

SEXTO INFORME ESTADO DE LA EDUCACION

La evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana

Ponencia preparada por:

Ana María Carmiol Barboza
Escuela de Psicología
Instituto de Investigaciones Psicológicas
Universidad de Costa Rica

Dunia Villalobos
Analítica Marketing & Consulting Group, S.A.

2016



Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Sexto Informe Estado de la Educación (2017) en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Resumen

El propósito de este estudio es evaluar la calidad de las características estructurales y del proceso de los ambientes de aprendizaje en centros educativos que ofrecen el nivel de Transición en el Gran Área Metropolitana (GAM) costarricense. Se seleccionó de manera aleatorio una muestra representativa de los centros educativos de la GAM que ofrecen el nivel de Transición. La muestra estuvo conformada por 184 centros educativos de distintos tipos (públicos-privado, urbano-rural, anexo-independiente). Durante los meses de julio y setiembre del año en curso se visitó cada uno de estos centros y se escogió de manera aleatoria un grupo de Transición en cada uno de ellos. Durante una visita de 3 horas y 30 minutos, una observadora previamente entrenada entrevistó a la docente sobre sus características sociodemográficas y sus prácticas docentes orientadas a la promoción de la alfabetización inicial. Además, se aplicó la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (ECERS-R, por sus siglas en inglés, Early Childhood Environment Rating Scale-Revised). Este avance de la ponencia describe y discute los hallazgos de la información obtenida a partir de tres ejes: 1) las características de las docentes entrevistadas, 2) las prácticas de dichas docentes orientadas a la promoción de la alfabetización inicial y 3) la calidad de los ambientes de aprendizaje en sus aulas. Los resultados se discuten a la luz de sus implicaciones para una implementación exitosa del nuevo programa de educación preescolar por parte del Ministerio de Educación Pública.

Evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana

Distintas investigaciones realizadas desde la psicología del desarrollo (Chittleborough, Mittinty, Lawlor, & Lynch, 2014), la economía (Heckman, 2006) y las neurociencias (Tomalski, Moore, Ribeiro, Axelsson, Murphy, Karmiloff-Smith, Johnson, & Kushnerenko, 2013) han evidenciado que las experiencias tempranas del individuo, tanto negativas como positivas, afectan de manera importante su desarrollo cognoscitivo y socioemocional. Si bien la capacidad de adaptabilidad es inherente a la condición humana a lo largo de todo el ciclo vital, resulta difícil negar a partir de la investigación disponible en la actualidad que, durante los primeros años de vida, los seres humanos mostramos una apertura y receptividad que no vuelve a repetirse de manera tan acrecentada en momentos posteriores. Ante esto, los ambientes tempranos en los cuales se desarrolla la niñez costarricense cobran una especial importancia, al volverse esenciales a la hora de considerar su capacidad productiva como adultos, así como también su bienestar psicológico y económico en edades posteriores (Knudsen, Heckman, Cameron, & Shonkoff, 2006).

Esta importancia de los ambientes tempranos justifican la necesidad de profundizar en el estudio de las condiciones actuales de la educación preescolar costarricense. Dicho interés se justifica además a partir de estudios recientes que señalan el papel de la educación preescolar en logros académicos posteriores. En una investigación sobre los factores asociados al desempeño de adolescentes costarricenses en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) se encontró que el 73% de los estudiantes costarricenses de 15 años que obtuvieron un rendimiento bajo en conocimientos matemáticos no asistió al preescolar (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), 2016). Además, se observaron diferencias promedio de hasta un 18,4% en la prueba de matemáticas entre aquellos estudiantes costarricenses sin educación preescolar y aquellos con más de un año de educación preescolar. Por este tipo de hallazgos es que la OCDE sugirió a los países desarrollar políticas educativas *prontas*, que aseguren una oferta de “educación preescolar de calidad para todos los niños” (p. 43), como una de las mejores estrategias para promover el éxito académico posterior.

Recientemente, países latinoamericanos como Chile (Cárcamo, Vermeer, De la Harpe, van der Veer, & van IJzendoorn, 2014; Yoshikawa, Leyva, Snow, Treviño, Barata, Gómez, Moreno, & Rolla, 2015) y Colombia (Bernal & Fernández, 2013) se han dado a la tarea de invertir en el mejoramiento de la educación preescolar, desarrollando una clara agenda de investigación que tiene como uno de sus ejes principales la evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en preescolar. En el contexto costarricense existen contados esfuerzos que, a pequeña escala, han indagado de manera sistemática la calidad de la educación preescolar (p. ej., Carmiol, Cruz, & Molinari, 2013; Cerdas, Hidalgo, Hernández, Castillo & Castro, en prep.; Rolla, Arias & Villers, 2005). Sin embargo, hasta el momento no se han llevado a cabo exploraciones de alcance, que ofrezcan suficiente cantidad

de información que pueda ser tomada en cuenta en el diseño e implementación de políticas educativas en educación preescolar. Indudablemente, este requiere el desarrollo de trabajos con muestras representativas, cuyos hallazgos puedan generalizarse a importantes sectores de la población. Resulta imperativo el desarrollo de evaluaciones sobre la calidad de la educación preescolar costarricense, que permitan determinar en qué grado están presentes en el aula de preescolar interacciones de calidad, orientadas a promover el desarrollo infantil y la preparación para el ingreso a la escuela.

Con el objetivo de subsanar esta importante falta en la agenda académica y política costarricense, el capítulo de Educación Preescolar del VI Informe del Estado de la Educación se propone desarrollar como tema especial “Las interacciones de calidad y ambientes de aula propicios para la promoción de la alfabetización inicial en el preescolar costarricense.” La importancia de este tema se explica por varias razones. En primer lugar, porque en el año 2016 se empezó a implementar un nuevo programa de estudio en educación preescolar, luego de ser aprobado en el año 2014 por el Consejo Superior de Educación. La implementación de este programa conlleva un importante cambio cualitativo, tanto a nivel de los contenidos a desarrollar en el aula, como a nivel de los aprendizajes esperados por parte del estudiantado. Ante esta coyuntura, la discusión sobre la calidad de las interacciones y los ambientes de aprendizaje podría facilitar lo que se desea lograr con la implementación del nuevo programa.

En segundo lugar, profundizar en estudiar si las interacciones y el ambiente de aula propician la promoción de la alfabetización inicial se vuelve importante porque el nuevo programa de estudio de preescolar tiene como uno de sus ejes principales la promoción de la alfabetización inicial. La justificación de este interés se apoya además en la evidencia empírica que señala las habilidades de lenguaje oral y de lectura como precursoras del éxito escolar en la primaria y la educación posterior (Dickinson & Tabors, 2001; Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004; Slavin, Karweit, Wasik, Madden, & Dolan, 1994).

En tercer lugar, indagar en las interacciones y los ambientes de aprendizaje en preescolar se justifica a partir de los múltiples hallazgos de investigación que advierten cómo la calidad docente es el principal elemento a conocer y sobre el cual se debe intervenir cuando un país desea disminuir las brechas en las oportunidades educativas de niños provenientes de climas educativos bajos (Hamre & Pianta, 2009; Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, Treviño, et al, 2015). A la luz de las tasas de repitencia y deserción que enfrenta actualmente el sistema educativo costarricense, es evidente que la reflexión en torno este tema no puede hacerse esperar.

Para lograr lo propuesto, el capítulo de educación preescolar del VI Informe del Estado de la Educación se propone realizar un primer acercamiento a los ambientes de aprendizaje en las aulas de preescolar costarricense, a partir de la observación sistemática y directa de una muestra representativa de centros educativos que ofrecen el nivel de Transición y que se encuentran ubicados en la

Gran Área Metropolitana del país.

Método

Participantes

Se seleccionó una muestra aleatoria y representativa conformada por 184 centros educativos. Esta muestra fue seleccionada de la lista del total de centros educativos del Gran Área Metropolitana que ofrecen el nivel de Transición. Al realizar la selección, se procuró obtener una muestra que reflejase proporcionalmente la distribución de la población escolar costarricense por tipo de centro, comprendiendo todos los niveles socioeconómicos. A partir de las distintas categorías que se describen en la Tabla 1, se conformó una muestra que incluyó cinco distintos tipos de centros educativos, a saber: 1) anexo privado urbano, 2) anexo público urbano, 3) anexo público rural, 4) independiente privado urbano e 5) independiente público urbano.

