MARCO CURRICULAR
PARA LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ
DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS SEIS AÑOS

Revisión última
14 de marzo 2018

Consultora: Ana María Rodino Pierri
Departamento de Educación Preescolar
Dirección de Desarrollo Curricular
Ministerio de Educación Pública

Índice de contenidos

1. **Introducción. El *Marco Curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años*……** 4

   1.1. Qué es y por qué se elabora un *Marco Curricular* para este período etario.
   1.2. Importancia y utilidad de contar con un *Marco Curricular.*
   1.3. Oportunidad de la elaboración del *Marco Curricular.*
   1.4 Desafío y procedimiento de elaboración del *Marco Curricular.*

2. **El contexto actual del cuido y la educación de la población desde el nacimiento hasta los 6 años en Costa Rica**…….. 12

   2.1. Precisiones terminológicas…
   2.2. Características demográficas de la niñez en edad preescolar e implicaciones para su educación……..
   2.3. Oferta de servicios institucionales para la niñez en edad preescolar…
   2.4. Esfuerzos de articulación de políticas y servicios para la niñez en edad preescolar…….
   2.5. Normas básicas reguladoras del proceso educativo en los centros infantiles CIUS, CCDI, CEN, CINAI, CENCE, CIDAI, CAL, CECUDI, Hogares Comunitarios……..
   2.6. Progresos en las políticas educativas para la edad preescolar: Estrategia "Un derecho, un reto, una oportunidad".

3. **Fundamentos para la elaboración del *Marco Curricular*…….** 35

   3.1. La base jurídica de la educación preescolar en Costa Rica…
   3.2. La concepción de derechos humanos y derechos de la infancia……
   3.3. Las evidencias científicas sobre la capacidad de aprender durante la Primera Infancia…….
   3.4. Los impactos de la educación de la Primera Infancia en la escolaridad y la vida posterior de la niñez y en la sociedad……
   3.5. Los fundamentos de la política educativa nacional…

4. **Enfoque general y descripción curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los cuatro años**…… 58

4.1. Enfoque general del *Marco Curricular*……..…
4.2. Estructura y fuentes directas de la descripción curricular…
4.3.Descripción curricular para la niñez desde el nacimiento hasta los cuatro años……

5. Descripción curricular para la niñez de cuatro a seis años…..…… 72

5.1. Consideraciones generales…
5.2.Descripción curricular para la educación de la niñez de cuatro a seis años…….

6. Orientaciones pedagógicas …… 90

6.1. La efectividad de un currículo para la edad preescolar…
6.2. La metodología didáctica……
6.3. El espacio educativo…
6.4. Los materiales pedagógicos…
6.5. La planificación…
6.6. La organización del tiempo…
6.7. La evaluación…

7. Actores clave de la comunidad educativa: docentes, familias y comunidades e instituciones a cargo de los centros para la población menor de seis años…… 116

7.1. Las y los docentes y su formación……
7.2. Involucramiento de las familias y comunidades…
7.3.Las instituciones a cargo de los centros para la población menor de 6 años y la gestión del *Marco Curricular*……

8. Anexo…… 129
9. Glosario…… 130
10. Referencias y bibliografía consultada……. 132

1. Introducción. El *Marco Curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años.*

1.1. Qué es y por qué se elabora un *Marco Curricular* para este período etario

Este documento constituye un marco de referencia curricular que sienta las bases para el proceso educativo que debe conducirse en las diferentes instituciones de Costa Rica que atienden a la niñez desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. En respuesta al mandato constitucional de obligatoriedad de la educación preescolar establecido en los artículos 77 y 78 y al acuerdo tomado el 15 de mayo por el Consejo Superior de Educación en sesión N° 26-2017, se establece que el certificado de asistencia a la educación preescolar será requisito para la matrícula en el primer grado de escuela. Con esta medida se ratifica la educación preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo Costarricense, consolidando la universalización de la misma e instaurándola como un derecho y adoptando políticas de Estado que le den la continuidad requerida en beneficio de la niñez costarricense.

En concordancia con lo anterior el texto recupera e integra las principales propuestas de política educativa – es decir, los grandes lineamientos y orientaciones de carácter educativo—que están planteadas en los documentos vigentes del Ministerio de Educación Pública (de aquí en adelante abreviado MEP) referidos a la niñez de esas edades.1 Tiene como destinatarios a todos los establecimientos o centros que atienden niños y niñas en tal período etario, sean públicos o privados autorizados por el Estado costarricense y es de aplicación obligatoria para ellos en lo concerniente a la conducción de procesos propiamente educativos.

