- educativa de lo inclusivo y de la atención pedagógica de niños y niñas que provengan de diversos climas educativos.

D. Características de calidad de Modelos de Formación Docente para Educación preescolar

La conceptualización de lo que corresponde un modelo de formación pasa por precisar dos elementos: modelo y formación. En el primer caso por su connotación positivista se ha visto como un espacio restringido de relaciones causales, sin embargo nuevas consideraciones ontológicas y epistemológicas nos permiten definir los modelos como aproximaciones sucesivas a la realidad con capacidad de contextualización, con intencionalidades expresas y con posibilidades de uso. (Fourez, 2000) Por otro lado, la formación como concepto se ha reducido a una función de transacción de lo que debe saber-hacer-ser una persona, no obstante, más que ello, la formación alude a un proceso vital en el que se construyen las posibilidades del ser (Venegas R, 2004) es un modo específico de lo humano para dar forma a sus disposiciones y capacidades, lo cual ocurre, en trayectos y escenarios de interacción con otros. Por lo anterior, los modelos de formación corresponden con referentes no sólo normativos y estructurales sino también con representaciones para el desarrollo curricular que permiten dar sentido y significado a lo que corresponde el objeto de formación, tanto desde lo epistemológico como de lo metodológico, por ello también son base para la reflexión, análisis y la investigación de procesos formativos anteriores y

futuros. (Arias y Francis, 2013)

De acuerdo con Villegas-Reimers (2003) se pueden identificar tres modelos de formación inicial:

Modelo de Enculturación o Socialización dentro de la Cultura profesional

Concibe la docencia como una acción que toma lugar en espacios y contextos materiales e ideológicos. Por ello, la organización, los recursos físicos y los valores insertos institucionalmente ejercen amplia influencia en el personal docente lo que trae como consecuencia la anulación de lo aprendido en las instituciones formadoras. Es un modelo complejo pues asume que las instituciones pueden tener múltiples ideologías.

Modelo Técnico o de conocimientos y destrezas

Pone énfasis en los conocimientos y destrezas que permite al docente contribuir con las prácticas de clase. Se enfoca en dos dimensiones: el comportamiento docente en clase y los procesos de pensamiento sobre este comportamiento, así surge un conocimiento pedagógico del contenido que corresponde a un conocimiento especial que construyen los docentes expertos y que los novatos requieren el cual incluye el conocimiento sobre los niños y niñas, estrategias didácticas, currículo, normas escolares, disponibilidad de materiales, asignaturas lo anterior para lograr aprendizajes.

Modelo de la Docencia como un esfuerzo moral

Focaliza un método de docencia que incluye el cuidado de la niñez tomando en cuenta sus intereses y preparándolos para una sociedad futura, de esta manera, influye en las formas en las cuales viven y se relacionan con otros. Este modelo es altamente valorado y es, particularmente, el que hace única la profesión docente.

Una caracterización de los modelos de las experiencias internacionales nos plantean diversos escenarios no necesariamente con elementos comunes. Sin embargo tal y como se abordó en la primera parte, sí se reconocen categorías de formación sustantivas. Entre otros elementos se reconoce la incidencia de estándares de calidad que aseguran los mínimos esperados de la formación inicial. Por otra parte, aparece la educación basada en evidencia como un componente fundamental de la formación de docentes sobre todo estableciendo el papel que la investigación debe aportar como eje central del proceso de la formación docente:

Los profesores y supervisores de los programas de formación docente tienen la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en trabajos de investigación concretos a lo largo de toda la carrera. El objetivo es que los futuros maestros y profesores aprendan a leer y entender investigaciones,

buscar y recolectar información; analizar los datos colectados y sacar conclusiones basándose en la evidencia recogida. (Vaillant y Manso, 2007:23)

Otros elementos señalados por estos mismos autores indican una asignación de carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración, además de la realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante, en este sentido los estándares también plantean que la institución formadora debe diseñar, implementar y evaluar su currículum y proveer experiencias para que todos sus candidatos puedan trabajar con un alumnado diverso y en distintos contextos socio-económicos.