Tabla 1
Distribución de la muestra según distintos tipos de centro educativo

Tipo de Centro	Público	Privado	Anexo	Independiente	Urbano	Rural	Total
Total de aulas observadas	129	55	109	75	135	49	184
Porcentaje del total observado	70%	30%	59%	41%	73%	27%	100%
Promedio de adultos por aula	1	1	1	1	1	1	1
Promedio de niños matriculados por clase	18	15	17	18	18	16	17
Promedio de niños máximos admitidos por aula	24	21	24	23	23	24	23
Promedio de niños observados por aula	15	13	14	15	15	13	14
Promedio de niños con necesidades educativas especiales	0.6	0.6	0.6	0.5	0.6	0.7	0.6

Materiales

Durante la visita a cada uno de los centros se utilizaron dos distintos instrumentos para recolectar la información. El primero de ellos consistió en un cuestionario dirigido a la docente de cada uno de los salones de clase visitados en cada una de las 184 instituciones. Este cuestionario indagaba en torno a dos temas: las características sociodemográficas de las docentes y sus prácticas para la promoción de la alfabetización inicial (ver Anexo 1). El segundo instrumento consistió en la Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (ECERS-R, por sus siglas en inglés: Early Childhood Environment Rating Scale), que fue utilizada para evaluar la calidad de las características estructurales y de proceso de los ambientes de aprendizaje.

En el contexto internacional, la escala ECERS-R ha sido utilizada en la evaluación del programa Head Start en los Estados Unidos y del programa EPPE en Inglaterra (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot, & Totsika, 2006). En el contexto latinoamericano, ECERS-R ha sido previamente utilizada para evaluar la calidad de los servicios de educación preescolar en Brasil y Chile. En el año 2010, el Banco Interamericano del Desarrollo (BID) evaluó la calidad de la atención de 50 instituciones educativas brasileñas utilizando ECERS-R (Verdisco & Pérez, 2010). En el año 2002, Villalón y colaboradoras utilizaron la escala ECERS-R para evaluar la calidad de la atención a niños y niñas preescolares en 120 instituciones educativas chilenas. Más recientemente, Mathiese, Merino, Herrera, Castro y Rodríguez (2011) analizaron la calidad de la atención a niños y niñas chilenos en edad preescolar en 181 instituciones educativas a través de distintos instrumentos, incluyendo el ECERS-R, la escala de Pautas de Observación de

Actividades Pedagógicas Preescolares (CEDEP) y el Caregiver Interaction Scale (CIS). Sus resultados mostraron altas correlaciones entre los puntajes obtenidos en el ECERS-R y el CIS. Además, mostraron altas relaciones entre los puntajes obtenidos en el ECERS-R y en los ítems que evaluaban la promoción del desarrollo cognitivo en la escala CEDEP, mostrando así la validez de constructo del instrumento. En la misma línea, un estudio de Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant y Howes (2008) encontró altas correlaciones entre los puntajes obtenidos en ECERS-R y las subescalas de apoyo emocional y apoyo instruccional del Classroom Assessment Scoring System (CLASS).

ECERS-R ofrece un índice de calidad de la atención en general, que toma en cuenta tres dimensiones: 1) las interacciones que tienen los niños con otras personas, 2) los materiales y 3) las actividades (Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997). El instrumento está conformado por siete subescalas, cuyos ítems se describen en la Tabla 2). Durante la fase de pilotaje del instrumento del ECERS-R para esta investigación, se decidió utilizar solamente las primeras seis subescalas de la escala. Al igual que estudios previos (p. ej., Cárcamo et al., 2014), no se procedió a aplicar la subescala Padres y Personal ya que los ítems de esta subescala no ofrecen información sobre las experiencias cotidianas de los niños en los centros educativos.

Las seis subescalas incluidas en la realización de esta investigación incluyeron entonces 36 ítems. Siguiendo las instrucciones establecidas en el protocolo oficial de ECERS-R, la evaluadora califica cada uno de estos 36 ítems durante la observación, otorgando una calificación entre 1 y 7 a cada uno de ellos, donde 1-2 corresponden a un nivel inadecuado, 3-4 a un nivel mínimo, 5-6 a un nivel bueno y 7 a un excelente nivel. Para obtener el puntaje en cada subescala, el protocolo establece que deben sumarse los puntajes obtenidos en cada uno de sus ítems de la subescala y dividirse por el total de la cantidad de ítems de la subescala. Igualmente, el puntaje total en el ECERS-R para cada salón de clases visitado consistió en la suma del puntaje total dividido entre la cantidad de ítems puntuados.

Tabla 2
Ítems para cada una de las subescalas del ECERS-R

Subescala	Ítems
1. Espacio y mobiliario	Espacio interior, mobiliario básico, mobiliario para relajación y confort, organización del aula, espacio para privacidad, decoración, espacio para juegos de motricidad gruesa, material de motricidad gruesa.
2. Rutinas de cuidados personales	Saludo/despuesta, comidas/meriendas, siesta/descanso, cuarto de baño/aseo, prácticas sobre la salud, prácticas de seguridad.
3. Lenguaje y razonamiento	Libros e ilustraciones, anima a los niños a comunicarse, usa el lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento, uso informal del lenguaje.
4. Actividades	Motricidad fina, creativas, música/movimiento, bloques y construcciones, arena/agua, juego dramático, naturaleza/ciencia,

	matemática/números, uso del TV/video/computadora, promoció la aceptación de la diversidad.
5. Interacción	Supervisión e actividades de motricidad gruesa (incluye recreo), supervisión general de los niños (además de motricidad gruesa), disciplina, interacciones personal/niño, interacciones entre niños.
6. Estructura del programa	Programa, juego libre, actividades en grupo, provisiones para niños con necesidades educativas especiales.
7. Padres y personal	Provisiones para los padres, provisiones para las necesidades personales del personal, provisiones para las necesidades profesionales del personal, interacción del personal y cooperación, supervisión y evaluación del personal, oportunidades para crecimiento personal.

Procedimiento

Las visitas a los centros educativos tomaron lugar entre el 20 de julio y el 5 de setiembre del año en curso. Luego de seleccionadas las instituciones educativas, se procedió a realizar un primer contacto telefónico con la Dirección de las mismas, con el fin de 1) explicar el propósito del estudio, 2) solicitar la autorización de la Dirección para llevar a cabo la observación y 3) coordinar la fecha y hora específica para realizar la visita. Posteriormente, una evaluadora debidamente entrenada visitó la institución educativa. En caso de haber más de un salón de clases del nivel de Transición, el salón de clases a observar entre las distintas alternativas fue escogido al azar. Una vez en el salón de clases, la evaluadora procedió con la realización de la observación. Al final de la observación, se facilitó el cuestionario a la docente. Las visitas a cada una de las instituciones educativas se extendieron por un período aproximado de 3-4 horas, lo cual se encuentra de acuerdo con los lineamientos oficiales de la aplicación del ECERS-R.

Medidas para asegurar la calidad de la aplicación de ECERS-R

El grupo de evaluadoras que realizaron la observaciones estuvo conformado por 11 estudiantes avanzadas o ya graduadas de las carreras de Psicología y/o Educación Preescolar. Este grupo estuvo dirigido por una profesional en Psicología con previa experiencia en investigación con niñez y grado de maestría. Cada una de las evaluadoras recibió el entrenamiento oficial en línea de la escala ECERS-R. Posteriormente, cada una participó en la prueba piloto del ECERS-R durante el pilotaje. Durante el pilotaje, las calificadoras visitaron salones de Transición en dos distintos centros educativos en compañía de tres codificadoras expertas, quienes las instruyeron con respecto a la aplicación del ECERS-R. Luego de las visitas, cada evaluadora procedió a codificar de manera individual videos de interacciones en el aula y envió sus codificación a una de las evaluadoras expertas, quien también codificó de manera independiente los mismos videos. Con el fin de asegurar la calidad del entrenamiento de las evaluadoras y de los procesos de codificación y, por ende, evaluación, se calcularon índices de acuerdo entre las puntuaciones de cada una de las evaluadoras y una evaluadora experta. Todas las evaluadoras alcanzaron índices de acuerdo satisfactorios con la evaluadora experta en la

calificación de los videos. Todos los coeficientes de correlación intraclase entre sus puntuaciones y las puntuaciones otorgadas por la calificadora experta fueron mayores a 0,80, asegurando así la calidad de la codificación del ECERS-R para este estudio.