Actualmente existe un amplio consenso internacional respecto a que si la educación durante la edad preescolar quiere ser efectiva en propiciar el desarrollo infantil, las autoridades educativas nacionales deben tomar decisiones sobre la función docente, los contenidos y las metodologías educativas y deben plasmarlas en un documento-guía para todos los actores involucrados, independientemente de qué tipo de institución preste el servicio educativo. En tal sentido, el *Marco Curricular* representa una transformación política y pedagógica de trascendencia para el país.

---

[1] Anticipando información que se brinda más adelante y a fin de evitar dudas iniciales del lector/a, se aclara que estos documentos vigentes son fundamentalmente el *Programa de Estudio Educación Preescolar* (2014), su *Guía Docente* (2015) y la *Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años* (2017), más aportes de algunos otros aprobados por el Consejo Superior de Educación (de aquí en adelante abreviado CSE) que complementan aspectos específicos (ver inicio de las secciones 5 y 6).

Antes de comenzar con el análisis del *Marco Curricular*, aclaremos que los términos *servicio/s educativo/s* se utilizan con frecuencia en este documento, como en muchos otros del MEP. Ellos alude en un sentido general al conjunto de prestaciones y recursos de muy distinto tipo (edilicios, documentales, técnicos, profesionales, etc.) que el sistema educativo debe planificar y ofrecer a la población para garantizar su derecho a la educación. Expresa la contracara o contrapartida del derecho de las personas a la educación, es decir, las obligaciones del Estado para hacer efectivo el derecho. Entre tales prestaciones y recursos se encuentran los currículos educativos.

Un currículo siempre representa de manera esquemática la expectativa social sobre lo que el estudiantado debe saber y ser capaz de hacer en cada uno de los períodos de su educación. Se refiere a un "curso" (de ahí la raíz del término) de experiencias y estudios definidos por especialistas y prescriptos por el sistema educativo que los y las estudiantes deben satisfacer para completar un cierto nivel de educación. En otras palabras, es una representación ideal de las premisas teóricas, las políticas y los componentes pedagógicos de un programa educativo dirigido a obtener resultados particulares (Spodek y Brown, 1993, en Estado de la Educación 5). La gran meta de la educación en la edad preescolar –un período que hoy sabemos tiene enorme relevancia para la niñez— es favorecer el desarrollo integral por medio de procesos de aprendizaje significativos y habilidades que impulsen el desarrollo psicomotriz, socio-afectivo y cognitivo durante la vida.

En el origen de la escuela pública, a nivel internacional y en Costa Rica, el Estado organizó teórica y pedagógicamente el currículo educativo infantil exclusivamente a partir de los 6 o 7 años de edad, cuando comenzaba la educación primaria o básica. Más tarde, en el siglo XIX, comenzó a plantearse la importancia de iniciar la educación de la niñez antes de esa edad y así nació la Educación Preescolar. A lo largo del siglo XX los sistemas educativos nacionales institucionalizaron el Nivel de Educación Preescolar y fijaron su diseño curricular. En Costa Rica, el nivel preescolar abarcó primero un año antes de la Educación General Básica y luego se amplió un año más. Salvo los servicios de educación especial que atienden niños y niñas desde el nacimiento, la educación preescolar inicia a la edad de los 4 años y se orienta curricularmente por el Programa de Estudio de Educación Preescolar, según acuerdo (02-24-2014).

Paralelo a ese avance y como producto de las transformaciones socio-económicas contemporáneas, en el mundo y en Costa Rica, cada vez más niñas y niños comenzaron a recibir atención institucionalizada o sea, servicios de cuidado infantil brindados por terceros no familiares en establecimientos fuera del hogar (Sauma, 2009) antes de ingresar al Nivel de Educación Preescolar oficial y, a menudo, varios años antes. Las

familias tienen la opción de enviarlos a *centros de cuido y desarrollo infantil* (abreviados en este documento CCDI), que pueden ser públicos, privados o mixtos. Los de carácter público pueden depender de los Ministerios de Salud o de Desarrollo Humano e Inclusión Social o de entidades autónomas, no así del MEP, por lo cual este no interviene en ellos. En realidad hay que decir "no intervenía en ellos", porque al presente se ha producido un gran giro en la comprensión de la Primera Infancia que impone actualizaciones y cambios a los sistemas educativos, como se verá a continuación.