Cabe destacar que las prácticas se reconocen a nivel internacional como una importante fase de la formación, según *Vaillant y Manso (2007)* se reconoce como parte del sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente como en el caso del Estado de California, en el que estas se realizan bajo la supervisión de un docente experto, que garantiza el monitoreo de las prácticas en el marco de la institución educativa y de un supervisor de la Universidad con vínculo al trabajo de aula. Ambos representan un espacio de complemento. De igual manera, *Vaillant y Manso (2007)* señalan que las prácticas permiten involucrar a los equipos docentes de las escuelas en el diseño, el funcionamiento y la toma de decisiones y plantean alianzas permanentes entre los programas y los centros educativos de práctica. Los contenidos de las prácticas también se asocian con los estándares de tal manera que aseguran las expectativas de estas experiencias

Para poder precisar los modelos o el modelo de formación que se promueve en Costa Rica se hace necesario una revisión de planes de estudio y de las prácticas formativas, no obstante para esta entrega se realiza un análisis de aproximación por medio de los planes de formación y las consideraciones hechas por las coordinaciones de carreras y las voces de personas graduadas.

Costa Rica establece la formación docente en educación preescolar con salidas profesionales para Diplomado, Bachillerato, Licenciatura y Maestría. Tal y como se indicó, las universidades públicas que desarrollan programas de formación son la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. En el caso de la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia existe además, una salida lateral de Diplomado.

En el caso de las universidades del sector privado se identifican: Universidad Hispanoamericana, Universidad Latina, Universidad Católica, Universidad Independiente de Costa Rica, Universidad de la Salle, Universidad Adventista de Centroamérica, Universidad Magister, Universidad Internacional San Isidro Labrador, Universidad de las Ciencias y las Artes y Universidad Florencio del Castillo.

Se asume que para reconocer el modelo de formación, el plan de estudio ofrece la declaración preescrita de cuáles serán los referentes socio-profesionales y epistemológicos, el enfoque pedagógico, las condiciones, los contenidos y los escenarios que propiciarán la formación de capacidades. A partir del análisis de las mallas curriculares de todos los planes de estudio se muestra procesos de formación organizados con una estructura de ciclos por cursos en algunos casos llamados asignaturas o materias. Para efectos, de organización los cursos se asumen con las unidades didácticas en las que se organizan todas las actividades de docencia y aprendizaje para el logro de los objetivos establecidos curricularmente.

Tomamos como referente el nivel de Bachillerato y Licenciatura. Para las mallas analizadas encontramos las siguientes categorías de cursos:

Tabla 2
Áreas y ejes temáticos de cursos de los planes de estudio de los programas de formación inicial en educación preescolar.

Áreas de cursos	Ejes temáticos	
Fundamentos de Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Historia - Filosofía - Enfoques educativos - Orientación - Diseño curricular - Educación básica 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología Social - Sociología educativa - Pedagogía - Pedagogía para la diversidad - Educación para la paz - Tendencias actuales
Aprendizaje y desarrollo de la niñez en edad preescolar	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología - Estimulación temprana - Desarrollo del niño - Desarrollo perceptual motor/ psicomotor - Problemas de aprendizaje - Adecuaciones curriculares - Necesidades educativas especiales - Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> - Nutrición y salud - Educación del Movimiento - Bases psicopedagógicas de la Educación especial - Desarrollo humano en diversidad - Desarrollo socio-cultural - Familia, niñez y adolescencia - Neurociencias - Dinámica Familiar - Intervención temprana
Uso de Tecnologías para la Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologías de la Información y Comunicación - Informática Educativa - Computación - Multimedia - Programación con lenguaje Logo 	
Investigación educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de investigación - Enfoques de investigación - Estadística - Investigación acción 	
Idioma	<ul style="list-style-type: none"> - Inglés - Italiano - Francés 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemán - Chino - Japonés