Una vez recogidos los datos de los 184 centros educativos, se procedió a realizar las pruebas de confiabilidad. Como se observa en la Tabla 3, los resultados muestran índices de consistencia interna aceptables para las seis distintas subescalas (ver Tabla 3). La Tabla 4 también indica alto niveles de correlación significativos entre las distintas subescalas, mostrando así la consistencia interna de la escala ECERS-R.

Tabla 3
Índices de confiabilidad según subescala del ECERS-R

Subescala	Coefficiente de confiabilidad (Alfa de Cronbach)
1. Espacio y mobiliario	0,74
2. Rutinas de cuidados personales	0,84
3. Lenguaje y razonamiento	0,79
4. Actividades	0,73
5. Interacción	0,80
6. Estructura del programa	0,76

Tabla 4
Consistencia interna. Correlaciones de Pearson entre las distintas subescalas del ECERS-R

	2.	3.	4.	5.	6.
1. ESPACIO Y MUEBLES	.602**	.575**	.609**	.451**	.481**
2. RUTINAS DEL CUIDADO PERSONAL	-	.619**	.485**	.367**	.366**
3. LENGUAJE-RAZONAMIENTO		-	.596**	.640**	.398**
4. ACTIVIDADES			-	.541**	.412**
5. INTERACCION				-	.271**
6. ESTRUCTURA DEL PROGRMA					-

*Correlación significativa a 0,05 (2 colas). ** Correlación significativa a 0,01 (2 colas).*

Resultados

La presentación de los resultados se divide en tres distintas secciones. En la primera sección se presenta una caracterización del perfil de las docentes de los salones de clase observados. En la segunda sección se hará énfasis en el análisis de la información en torno al nuevo programa de Educación Preescolar, con un interés especial por conocer la presencia de prácticas promotoras del desarrollo de la alfabetización inicial. En la tercera sección se presentan los resultados sobre calidad de los ambientes de aprendizaje en Educación Preescolar según los resultados obtenidos con ECERS-R.

1. Las docentes: Altos niveles educativos, larga trayectoria profesional pero poca práctica de lectura

En el 100% de salones de Transición observados, la persona a cargo es de género femenino. Por lo tanto, en esta ponencia hablaremos de *las docentes*. Un análisis de su perfil sociodemográfico indica que la edad promedio de las docentes que forman parte de esta muestra representativa de los centros educativos de la GAM es de 38 años. Sin embargo, al analizar el grupo de docentes según tipo de centro educativo se observa que mientras el 74% de las docentes en centros educativos públicos son mayores de 35 años, la mayoría de docentes en los centros educativos privados (53%) son menores de 35 años.

Al observar el último nivel educativo reportado se encuentra que estamos frente a un grupo de docentes con altos niveles educativos (ver Tabla 5). El 60% de las docentes encuestadas cuenta con una licenciatura como su máximo grado académico, seguido por un 22% que posee un grado de maestría. El análisis de estos resultados según centro educativo indica que, si bien la mayoría de la docentes de los centros educativos públicos y privados cuenta con una licenciatura, el segundo grupo de mayor tamaño en centros educativos públicos posee maestría, mientras que el segundo grupo de mayor tamaño en los centros educativos privados posee un bachillerato.

Tabla 5
Máximo nivel educativo obtenido en docentes observadas

Último grado académico obtenido	Tipo de centro educativo		TOTAL (n=184)
	<i>Público</i> (n=129)	<i>Privado</i> (n=55)	
Diplomado	0%	2%	1%
Bachillerato	5%	33%	14%
Licenciatura	67%	44%	60%
Especialidad	2%	5%	3%
Maestría	26%	15%	22%
Doctorado	1%	2%	1%

Al tomar en cuenta la institución educativa que otorgó el título del último grado académico alcanzado, se encuentra que el 71% de la muestra reportó haber obtenido su último título universitario en una institución privada de educación superior, mientras que el 29% reportó haber obtenido su título en una universidad pública. No se observaron importantes diferencias en este rubro según tipo de centro educativo (público-privado, anexo-independiente, urbano-rural).

Además de poseer altos niveles educativos, las docentes que conforman esta muestra reportaron una importante trayectoria profesional. El promedio de años de experiencia docente reportado fue de 16, con una diferencia de tres años entre la docentes que trabajan en centros educativos públicos ($m = 17$) y las que trabajan en centros educativos privados ($m = 14$).

Considerando que el tema especial del próximo informe para el capítulo de Educación Preescolar se centrará en profundizar en torno a la calidad en los ambientes de aprendizaje, y que dentro de este tema resulta fundamental considerar la alfabetización inicial, se procedió a indagar en las propias prácticas de lectura de las docentes entrevistadas. Lo anterior con el fin de obtener pistas sobre un indicador del valor que otorgan las propias docentes a la práctica de la lectura. Específicamente, se realizó la siguiente pregunta a cada docente : “¿Leyó usted libros por interés personal en el último año?” En caso de responder afirmativamente, se le solicitó también que reportara la cantidad y tipo de libros leídos en el último año. Los resultados muestran que el 84% del grupo indicó haber leído al menos un libro en el último año, con algunas diferencias entre docentes de instituciones educativas públicas y privadas. Específicamente, mientras que el 16% de las docentes de centros educativos públicos reportó no haber leído ningún libro durante el último año, este número fue menor entre las docentes que trabajan en instituciones educativas privadas, donde correspondió a un 9%.

Al comparar los resultados sobre lectura de estas docentes con los obtenidos en la Encuesta Nacional de Cultura realizada por el Ministerio de Cultura y Juventud (2013), se observan importantes diferencias entre la cantidad de docentes entrevistadas que reportaron lectura de libros en el último

año y la cantidad de personas en dicha Encuesta que reportaron lectura de libros. Específicamente, mientras que el 84% de las docentes reportó haber leído libros, solamente el 49,6% de las personas entrevistadas (entre 5 y 91 años) en la Encuesta Nacional de Cultura reportó haber leído un libro en el último año. Esto podría llevarnos a pensar que la práctica de lectura es ampliamente valorada por las docentes. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que nuestra muestra estuvo compuesta por personas con estudios universitarios, mientras que la Encuesta Nacional de Cultura incluyó personas que representaban los distintos niveles educativos de la población costarricense.

Sobre la cantidad de libros leídos, las docentes entrevistadas reportaron haber leído un promedio de 4 libros en los últimos 12 meses. Como tal, este promedio es menor que el promedio reportado en la Encuesta de Cultura (2013), donde el promedio de libros leídos por la muestra fue de 5,4 libros en el último año, “con una moda de un libro y una mediana de 3 libros” (p. 52). Es decir, el promedio de la cantidad de libros leídos por las docentes en nuestro estudio fue menor que el promedio reportado por una muestra nacional representativa. Por último, al tomar en cuenta los tipos de literatura leídos por las docentes entrevistadas, se encontró que un 43% reportaron haber leído libros de autoayuda, superación y/o religión, seguidos por novelas (28%), y textos escolares, colegiales y/o universitarios (20%).

En conjunto, el perfil sociodemográfico aquí descrito nos sugiere entonces que las docentes de los centros educativos de la GAM cuentan con altos niveles educativos y una importante trayectoria profesional. Sin embargo, al considerar sus propias prácticas de lectura, observamos valores menores a los reportados por una muestra nacional en cantidad de libros leídos. Como tal, se vuelve importante que las instituciones de educación superior desarrollen procesos de reflexión en torno a este tema, con el objetivo de fomentar prácticas de lectura en la formación de las propias docentes. Lo anterior se vuelve importante al considerar evidencia internacional que muestra relaciones positivas y significativas entre las actitudes y prácticas de las propias docentes hacia la lectura y su práctica docente, específicamente en lo que se refiere a actividades apropiadas para la promoción de los procesos de lectoescritura (véase McKool & Gespass, 2009).