Áreas de cursos	Ejes temáticos	
Áreas del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura infantil - Estudios sociales - Matemática - Educación científica - Artes del idioma - Educación ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo pensamiento lógico matemático - Desarrollo pensamiento lógico científico - Desarrollo pensamiento lingüístico
Capacidades para el desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral y escrita - Administración de centros infantiles - Ética profesional - Legislación educativa - Dinámica Grupal - Técnicas de trabajo con Familias - Resolución creativa de conflictos 	
Estrategias de mediación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica General - Didáctica Específica - Artes y materiales - Impostación de la voz - Expresión corporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos - Expresión creadora - Educación musical - Medición, Evaluación y diagnóstico - Innovación educativa
Prácticas profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia profesional - Proyectos de Desarrollo Curricular - Proyectos pedagógicos 	
Contexto socio cultural, económico y educativo de CR	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo Socioeconómico de C.R. y Educación - Sistema educativo costarricense - Seminarios de Realidad nacional - Contextos de la educación preescolar - La niñez y sus derechos - Retos de la educación contemporánea 	

Fuente: Mallas curriculares de las carreras de educación preescolar

Las orientaciones temáticas de la formación inicial desde los cursos que desarrollan los planes de estudio, según las mallas curriculares, se pueden observar en el Gráfico 1. Si tomamos de base las referencias de calidad, tanto internacionales como nacionales, se pueden organizar las categorías de cursos en al menos cuatro ámbitos: *Enfoque en el desarrollo infantil*, *Capacidades de mediación pedagógica*, *Conocimiento del Contexto y realidad social*, *Competencias personales para el desempeño profesional*. Si bien existen algunas especificidades que son importantes destacar, el análisis inicial muestra un importante foco en las categorías de Desarrollo y aprendizaje en la niñez de edad preescolar y las Estrategias y procesos pedagógicos en todos los planes de estudio.