2. El programa vigente de Educación Preescolar: Todas las docentes valoran la lectura de libros infantiles pero pocas la practican

Se observa una importante diferencia entre el porcentaje de docentes capacitadas en centros educativos públicos y privados. Mientras que el 95% de las docentes de centros educativos públicos reportó haber recibido capacitación sobre el nuevo programa de Educación Preescolar, solamente un 31% de las docentes de centros educativos privados indicó haber recibido capacitación. Sin embargo, ante la pregunta de “¿Con qué frecuencia aplica usted el nuevo

programa de Educación Preescolar?”, el 73% de las docentes de centros educativos privados indicó hacerlo siempre, seguido por un 18% que indicó aplicarlo casi siempre y un 5% que indicó nunca aplicarlo. Es decir, una parte importante de las docentes de centros educativos privados se encuentra aplicando el programa sin haber recibido la capacitación. Para el caso de las docentes que trabajan en centros educativos públicos, un 86% reportó aplicar el programa siempre, seguido por un 13% que reportó aplicarlo casi siempre y un 1% que reportó nunca aplicar el nuevo programa.

Al indagar sobre las personas de las que recibieron la capacitación del nuevo programa de Educación Preescolar, la mayoría de docentes encuestadas capacitadas indicó haber recibido la capacitación por parte de una asesora regional (49%), seguido por una asesora nacional (34%) y en menor medida por otra docente (17%).

Dado que el programa vigente de Educación Preescolar identifica la lectura de libros como una de las prácticas promotoras del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura (Ministerio de Educación Pública, 2014), se solicitó a las docentes que indicaran cuán frecuentemente leen libros a sus estudiantes en voz alta. Ante la pregunta, el 95% de las entrevistadas indicó leer en voz alta a los niños diariamente, mientras que el restante 4% reportó hacerlo 1 o 2 veces por semana, y un 1% indicó realizar esta práctica entre 1 y 2 veces al mes. Además, se observaron algunas diferencias importantes en la frecuencia reportada de esta práctica según ubicación del centro educativo. Específicamente, mientras un 99% de las docentes en centros educativos ubicados en zonas urbanas indicaron que practican lectura diariamente, solo un 84% de las docentes en centros educativos ubicados en zonas rurales indicó hacerlo diariamente. Así entonces, existen importantes brechas según ubicación en la frecuencia reportada de la práctica de lectura de libros en voz alta, a pesar de que no se observan diferencias amplias entre el acceso a libros infantiles entre ambas zonas. Específicamente, mientras las docentes en zonas urbanas reportaron una cantidad de 43 libros en el aula, las docentes en zonas rurales reportaron una cantidad similar, a saber: 39 libros en el aula. Al considerar la cantidad de libros en el aula en razón del tamaño del grupo de niños y niñas, no se observa ninguna diferencia. Esto pues tanto docentes en zonas urbanas como en zonas rurales reportaron tener una cantidad de 3 libros por cada estudiante matriculado.

Como parte de la observación se registró además cuando la docente leyó en voz alta a sus estudiantes durante el período observado. En el caso de los jardines infantiles públicos, cabe destacar que las visitas cubrieron la jornada completa de los niños, por lo que se pudo determinar si se practicó lectura en algún momento de la jornada lectiva total. Los resultados muestran que, si bien el 95% de las docentes de la muestra reportó practicar la lectura en voz alta diariamente, solamente un 36% de las docentes observadas (69 de 184 docentes observadas) leyó en voz alta a sus estudiantes durante la observación. Es decir, nuestros resultados muestran una importante diferencia entre la

frecuencia de lectura reportada (frecuencia diaria) y la frecuencia observada de la conducta en el salón de clase. Estas diferencias podrían explicarse a partir de una tendencia a deseabilidad social en el cuestionario aplicado, que no corresponde con las prácticas cotidianas. Lo anterior podría considerarse como una llamada de atención sobre la importancia de que indagaciones futuras sobre desempeño docente incluyan no solamente instrumentos de autoreporte, sino que además incluyan evaluaciones observacionales que puedan documentar la frecuencia y calidad de las prácticas docentes de calidad.

Del grupo de docentes que leyeron en voz alta durante la visita, se observó que en su mayoría estas presentaron conductas deseables para la promoción del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura inicial. Lo anterior pues la mayoría realizó preguntas y comentarios a los niños sobre aspectos relacionados con el contenido del libro (99%), respondió a las preguntas y comentarios de los niños sobre aspectos relacionados con el contenido del libro (94%), y los niños respondieron a las preguntas y comentarios de la docente sobre los contenidos del libro (99%). Además, el 90% de los casos en los que la docente leyó un libro en voz alta a los niños, ésta se detuvo a discutir y/o explicar alguna letra, palabra o concepto nuevo.

En conjunto, estos hallazgos podrían considerarse como evidencia preliminar sobre la necesidad de que desde el Ministerio de Educación Pública se cree una mayor conciencia de que la lectura de libros infantiles en voz alta debe ser frecuente para ser eficaz. Igualmente, esta información resulta de utilidad para las reflexiones en las universidades públicas y privadas que tienen a su cargo la formación de docentes de preescolar, en tanto les permite identificar que es necesario que en algún momento de la malla curricular las docentes en formación desarrollen una mayor conciencia sobre las implicaciones de la lectura en voz alta para el desarrollo infantil en general y para la alfabetización inicial en específico, así como también las condiciones mínimas (p. ej, frecuencia de la práctica de lectura en voz alta) para poder ver efectos en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura inicial de los niños. Además, nuestros resultados ofrecen hallazgos preliminares sobre la calidad de la mediación pedagógica que toma lugar en el contexto de la lectura de libros. Se requieren indagaciones más específicas, que a partir de metodologías cualitativas permitan la profundización en este tema, y así permitan conocer si las preguntas y comentarios extratextuales realizados por las docentes durante la lectura en voz alta son apropiadas para promover aspectos como el desarrollo conceptual, del lenguaje y de la lectoescritura inicial en los niños (véase Tornero, Ramaciotti, Truffello, & Valenzuela, 2015, para un ejemplo).

Lo anterior nos lleva además a reflexionar en torno a la disponibilidad de libros infantiles en el salón de clase. En promedio, las docentes reportaron contar con 42 libros infantiles en el aula, con importantes diferencias entre salones de clase en centros educativos públicos y centros educativos privados. Mientras que las docentes en centros públicos reportaron un promedio de 39 libros infantiles, las docentes en centros privados reportaron un promedio de 48.

Esta cantidad se reduce cuando se le solicita a la docente reportar la cantidad de libros infantiles de acceso libre para los niños. Sin embargo, las cantidades de libros de acceso libre para los niños reportadas se encuentran cerca de los criterios deseables según la guía del Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit formulado por Smith y Dickinson (2002; Orellana-García & Melo-Hurtado, 2013) (ELLCO, por sus siglas en inglés). Específicamente, Smith y Dickinson sugieren que una cantidad apropiada de libros disponibles para niños de preescolar en el aula es de 26 o más. Mientras las docentes de instituciones públicas reportaron tener disponibles 22 libros para los niños en el salón de clase, las docentes en centros educativos privados reportaron tener 31 libros disponibles para los estudiantes. Ahora bien, resulta necesario indagar en otras características de los libros y no solamente centrarse en la cantidad. Esto con el fin de conocer de manera más detallada la calidad del material con el cual cuentan las docentes, que también es un elemento fundamental a la hora de evaluar cuán enriquecedora resulta la práctica de la lectura en el aula. Además, se requiere determinar si la cantidad de libros disponibles es suficiente como para ofrecer una oferta diversa y atractiva a los niños durante todo el año lectivo.

A la luz de nuestros resultados, resulta fundamental que desde el Ministerio de Educación Pública se ofrezcan directrices más específicas sobre la importancia de la lectura de los libros que complementen la directriz ya incluida en el programa de preescolar sobre la inclusión de un espacio diario dedicado a la lectura. Nuestros resultados reportan que, si bien las docentes valoran la lectura, pocas la practican, sugiriendo entonces que la directriz disponible actualmente en el programa podría resultar un tanto general. Se recomienda que se acompañe de otros recursos informativos, como lo es el caso de 1) reforzar en las docentes las razones por las cuales la lectura de libros debe ser una práctica diaria, 2) ofrecer información sobre cuáles son las implicaciones de la lectura diaria de libros para la alfabetización inicial y para el desarrollo infantil en general, 2) dar a conocer las estrategias diferenciadas que deben utilizarse al leer libros infantiles para promover distintos objetivos de aprendizaje (p. ej., en qué momento de la lectura es importante hacer preguntas y comentarios para fomentar el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños, o cuántas veces deben leerse los libros antes de realizar preguntas de comprensión y predicción que fomenten el desarrollo conceptual en los niños), 3) sugerencias de literatura para adquirir que sea apropiada para la edad de niños y niñas preescolares, y 4) la importancia de rotar los libros que se encuentran disponibles para los niños y las niñas, entre otros. Se considera que todas estas recomendaciones pueden ayudar a la docente a incluir la lectura de libros infantiles como una práctica más intencionada durante la jornada lectiva. Estas recomendaciones podrían contribuir con la disminución de la brecha identificada en nuestros resultados entre el alto valor que dan a las docentes a la lectura de libros y la poca frecuencia con que realizan dicha práctica.

3. Calidad de los ambientes de aprendizaje en Transición: Se logran niveles mínimos de desempeño y existe para mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje en los preescolares de la GAM

La Tabla 6 muestra los puntajes promedio obtenidos en cada una de las subescalas del ECERS-R. Se llevaron a cabo análisis para contrastar entre tipos de centro educativo (público vs privado, anexo vs independiente) y ubicación de los mismos (urbano vs rural). Los resultados no mostraron ningún patrón distinto al que se muestra en la Tabla 6, que corresponde a lo observado en la totalidad de la muestra de los 184 centros educativos visitados. Como se observa, la mayoría de los puntajes en las subescalas del ECERS-R se encuentran en el nivel mínimo, a excepción de la subescala de Interacción, que se encuentra en el nivel bueno. A pesar de lo anterior, el puntaje general del ECERS-R nos indica que la calidad de los ambientes de aprendizaje en preescolares de la GAM se encuentra en un nivel *mínimo*.

Tabla 6
Puntajes promedio obtenidos en la distintas subescalas y puntaje promedio alcanzado en escala ECERS-R (n = 184).

Subescala	Nivel alcanzado			
	Inadecuado (1-2)	Mínimo (3-4)	Bueno (5-6)	Excelente (7)
1. Espacio y mobiliario		3,7		
2. Rutinas de cuidados personales		3,6		
3. Lenguaje y razonamiento		4,5		
4. Actividades		3,1		
5. Interacción			5,1	
6. Estructura del programa		3,3		
Calificación total		3,9		

La Tabla 7 ofrece información sobre los puntajes promedio en cada una de los ítems de las distintas subescalas. A continuación se ofrece una descripción del significado de cada uno de los puntajes en cada una de las subescalas.

Con respecto a la subescala *Espacio y Mobiliario*, el puntaje promedio obtenido sugiere que muebles como sillas, mesas y estantes en las aulas se encuentran en buenas condiciones, y son de tamaño apropiado para los niños.

A diferencia, se encuentran importantes carencias en los muebles para el relajamiento y el confort, específicamente porque no hay o son pocos los muebles suaves accesibles para los niños (p. ej., muebles tapizados, cojines, alfombras). Cabe resaltar que este tipo de espacios se vuelven importantes, no solamente para ofrecer diversidad en el tipo de juego e interacciones que pueden tener los niños en el contexto del aula, sino también porque son elementos fundamentales para la conformación de espacios de relajamiento, que se pueden destinar a la lectura o exploración de libros por parte de los propios niños y niñas. Además, el puntaje en esta subescala muestra que se observó poco acceso por parte de los niños a espacios para la privacidad, que ofrezcan oportunidades para jugar solos o con otro par, protegidos de las intrusiones de otros niños¹.

En la subescala *Rutinas de Cuidado Personal*, se observaron puntajes bajos en el ítem que evalúa la idoneidad en los horarios de las comidas/meriendas de los niños. Específicamente, los niños y niñas de un importante grupo de instituciones disfrutó de más de una merienda en un día durante la jornada lectiva de alrededor de cuatro horas. Por ejemplo, tuvieron un espacio para consumir los alimentos que traían del hogar luego de haber visitado, el mismo día, el comedor de la institución. Como tal, esto no solamente afecta las prácticas de alimentación saludable, sino que además afecta la cantidad de tiempo con el que cuenta la docente para implementar actividades orientadas a la promoción del aprendizaje. Debe tomarse en cuenta que la mayoría de nuestra muestra estuvo conformada por salones de clase ubicados en centros educativos públicos, donde la jornada lectiva regular en Transición se extiende por 4 horas y 10 minutos. Ver interrumpida esta jornada, ya por naturaleza bastante breve si se comparara con la duración de jornadas en países de la OECD (PEN, 2011), con tiempos para la alimentación, debe ser revisado por parte de las autoridades encargadas.

Con respecto a la subescala *Lenguaje y Razonamiento*, se observaron puntajes bajos en el ítem que evalúa los libros e imágenes en el aula. Específicamente, se observa que si bien hay libros accesibles para los niños, la cantidad de actividades iniciadas por la docente y orientadas a promover el lenguaje receptivo es escasa. Por ejemplo, actividades como leer a los niños, contar un cuento y usar tableros para construir cuentos son infrecuentes. Como tal, este resultado concuerda con los resultados descritos en el punto 2 de la sección de Resultados (ver arriba), en tanto la información proveniente del cuestionario docente y del ECERS-R sugieren la falta de espacios como la lectura de libros para la promoción del desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas. Ante lo anterior, se vuelve importante que tanto el MEP como las

¹ Cabe resaltar que en la aplicación del ECERS-R en Chile, este ítem fue excluido al considerarse culturalmente irrelevante (Villalón et al., 2002).

universidades encargadas de la formación inicial de docentes en Educación Preescolar tomen acciones concretas, orientadas a trabajar en la especificación de recursos que las docentes parecen estar necesitando para poder cumplir con su la expectativa de llevar a cabo una práctica docente que promueva los procesos de desarrollo del lenguaje y la alfabetización inicial en los niños.

Para la subescala *Actividades*, los hallazgos demuestran importantes debilidades en el acceso de los niños y niñas a provisiones para el juego con agua y arena e igualmente para el juego dramático. Sobre este último, si bien se cuenta con materiales, estos son insuficientes o están accesibles por un espacio relativamente breve durante la jornada. Con respecto al uso de la televisión, los videos y las computadoras, el puntaje obtenido en esta subescala sugiere que o existen dificultades en el acceso a este tipo de material, o no se permiten actividades alternativas mientras se está usando la televisión/computadora o no existe una regulación apropiada del tiempo en el que niños y niñas utilizan la televisión/computadoras. Tomando en cuenta que el Ministerio de Educación Pública cuenta con el apoyo de programas para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (p. ej. Tecnoambientes, Fundación Omar Dengo, entre otros), es recomendable que se trabaje en el desarrollo de lineamientos o recomendaciones más claras y precisas sobre un uso apropiado de este tipo de recursos. Es fundamental tomar en cuenta que la definición de un uso apropiado requiere, como primer paso, que se evalúen en profundidad no solamente aspectos que tiene que ver con la cobertura del servicio de TICs en la educación preescolar. Nuestros resultados indican que la utilización del indicador de cobertura como único criterio para evaluar uso de TICs resulta, en este punto, insuficiente. Se requiere profundizar en la definición de otros indicadores que indaguen en aspectos de la calidad de las interacciones en torno al uso de las TICs en el aula de preescolar, así como el efecto del uso de este tipo de recursos en el aprendizaje de los niños