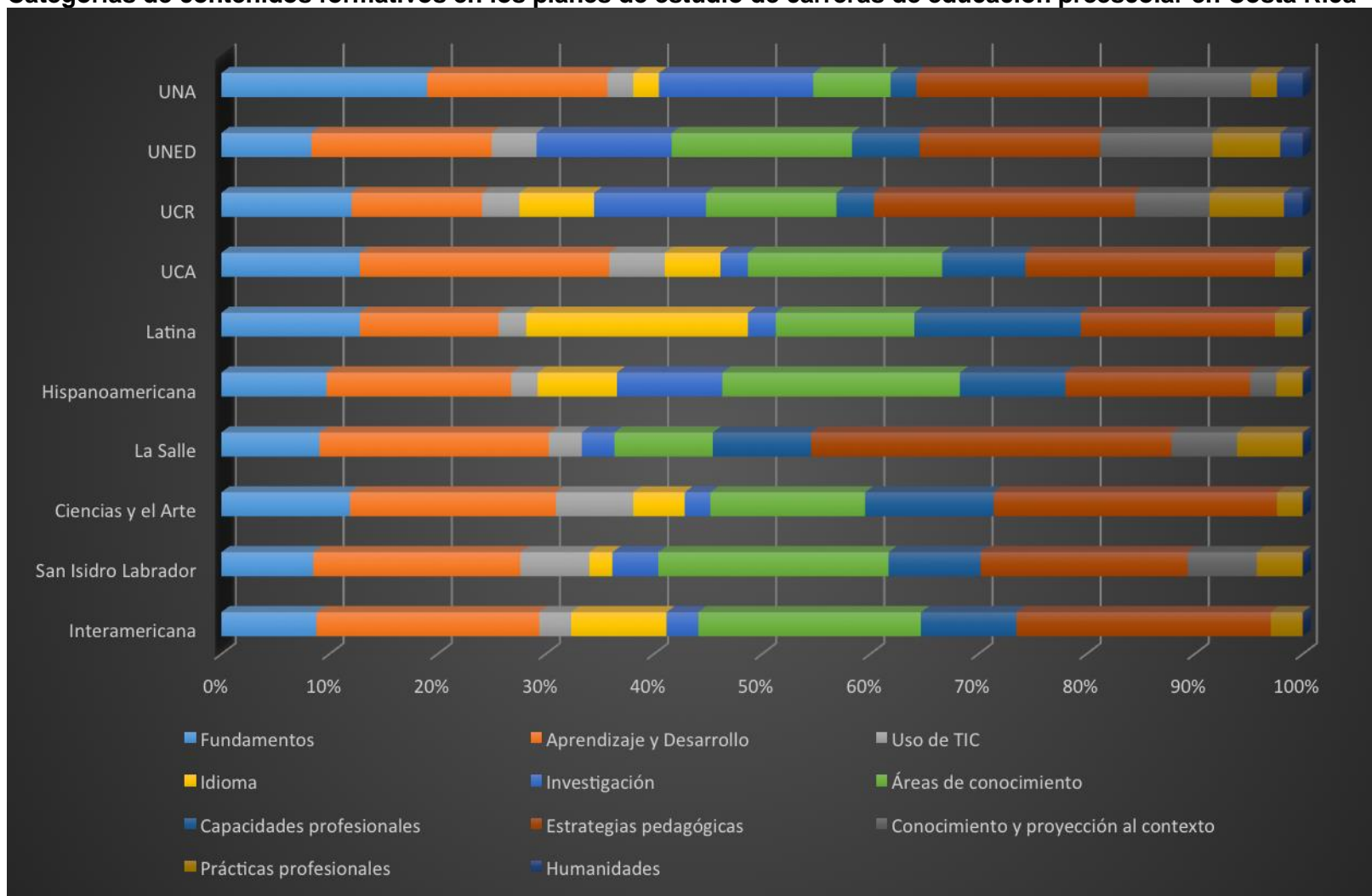
En la primera categoría *Enfoque en el desarrollo infantil* destaca un importante grupo de cursos vinculados al área de psicología del desarrollo que aborda temas específicos del aprendizaje, desarrollo de la primera infancia, estimulación temprana, entre otros. Asimismo existe un área que aborda los temas vinculados a las necesidades educativas especiales como adecuaciones curriculares, problemas de aprendizaje. Cuando se plantea el tema de la diversidad, algunas de las referencias de las coordinaciones vinculan a estos ejes temáticos: “los cursos permiten acercar al estudiante a temas que permitan tomar

decisiones para referenciación de casos a especialistas, los cursos les permiten reconocer dificultades y trastornos, o sea, le permite conocer a su estudiante para acercarse y ayudarlo” (Chacón, 2014)

En esta misma categoría se abordan ejes temáticos vinculados a la atención del desarrollo infantil en el marco de su contexto familiar, esto se distingue sobre todo en los planes de formación de las carreras acreditadas. Por ejemplo, la UNED reconoce la familia como un elemento fundamental que participa en el desarrollo integral de la niñez, de ahí que considera que la familia requiere integrarse en la dinámica del preescolar, su reconocimiento como elemento activo y diverso, permite la atención de las necesidades e intereses del estudiantado. (Hidalgo, 2014)

Finalmente, otro eje temático que aborda esta categoría es los temas referidos a la dimensión biocultural, entre los que destacan los elementos de nutrición y salud, las neurociencias y el desarrollo del pensamiento. Estos ejes representan un importante avance en términos de los aportes del estudio del cerebro y sus potencialidades en el logro de aprendizajes, en concordancia con los abordajes del nuevo programa de estudio de preescolar del MEP.

Gráfico 1
Categorías de contenidos formativos en los planes de estudio de carreras de educación preescolar en Costa Rica



Fuente: Mallas curriculares Planes de Estudio, (2014)

En consulta hecha a las Coordinaciones de seis de las Universidades⁴ todas coinciden en que el enfoque de Desarrollo, como base de los programas de formación es importante para que el personal docente pueda establecer las estrategias docentes con el respeto a la atención de intereses y necesidades de la niñez en edad preescolar.