La subescala *Interacciones* muestra valores promedio bastante positivos. A diferencia de todas las otras escalas que mostraron un nivel de desempeño mínimo, esta subescala presentó un puntaje promedio que se ubica en un nivel de desempeño bueno. Los puntajes obtenidos reflejan una supervisión adecuada por parte de la docente para proteger la salud y la seguridad de los niños, y una interacción positiva entre la docente y los niños. Además, indica que la mayor parte de la supervisión no es punitiva, no usa castigo físico, y que las expectativas conductuales hacia los niños son apropiadas según su edad y nivel de desarrollo. Además, las docentes muestran afabilidad por medio del contacto físico apropiado, respeto hacia los niños, y sensibilidad a la hora de atenderlos cuando están disgustados, heridos o enojados. Con respecto a la interacción entre pares, el puntaje promedio en esta subescala sugiere que las docentes modelan buenas aptitudes para el trato social. El personal ayuda a los niños a desarrollar el comportamiento social apropiado con los y las compañeras, alentando la participación de niños que se aíslan y ayudando a los niños a comprender las emociones de los demás. Cabe mencionar que las conductas observadas en esta subescala se acercan a las observadas en el

dominio de Apoyo Emocional del instrumento Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Además, los puntajes positivos obtenidos en nuestro estudio a través de ECERS-R se asemejan a los obtenidos por Cerdas et al (en prep.) al observar 45 salones de clase del nivel de Transición con el CLASS. Esta similitud en los resultados ofrece evidencia de la validez de esta subescala del ECERS-R. Además, la replicación con dos instrumentos distintos ofrece robustez en torno a este hallazgo.

Los resultados de la evaluación desarrollada por Cerdas et al. (en prep) en 45 salones de Transición en centros educativos costarricenses a través del CLASS most, se encontraron puntajes en Apoyo Emocional similarmente positivos. La similitud de estos puntajes en distintos instrumentos contribuye a considerar este hallazgo como robusto. La calidad del ambiente emocional no es una dimensión de los ambiente de aprendizaje en las aulas costarricenses de preescolar que requiera tanta atención e intervención como lo son otras áreas que se encuentran en condiciones más críticas, como lo es la calidad de la instrucción.

Sobre *Estructura del Programa*, el puntaje promedio obtenido refleja que hay un planeamiento diario básico y que éste es conocido por los niños, que el planeamiento que se presenta guarda una correspondencia general con los que verdaderamente ocurre en el aula, que el mismo incluye períodos de juego adentro y juego afuera, y que además incluye juegos para promover la motora gruesa y algún tipo de juego menos activo. Sin embargo, se presentan limitaciones en la ejecución del programa. Entre ellas están que la mayoría de las actividades son dirigidas por la docente y no se incluyen actividades iniciadas por los niños. Además, se observaron dificultades con las transiciones entre actividades, en tanto las mismas no son efectivas y por ende tienen importantes implicaciones para la cantidad de tiempo efectivo con el que cuenta la docente. A la luz de este resulta, es importante reiterar que es necesario prestar atención a esta limitación sobre el manejo de las transiciones en el salón de clase, pues las mismas afectan de manera importante la cantidad de tiempo efectivo para la instrucción y el aprendizaje con el que cuenta la docente, ya de por sí en una jornada bastante breve si se toma en cuenta su duración y la doble merienda que están tomando los niños y que se vio evidenciada y discutida en el puntaje promedio de la subescala Rutinas del Cuidado Personal.

El puntaje de esta subescala también se vio afectado por los puntajes en el ítem de tiempo en grupo. Específicamente, se observa que son pocas las oportunidades que tienen los niños para participar en actividades en grupos pequeños o individualmente. Por el contrario, hay un predominio de actividades en las que los niños están organizados como un grupo entero. Esto es importante de revisar pues presenta implicaciones en la calidad de la mediación pedagógica que la docente tiene oportunidad de ofrecer a sus estudiantes. Cuando hay espacios para trabajar con grupos pequeños, la docente tiene mayores posibilidades de tomar parte en interacciones educativas de calidad, ofreciendo andamiaje que vaya de acuerdo a las necesidades individuales de

sus estudiantes. El predominio de actividades en grupo entero dificulta este tipo de atención, que es fundamental para una mediación pedagógica apropiada y de calidad. Tomando en cuenta que el tamaño promedio de los salones de clase visitados fue de 17 niños, se considera que es posible que las docentes mejoren sus puntajes en este rubro, y que a la vez ofrecer este tipo de espacios de atención más individual les permita mejorar la calidad de su interacción y mediación pedagógica.

Por último, se realizaron análisis adicionales para indagar en las diferencias individuales en los puntajes de ECERS-R. Los resultados mostraron que aquellas docentes con grados académicos de maestría obtuvieron calificaciones totales en ECERS-R significativamente mayores que aquellas docentes que contaban con una licenciatura universitaria ($F(4,178)=2,64$, $p<0.05$, prueba HSD de Tukey, $p<0.05$)². Lo anterior requiere una exploración más detallada, que podría orientarse a determinar la idoneidad del grado académico como uno de los rubros a tomar en cuenta en la contratación y ascenso de las docentes en el régimen del Servicio Civil. Nuestros resultados son únicamente correlacionales y no implican ninguna relación de causalidad. Por lo tanto deben ser tomados con precaución. Sin embargo, motivan el desarrollo de estudios futuros que indaguen de una manera más sistemática en torno a la relación entre grado académico y desempeño docente, y por ende ofrezcan información que pueda ser utilizada para el desarrollo de políticas de contratación de docentes de educación preescolar basadas en la evidencia.

Esta exploración de diferencias individuales también mostró que aquellas docentes que poseen entre 10 y 15 años de experiencia docente obtuvieron puntajes significativamente mayores en la subescala que Actividades que aquellas docentes con más de 15 años de experiencia ($F(2, 181) = 4,73$, $p < 0.05$, prueba HSD de Tukey, $p<0.05$)³. Como tal, esta evidencia es igualmente correlacional y preliminar, y por lo tanto debe tomarse con precaución. Sin embargo, puede motivar el desarrollo de una exploración más rigurosa, que permita conocer los posibles efectos de distintos profesionales perfiles docentes en su desempeño, y que a la vez ofrezca información a los tomadores de decisiones en el MEP y en las universidades sobre posibles necesidades diferenciadas de desarrollo profesional para las docentes en servicio que cuentan con distintos niveles de antigüedad.

² Las comparaciones se realizaron entre quienes reportaron grados de Bachillerato, Especialidad, Licenciatura y Maestría. Las comparaciones con los grados de Bachillerato y Especialidad probablemente no arrojaron diferencias significativas dada la cantidad reducida de docentes en ambas categorías. Además, para este análisis se excluyó una docente que fue la única en la muestra en reportar Diplomado como su máximo grado académico.

³ Las comparaciones se realizaron entre quienes reportaron menos de 10 años de experiencia, entre 10 y 15 años de experiencia y más de 15 años de experiencia.

Tabla 7. Estadísticas descriptivas para la observación de clases, ítems y subescalas.

	Rango	Media	Desviación Típica
ESPACIO Y MUEBLES	1 - 7	3.69	1.08
1. Espacio interior	1 - 7	4.78	1.91
2. Muebles para el cuidado rutinario, el juego y el aprendizaje	1 - 7	5.31	1.83
3. Muebles para el relajamiento y el confort	1 - 7	2.35	1.77
4. Organización de la sala para el juego	1 - 7	4.54	1.98
5. Espacio para la privacidad	1 - 7	2.19	1.66
6. Exhibiciones relacionadas a los niños	1 - 7	3.11	1.48
7. Espacio para el juego motor grueso	1 - 7	3.59	2.02
8. Equipo para actividades motoras gruesas	1 - 7	3.65	2.22
<hr/>			
	Rango	Media	Desviación Típica
RUTINAS DEL CUIDADO PERSONAL	1 - 7	3.57	1.73
9. Recibimiento/despida	1 - 7	2.70	2.42
10. Comidas/meriendas	1 - 7	2.86	2.18
11. Siesta/descanso ⁴	1 - 7	1.81	1.11
12. Ir al baño/poner pañales	1 - 7	4.22	2.75
13. Prácticas de salud	1 - 7	4.41	2.34
14. Prácticas de seguridad	1 - 7	3.78	2.65
<hr/>			
LENGUAJE-RAZONAMIENTO	1 - 7	4.46	1.56
15. Libros e imágenes	1 - 7	2.95	2.03
16. Estimulando la comunicación en los niños	1 - 7	4.85	1.96
17. Usando el lenguaje para desarrollar habilidades del razonamiento	1 - 7	4.46	2.00
18. Uso informal del lenguaje	1 - 7	4.72	2.00
<hr/>			
ACTIVIDADES	1 - 7	3.09	1.11
19. Motoras finas	1 - 7	4.26	1.77
20. Arte	1 - 7	3.60	1.96
21. Música/movimiento	1 - 7	3.89	1.84
22. Bloques	1 - 7	2.99	1.54
23. Arena/agua	1 - 7	2.44	1.78
24. Juego dramático	1 - 7	2.41	1.76
25. Naturaleza/ciencia	1 - 7	2.70	1.93
26. Matemáticas/números	1 - 7	3.66	3.32
27. Uso de la televisión, videos y/o computadoras	1 - 7	2.25	1.82
28. Promoviendo la aceptación de la diversidad	1 - 7	2.53	1.93
<hr/>			
INTERACCION	1 - 7	5.09	1.40
29. Supervisión de las actividades motoras gruesas	1 - 7	4.07	1.93

⁴ Este promedio está basado únicamente en los 15 centros educativos que reportaron siesta/descanso. Para el resto de los centros este ítem no se calificó y, por lo tanto, no fue tomado en cuenta en el cálculo de los puntajes promedio para cada subescala y para el puntaje promedio total.

30. Supervisión general de los niños (además de la actividad motora gruesa)	1 - 7	4.83	2.04
31. Disciplina	1 - 7	4.87	1.86
32. Interacciones entre el personal y los niños	1 - 7	6.16	1.55
33. Interacciones entre los niños	1 - 7	5.53	1.96
ESTRUCTURA DEL PROGRMA	1 - 7	3.27	1.33
34. Horario	1 - 7	3.33	1.87
35. Juego libre	1 - 7	4.02	2.00
36. Tiempo en grupo	1 - 7	2.35	2.11
37. Provisiones para los niños con discapacidades	1 - 7	4.05	2.22
CALIFICACION TOTAL PROMEDIO	1 - 7	3.86	1.04

Discusión

Esta sección se encuentra en elaboración y queda pendiente para ser finalizada después de realizado el Taller de Consulta.

Referencias

- Bernal, R. & Fernández, C. (2013). Subsidized childcare and child development in Colombia: Effects of Hogares Comunitarios de Bienestar as a function of timing and length of exposure. *Social Science & Medicine*, *97*, 241-249. doi: 10.1016/j.socscimed.2012.10.029.
- Cárcamo R.A., Vermeer H.J., De la Harpe C., Van der Veer R. & Van IJzendoorn M.H. (2014), The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child and Youth Care Forum* *43*(6): 747-761.
- Carniol, A.M., Cruz, T y Molinari, M. (2014). Promoviendo el desarrollo conceptual en las aulas de preescolar: una sistematización de hallazgos de investigación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *14*(1), 1-30.
- Cerdas, J., Hidalgo, R.M, Hernández, M., Castillo, R., & Castro, M. (en prep.). La calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes graduadas en Educación Preescolar del Ciclo de Transición: estudio interuniversitario a partir del instrumento CLASS
- Chittleborough, C. R., Mitty, M. N., Lawlor, D. A. and Lynch, J. W. (2014), Effects of Simulated Interventions to Improve School Entry Academic Skills on Socioeconomic Inequalities in Educational Achievement. *Child Development*, *85*, 2247–2262. doi: 10.1111/cdev.12309
- Clifford, R., Reszka, S., & Rossbach, H.G. (2010). Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale. Manuscrito no publicado.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language. Baltimore: Brookes.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D.P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, *24*, 123-147.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84). Baltimore, MD: Brookes.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *Early childhood environment rating scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, *312*, 1900-1902.
- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J., & Shonkoff, J. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Science*, *103*(27), 10155-10162.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. and Rolla, A. (2015), Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, *86*, 781–799. doi: 10.1111/cdev.12342
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, *79*, 732–749. [http://dx.doi.org/ 10.1111/j.1467-](http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-)

8624.2008.01154.x

- Mathiesen, M. E., Merino, J., Herrera, M. E., Castro, G., & Rodríguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ECERS-R en algunas regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2, 147-160.
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does johnny's reading teacher love to read? how teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- Ministerio de Cultura y Juventud (2013). Encuesta Nacional de Cultura: Principales resultados. Unidad de Cultura y Economía. San José, Costa Rica.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito: Resultados principales.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-304.
- Rolla, A., Arias, M., & Villers, R. (2005). Quality early childhood education in Costa Rica?: Policy, practice, outcomes and challenges. *Early Years*, 25(2), 111–125.
- Slavin, R.E., N.L. Karweit, B.A. Wasik, N.A. Madden, and L.J. Dolan (1994) Success For All: A comprehensive approach to prevention and early intervention Pp. 175-205. En R.E. Slavin, N.L. Karweit, & B.A. Wasik (Eds) *Preventing Early School Failure*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (2002). *User's guide to the Early Language and Literacy Classroom Observation toolkit*. Baltimore: Brookes.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, S., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Tomalski, P., Moore, D. G., Ribeiro, H., Axelsson, E. L., Murphy, E., Karmiloff-Smith, A., Johnson, M. H. and Kushnerenko, E. (2013). Socioeconomic status and functional brain development – associations in early infancy. *Developmental Science*, 16, 676–687. doi: 10.1111/desc.12079
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., & Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>
- Verdisco & Pérez (2010). Measuring quality of education in Brazil. IBD Bank.
- Villalón, M., Suzuki, E., Herrera, M. O., & Mathiesen, M. E. (2002). Quality of Chilean early education. *International Journal of Early Years Education*, 10, 49–59.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C.E., Treviño, E., Barata, M.C., Gomez, C.J., Moreno, L., Rolla, A. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51 (3) :309-22.

Anexo 1

AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN AULAS DE PREESCOLAR

*Estimado(a) docente: Este cuestionario fue elaborado con el propósito de conocer las **características del ambiente en que se desarrollan las actividades diarias del ciclo de Transición en Preescolar en un grupo de instituciones educativas de la Gran Área Metropolitana**. La realización del cuestionario tardará alrededor de 20min. La información recolectada es estrictamente confidencial y anónima.*

****De antemano agradecemos su colaboración y sinceridad en las respuestas brindadas.****

INFORMACION GENERAL

Centro educativo:	Sección:	Tipo de Centro (centros subvencionados se clasifican como privados) Público ... <input type="radio"/> 1 Privado ... <input type="radio"/> 2	
Tipo de jornada: Regular... <input type="radio"/> 1 Con recargo de funciones... <input type="radio"/> 2 Grupos heterogéneos... <input type="radio"/> 3 Jornada ampliada ... <input type="radio"/> 4			
Fecha de la observación: /_/_/ /_/_/		Hora de inicio de la observación: /_/_/ /_/_/ Hora en que finalizó la observación: /_/_/ /_/_/	
Observador:		Número de miembros del personal presentes:	
Número de niños matriculados en la clase:	Máximo de niños permitidos por el centro:	Número de niños presentes durante la observación:	
Número de niños con necesidades educativas especiales diagnosticadas (aclarar que debe existir un diagnóstico y una comunicación formal al docente):	Tipo de necesidades educativas especiales que debe atender: Física/sensorial... <input type="radio"/> 1 Social/emocional... <input type="radio"/> 2 Cognitiva... <input type="radio"/> 3 Lenguaje... <input type="radio"/> 4 Otra: _____		

INFORMACION DOCENTE

1.Edad:	2. Hombre... <input type="radio"/> 1 Mujer... <input type="radio"/> 2
---------	---

INDIQUE GRADOS Y TÍTULOS OBTENIDOS

3.Grado	4.Nombre de título obtenido	5.Institución que otorgó el título	6.Año
Diplomado			
Bachillerato			
Licenciatura			
Especialidad			
Maestría			
Doctorado			
Otro:			

7. Número de años de experiencia docente: _____

8. Número de años de experiencia en Educ. Preescolar: _____

9. Categoría profesional: _____

10. Tipo de nombramiento:

- ...En propiedad
...Interino

11. ¿Estuvo el año anterior en este mismo centro educativo?