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

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

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

Las categorías con menos cursos corresponden con aquellos que refieren al Conocimiento del Contexto y realidad social (de 0 a 8% de los cursos), de los planes analizados sólo seis cuentan con alguna referencia. Las carreras acreditadas cuentan con un abordaje articulado para conocer los elementos de la realidad costarricense con mayor número de cursos de este ámbito. Cabe señalar que no es una categoría presente en todos los planes, en el caso de las universidades privadas sólo se identifica en los planes de la Universidad San Isidro Labrador, La Universidad de la Salle y la Universidad Hispanoamericana. Esta sería una importante categoría para apoyar el conocimiento de las realidades diversas de las comunidades costarricenses y por tanto, una oportunidad para sensibilizarse en la el ámbito de la diversidad y particularmente de las necesidades de los estudiantes de climas educativos bajos. (Rojas, 2014, Hidalgo, 2014, Castillo, 2014) En particular, el curso de sociología de la educación, que forma parte de los cursos de Fundamentos de la Educación, es visto en algunos casos como una opción de reconocimiento de la diversidad social, y por ello, con opciones de

favorecer el conocimiento integral de las docentes en formación. (Chacón, 2014)

Finalmente la categoría Competencias personales para el desempeño profesional, incluye cursos que contribuyen con aspectos de dimensión personal, como los cursos de Ética, otros de aspectos instrumentales como Ortografía y redacción, o bien, por los conocimientos que ofrecen para el desempeño como profesionales. De manera expresa, no hay referencia de cursos que procuren la generación de capacidades como liderazgo, gestión, entre otras, mencionadas en los estándares internacionales, en este caso es necesario abordar las prácticas de formación de formadores para establecer si estas capacidades son integradas como ejes transversales de estos procesos.

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

Las carreras aquí analizadas reflejan diversidad en la proporción y profundidad con la cual abordan las categorías aquí expuestas, lo cual permite establecer una especie de *continuum* que tomando como base el desarrollo infantil permite ubicar algunas carreras con un sentido altamente pragmático, concentrado en estrategias pedagógicas y áreas del conocimiento y otras que están más orientadas a la construcción de bases pedagógicas que requieren el conocimiento profundo de los contextos y desarrollos de pensamiento para establecer las decisiones de mediación pedagógica.

El papel de las Prácticas profesionales constituye un importante componente de formación pues contribuyen con los mecanismos de vinculación con los contextos de realidad social. Para algunas coordinaciones es necesario mejorar el papel y abordaje de estas experiencias, inclusive aumentando su proyección en la carrera (Campos, 2014) asimismo diversificar las opciones de su expresión, como por ejemplo, la inclusión de pasantías (Rojas, 2014)

Si bien, el Gráfico 1 muestra una proporción baja de cursos que explícitamente se denominan prácticas o experiencias profesionales, la entrevistas con las coordinaciones de carreras mostró en los casos de la UNA, UNED, UCR y UCA que las prácticas corresponden con uno de los ejes transversales y que está presente en todos los cursos de manera tal que sigue un proceso de dosificación que inicia con observaciones focalizadas, continua con procesos de diagnóstico de necesidades, sigue con acciones de acompañamiento y asistencia a docentes en servicio, hasta los

niveles superiores que suponen el ejercicio profesional con supervisión y la propuesta de proyectos pedagógico de atención de áreas identificadas como problemáticas. (Castillo, 2014, Hidalgo, 2014, Rojas, 2014, Chacón, 2014)

En general, las prácticas son concebidas como espacios para ver, conocer, analizar y aplicar. En este sentido, su incorporación como eje transversal asegura la integración de saberes docentes para la intervención pedagógica (Castillo, 2014)

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

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

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

Entre las Rutas de acción para actualizar la formación inicial se reconoce el papel de la Acreditación como uno de los motores de acción de mejoramiento. Si bien se reconoce que las Universidades tienen un compromiso social y que de por sí exige tener condiciones de calidad (Castillo, 2014, Hidalgo, 2014, Rojas, 2014) En el caso de las carreras acreditadas existe un esfuerzo para mantener la acreditación lo cual ha permitido mantener procesos de revisión constante y actualización curricular, así la