Sí.....1

3...Contrato privado 4...Cubriendo incapacidad 88...Otro _____	No..... <input type="radio"/> 2
12. ¿Recibió usted la capacitación del nuevo programa de Educación Preescolar ofrecida por el MEP?	1...Sí 2...No (pase a preg. 14)
13. ¿De quién recibió la capacitación del nuevo programa de preescolar?	1... Asesora Nacional 2... Asesora Regional 3... Otra docente
14. ¿Aplica usted el nuevo programa de preescolar?	1...Sí 2...No (pase a preg. 16)
15. ¿Con qué frecuencia aplica usted el nuevo programa de preescolar?	5... Siempre 4... Casi siempre 3... A veces 2... Casi nunca 1... Nunca
16. ¿Participó usted en alguna otra actividad de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses?	1...Sí 2...No (pase a la preg. 19)

17. Especifique: 1 <input type="radio"/> ...Taller 2 <input type="radio"/> ...Charla o conferencia 3 <input type="radio"/> ...Curso presencial 4 <input type="radio"/> ...Videoconferencia 5 <input type="radio"/> ...Curso en línea 6 <input type="radio"/> ...Bimodal (presencial/en línea) 88 <input type="radio"/> Otro: _____	
18. Asistió a la actividad de desarrollo profesional docente por:	1 <input type="radio"/> ...Iniciativa propia 2 <input type="radio"/> ...Era un requisito 3 <input type="radio"/> ...Para aumentar puntaje en el Servicio Civil.
19. ¿Leyó usted libros por interés personal en el último año?	1 <input type="radio"/> ...Sí 2 <input type="radio"/> ...No (pase a la preg. 22)
20. ¿Cuántos libros leyó? _____	
21. Indique el tipo de libros que leyó (Puede marcar varias opciones. La cantidad de opciones marcadas no debe ser mayor a la cantidad de libros reportados en la preg. 19). 1 <input type="radio"/> Libros infantiles 2 <input type="radio"/> Historietas/Tiras Cómicas 3 <input type="radio"/> Poesía 4 <input type="radio"/> Novelas 5 <input type="radio"/> Biografías 6 <input type="radio"/> Autoayuda/Superación/Religión 7 <input type="radio"/> Esoterismo 8 <input type="radio"/> Historia/Política/Ciencias Sociales 9 <input type="radio"/> Científico/Técnico 10 <input type="radio"/> Artes 11 <input type="radio"/> Cocina/Manualidades/Asuntos prácticos 12 <input type="radio"/> Textos escolares, colegiales, universitarios 13 <input type="radio"/> Enciclopedias, diccionarios 14 <input type="radio"/> Guías y manuales (incluye textos del trabajo) 88 <input type="radio"/> Otro tipo (ESPECIFIQUE): _____	
22. ¿Realizó usted práctica profesional supervisada durante su formación universitaria?	1 <input type="radio"/> ...Sí 2 <input type="radio"/> ...No (pase a la preg. 23).
23. ¿Cuál fue el tiempo de duración de esa práctica? (Sólo si realizó práctica profesional supervisada)	1 <input type="radio"/> ... Menos de 6 meses 2 <input type="radio"/> ... De 6 meses a un año 3 <input type="radio"/> ... Más de un año

PRÁCTICAS DOCENTES PROMOTORAS DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

Anote la información solicitada, según las respuestas brindadas por el docente

23. ¿Con qué frecuencia dedica usted tiempo exclusivo para leerle a sus estudiantes en voz alta?	<input type="radio"/> ... Diario <input type="radio"/> ... Semanal (1-2 veces a la semana) <input type="radio"/> ... Mensual (1-2 veces al mes) <input type="radio"/> ... Menos de una vez al mes
24. Cada vez que les lee a sus estudiantes, ¿cuánto tiempo dedica a esta actividad? (tiempo en minutos) _____	
25. ¿Cambia usted los libros que lee con los niños?	<input type="radio"/> ... Sí <input type="radio"/> ... No (pase a la preg. 27)
26. ¿Con qué frecuencia cambia los libros que utiliza? _____ (frecuencia en días, transformar si la respuesta es en semanas o meses)	
27. ¿Cuántos libros (completos) ha leído con sus alumnos en lo que lleva del año? _____	
28. ¿Cómo elige los libros que lee a sus estudiantes en clase?	<input type="radio"/> ... Ilustraciones llamativas <input type="radio"/> ... Relación con el tema que está desarrollando en clase <input type="radio"/> ... Recomendación de un experto <input type="radio"/> ... Recomendación de un/a colega <input type="radio"/> ... Vocabulario <input type="radio"/> ... Preferencia personal
29. ¿Cómo obtiene los libros que utiliza en clase?	<input type="radio"/> ... Solicita préstamo en la biblioteca de la escuela <input type="radio"/> ... Solicita la compra de libros específicos a su institución <input type="radio"/> ... Usted compra los libros <input type="radio"/> ... Usted solicita donaciones de libros a los padres de familia <input type="radio"/> ... Otro _____
30. ¿Qué tipo de textos trabaja en el aula?	<input type="radio"/> ... Libro físico <input type="radio"/> ... Texto digital <input type="radio"/> ... Ambas
31. ¿Qué clase de texto trabaja en el aula? (puede marcar varias opciones)	<input type="radio"/> ... Cuentos <input type="radio"/> ... Poesía y rimas <input type="radio"/> ... Enciclopedias <input type="radio"/> ... Noticias <input type="radio"/> ... Historietas <input type="radio"/> ... Recetas de cocina
32. ¿Pueden sus estudiantes solicitar préstamo de libros en...?	<input type="radio"/> ... La biblioteca de la clase <input type="radio"/> ... La biblioteca de la escuela

AMBIENTE DE AULA ADECUADOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

Anote la información solicitada, según observación y comprobación realizada

1. Cantidad de libros en el aula: _____ (contar libros en estanterías, bibliotecas y otros espacios, no sólo infantiles)	
2. Cantidad de libros de acceso libre para los niños: _____ (libros expuestos y visibles, a una altura adecuada para el alcance de los niños)	
3. ¿Hay un espacio en el aula dedicado para la lectura en grupo y/o para que los niños puedan manipular y ver libros?	<input type="radio"/> ... Sí <input type="radio"/> ... No
4. ¿Es el espacio de lectura confortable y agradable para los niños? (que no esté en zona de paso y que cuente con alfombra, sillas pequeñas, puffs o espacio confortable para que los niños se sienten)	<input type="radio"/> ... Sí <input type="radio"/> ... No

Si hay un tiempo para lectura en voz alta, anote:

5. Tiempo dedicado a la lectura con los alumnos: _____ (cronometrar tiempo de lectura de principio a fin, el cual finaliza con un cambio de actividad)	
6. Los niños hacen preguntas y comentarios a la docente sobre el contenido del libro:	1 <input type="radio"/> ...Sí 2 <input type="radio"/> ...No
7. La maestra responde a las preguntas y comentarios de los niños sobre el contenido del libro:	1 <input type="radio"/> ...Sí 2 <input type="radio"/> ...No
8. La maestra realiza preguntas y comentarios a los niños sobre aspectos relacionados con el contenido del libro:	1 <input type="radio"/> ...Sí 2 <input type="radio"/> ...No
9. Los niños responden a las preguntas y comentarios de la docente sobre aspectos relacionados con el contenido del libro:	1 <input type="radio"/> ...Sí 2 <input type="radio"/> ...No
10. Durante la lectura, ¿se detiene la docente a discutir y/o explicar alguna letra, palabra o concepto nuevo?	1 <input type="radio"/> ...Sí 2 <input type="radio"/> ...No