UNED se encuentra iniciando la implementación de un plan de estudios que incorporó diversos elementos como el componente de la Familia (Hidalgo, 2014), en el caso de la UNA, en la actualidad se encuentran en una revisión del plan a partir del proceso de investigación generado por el proyecto “Hacia una propuesta de formación contextualizada y pertinente” esfuerzo que mostró la necesidad de pensar en otros escenarios y prácticas del profesional en educación preescolar (Castillo, 2014). Por su parte la UCR, también se encuentra en actualización del plan de estudios considerando los cambios sociales y ofreciendo una visión de cómo trabajar en espacios diversos para crear estrategias pertinentes con una orientación más pedagógica e inclusiva. (Rojas, 2014)

En el caso de la UCA y la Universidad Hispanoamericana coinciden en que para someterse a procesos tendientes a la acreditación, se han generado políticas institucionales que promueven la revisión y actualización curricular. Este esfuerzo ha promovido la revisión de cursos, contenidos, prácticas y perfiles de formadores.

El abordaje de los criterios de calidad expresos en el caso de los procesos de acreditación, ha demostrado mejorar los niveles del desempeño tanto en gestión como en prácticas de formación de formadores. La evaluación del desempeño docente, así como el seguimiento de los procesos formativos se han convertido en importantes herramientas en la cultura de gestión de calidad. (Rojas, 2014)

De igual manera, las carreras acreditadas refieren a procesos sostenidos de actualización para el personal formador, entre los que destacan elementos de diseño curricular, tendencias actuales, manejo del enfoque pedagógico de la carrera, entre otros. (Hidalgo, 2014, Rojas, 2014)

Un hallazgo fundamental para las carreras es el hecho de que la educación preescolar se proyecta en escenarios diversos que no se restringen al MEP, de ahí que sus propuestas de revisión y actualización curricular toman en cuenta que la formación en educación inicial ocurre en hospitales, CEN-CINAI, iglesias, comunidades (redes de cuidado) en los que los agentes comunitarios son los responsables de su atención y por ello, los profesionales pueden asumir roles docentes como de asesores pedagógicos.

Lo anterior implica que la actualización curricular no podría restringirse sólo al programa de estudios del MEP, sino propiciar una formación fuerte en los abordajes de la educación inicial. El enfoque con base en el desarrollo infantil se enriquece con la aproximación sucesiva y reflexiva de las intervenciones pedagógicas, con la incorporación de nuevas tendencias y la vinculación de espirales temáticas que promuevan capacidades personales: “...si se conocen en sus capacidades pueden decidir cómo enriquecer los contextos de aprendizaje de los niños y niñas” (Campos, 2014, Chacón, 2014)

Nuevas opciones y estrategias de formación se reconocen en el horizonte, como por ejemplo, pasantías nacionales e internacionales, producción de investigaciones entre estudiantes y docentes que contribuyan con conocimiento que pueda incidir y retroalimentar los cuerpos de conocimiento de la educación inicial.

La búsqueda de personal formador de formadores corresponde a un criterio de calidad que distingue diversidad de elementos para su selección: en las universidades estatales la elección de formadores tiene como base: el grado profesional, la producción y experiencia académica y la experiencia profesional, generalmente referidos por colegas. Por su parte, las universidades del sector privado, identifican profesionales vinculados con el campo profesional y el grado profesional.

En todos los casos se plantea un equipo de formadores comprometidos y esforzados. No obstante, no todos los planes tienen estructura de gestión y coordinación docente, que permita el seguimiento de los procesos formativos. En este sentido, la acreditación ha permitido una mejor promoción de la coordinación que ha fortalecido saberes y capacidades de revisión y reconceptualización entre el personal docente. (Rojas, 2014)

E. Desafíos para la Formación docente:

1. Análisis integrado de las oportunidades de formación.

El análisis de los procesos de formación inicial del personal docente para la educación preescolar refleja la existencia de al menos dos escenarios: uno orientado al abordaje de contenidos pragmáticos de la profesión y otro con una tendencia a procesos transformativos y reflexivos para desarrollar saberes pedagógicos. En el primero las oportunidades de contacto para el desarrollo apropiado con niños y niñas provenientes de familias con climas educativos bajos surgen como experiencias fracturadas asociadas más a contenidos aislados que se intentan integrar a partir de experiencias autónomas de parte del docente en formación. En el segundo caso, las experiencias y contenidos curriculares transforman reflexivamente los conocimientos de contexto, desarrollo infantil, estrategias docentes y conocimientos de asignaturas para recrear las decisiones pedagógicas. No obstante lo anterior, existe todavía un desafío en el aseguramiento de las oportunidades de contacto para todos los contextos, y un análisis pedagógico producto de las prácticas que asegure una superación del activismo educativo a procesos de mediación pedagógica pertinentes a los distintos ambientes y climas. En este sentido, sólo se logra establecer en las carreras acreditadas una posibilidad de formar capacidades para la atención de contextos diversos, toda vez que abordan no sólo elementos de contexto, sino que además, desarrollan procesos de fundamentación pedagógica de las decisiones docentes.

2. Retomar la intencionalidad de la selección de los contextos de prácticas profesional.

Las Prácticas profesionales han ido ganando espacio no sólo como unidades didácticas sino como estrategias de formación propiamente dichas, los programas de formación han ido incorporándolas como espirales que articulan y aseguran las oportunidades de contacto. Sin embargo, la imposibilidad de poder asegurar el contacto con la mayoría de contextos y escenarios sociales limita de manera significativa la intervención intencional en espacios que requieren un análisis pedagógico fundamental por las demandas que exige a cada docente. En este sentido, los seminarios de prácticas podrían convertirse en espacios de construcción de nuevos saberes profesionales para abordar procesos pedagógicos para niños y niñas que provienen de climas educativos

diversos. La incorporación de contenidos formativos como la familia y la diversidad supone analizar prácticas inclusivas que trasciendan la noción de inclusión sólo referido a ámbitos de la educación especial, y propone el reconocimiento de nuevas categorías de estudio desde lo antropológico, lo sociológico y lo biopsicológico.

3. Formarse para diversidad de escenarios laborales.

Los escenarios laborales de la educación preescolar se han diversificado de manera significativa, desde ahí los programas de carreras reflejan incorporaciones de contenidos temáticos que permitan incorporarse en dichos espacios laborales con mayor capacidad, esto se evidencia bastante bien con la incorporación de estudios de idiomas y ofertas bilingües. Más allá de nociones instrumentales, las carreras acreditadas reflejan de manera muy evidente el abordaje de contenidos temáticos con más capacidad de inserción en dicha diversidad de espacios: procesos de diagnóstico comunal y familiar, educación para la paz, educación ambiental, neurociencias, entre otros, reflejan la necesidad de crear nuevos saberes asociados a ámbitos de educación menos institucionales. Aun esta consideración, las coordinaciones de las carreras entrevistadas coinciden en que existe un interés por brindar una formación que permita interpretar el programa de estudios del MEP y se pueda así desempeñarse profesionalmente. Siendo así, los cambios de los programas del MEP también se asumen como fuentes para los cambios curriculares de los programas de formación. Existe no obstante, reservas de cuánto el programa ofrece la oportunidad de operacionalizarse en las prácticas docentes (Castillo, 2014) sobre todo en una estructura que no ofrece capacidad de sostener y dar apertura a la innovación (Campos, 2014)

4. Valorar los procesos de gestión de calidad más allá del instrumentalismo

No cabe duda que la atención a criterios de calidad no sólo a partir de la Acreditación, sino además por fuentes investigativas como el mismo Estado de la Educación refiere a rutas de mejoramiento que reconoce como principal acción la actualización y rediseño curricular. Empero el llamado es a reconocer que la construcción de modelos de formación debe superar la visión de planificación curricular y crear un continuo que asegure el conjunto de experiencias que articuladas debe transitar quienes se forman. Esto es superar la noción de cursos como única opción de organizar esas experiencias para superar la fragmentación.

También se hace necesario la promoción de una cultura evaluativa de constante retroalimentación que asegure la formación de perfiles y se enfoque más en los resultados de aprendizaje y capacidades del graduado. Contar con procesos de evaluación docente no establece una relación de causalidad con respecto a los logros de aprendizaje de quienes se gradúan.

La experiencia internacional muestra tres elementos sustantivos que orientan este escenario: la concreción de parámetros o estándares que aseguran una definición política desde la sociedad y el Estado de las expectativas de la formación. Un segundo elemento lo constituyen la selección de los candidatos: los casos de Finlandia e

Inglaterra plantean indicadores: desempeño en secundaria, entrevistas, actitudes hacia la docencia, entre otros. Finalmente procesos de acompañamiento en procesos de prácticas e investigaciones que procuren la retroalimentación desde los problemas cotidianos y prácticos que encuentran posibilidades de resolución en los marcos de referencia de la formación.

Bibliografía

Arias Monge, M., & Francis Salazar, S. (2013). Modelos pedagógicos para la formación docente: Precisiones teórico conceptuales. En M. Arias Monge, S. Francis Salazar, & P. Marín Sánchez, *Modelos pedagógico de formación docente en la Universidad de Costa Rica: Precisiones, historia y desafíos* (págs. 7-18). San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica.

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

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

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

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

CSUCA. (2013). *Marco de cualificaciones para la Educación superior centroamericana. Resultados de aprendizajes para Licenciatura, Maestría, Doctorado. Una aproximación desde la visión académica*. Alfa Puentes.

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

Fourez, G. (2000). *La Construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Editorial Narcea.

Hernández, A., & Francis, S. ((2009)). Enfoques pedagógicos en la formación de docentes. En A. Hernández, S. Francis, M. Montenegro, & W. Gonzaga, *Estrategias didácticas para la formación docente*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

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

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

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

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

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible . (2013). *Cuarto Informe de Estado de la Educación*. San José: CONARE.

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

Sacristán, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

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

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

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

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

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

Venegas R, M. (2004). El concepto pedagógico 'formación en el universo semántico de la educación. *Educación* , 28 (2), 13-28.

Vaillant, D. M. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa* , 3 (18), 11-30.

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

¹ Este mismo informe destaca que la calidad de educación preescolar se asocia con la calidad del desempeño futuro del estudiantado, además de que para el Estado puede representar un ahorro en los gastos asociados a repitencia, y exclusión de estudiantes.

² La clasificación internacional ISCED es utilizada frecuentemente para facilitar comparaciones internacionales, en el ámbito de la OECD son relevantes cuatro de ellas: Nivel 2 Baja escolaridad secundaria (normalmente considerado el final de la educación básica) Nivel 3 Alta escolaridad secundaria (normalmente el final de la educación obligatoria),

Nivel 4: Educación post-secundaria no terciaria (por ejemplo programas vocacionales, cursos pre-universitarios) Nivel 5 Primera fase de la educación terciaria (por ejemplo primer grado universitario) Nivel 6 Segunda fase de la educación terciaria (orientada a una avanzada cualificación en investigación) (Taguna, Litjens y Makowiecki, 2012)

³ Ver CSUCA (2013) Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana: Resultados de aprendizaje para Licenciatura, Maestría y Doctorado. Disponible en red: http://sicar.csuca.org/attachments/170_ANEXO%2013%20-%20puentes%20propuesta%20MCCA%20vs%2017abril.pdf

⁴ El trabajo de consulta se realizó mediante entrevistas a seis coordinaciones de carreras de educación preescolar: tres de universidades estatales (UCR, UNA, UNED) y tres universidades privadas (Universidad Hispanoamericana, Universidad Florencio del Castillo, Universidad Latina (esta última pendiente por realizarse el 11 de setiembre) cada coordinación además suministró el nombre de dos personas graduadas que dieron información acerca de la pertinencia de la carrera para efectos de atención a poblaciones diversas.