Investigación científica reciente demuestra que desde sus primeros años de edad las niñas y niños tienen mucha mayor capacidad de aprendizaje que la que se suponía tradicionalmente y que las buenas experiencias educativas durante su edad preescolar tienen impactos positivos en su escolaridad posterior y en toda la vida de la niña/niño y su familia. (Estado de la Educación 3, 2011). No obstante, el impacto efectivo de las experiencias infantiles durante ese período de edad es altamente dependiente de la *calidad* de los programas y servicios que reciban. (OCDE, 2006)

Un criterio importante para estimar la calidad de los servicios institucionalizados durante la edad preescolar es que no se haga distinción entre "cuido o cuidado infantil" y "educación" porque la teoría actual no concibe estas actividades separadas sino articuladas, implicándose mutuamente. Así como un cuido adecuado de la niñez temprana supone facilitar su desarrollo socio-emocional y psicomotor, ofrecerle un rico ambiente lingüístico y brindarle estimulación cognitiva, de igual manera una educación adecuada requiere que se le brinde un buen cuidado físico y relaciones afectivas cálidas. (Bowman, Donovan y Burns, 2001, en Estado de la Educación 3, 2011)

Hoy existe consenso entre los especialistas en cuanto a que todos los programas para la niñez menor de 6 años deben integrar el cuido y los servicios educativos y que los países deben contar con bases curriculares explícitas que definan propósitos, metas y enfoques pedagógicos claros para esos programas, independientemente de qué tipo de institución los ejecute. La garantía de esta integración y de contar con servicios educativos adecuados y de calidad uniforme para diferentes grupos de niñas y niños atendidos por diferentes instituciones sólo puede brindarla el Estado, actuando a través de la entidad o entidades responsables de la educación nacional.

Desde hace tiempo existen en el país diversos modelos de cuido que, según suelen alegar sus responsables, ofrecen también educación, promovidos en los centros de cuido y desarrollo infantil, CCDI, pero desarticulados con el MEP (Sauma, 2009). Esto generó una situación de multiplicidad de estrategias que varían considerablemente en la calidad de la educación que recibe la niñez menor de 6 años. Por lo anterior resulta

imperioso, que de conformidad con las potestades conferidas al Consejo Superior de Educación en el artículo 81 de la Constitución Política de la República de Costa Rica y el artículo 1 de la Ley N° 1362, del 08 de octubre de 1951 y sus reformas "Ley de creación del Consejo Superior de Educación", el Consejo tiene a su cargo la orientación y dirección de la enseñanza oficial, definir criterios, orientaciones y parámetros específicos que deben cumplir todos los servicios educativos que se le brinden a esta población infantil. Tal es el propósito del Marco Curricular.

1.2. Importancia y utilidad de contar con un *Marco Curricular*

Disponer de un *Marco Curricular* único y bien desarrollado para la niñez menor de 6 años es una herramienta de política que orienta a los actores educativos y beneficia al país. (UNESCO, 2004; OCDE, 2012; Estado de la Educación 5, 2015). Su utilidad es múltiple.

En un sentido general, establece orientaciones que dan respuesta a las necesidades del país y brinda aportes útiles a todos los actores participantes. A las distintas instituciones prestadoras de servicios les plantea los propósitos comunes así como la calidad que deben ofrecer los diferentes centros del país que atienden grupos infantiles. Al personal docente le brinda guía y apoyo técnico en cuanto a los propósitos de aprendizaje básicos y el enfoque pedagógico que deben seguir.

En cuanto a las niñas y niños, procura que no se pierdan nunca de vista las necesidades de su desarrollo presente y de su aprendizaje futuro. Al fijar los conocimientos, actitudes y habilidades útiles para su educación posterior, facilita la transición entre ciclos y niveles educativos, en especial de la etapa preescolar a la primaria. Contribuye además al involucramiento activo de las familias al darles información sobre lo que sus hijas/os aprenden en la institución que los atiende, con lo cual se vuelve un puente entre los centros y las familias y coadyuva a que éstas puedan ofrecerles a sus niñas y niños apoyo adicional en el hogar para su aprendizaje.

En un sentido particular y situado en el contexto costarricense actual, el *Marco Curricular* permite además alcanzar metas concretas de gran valor nacional en cuanto:

- Establece las pautas generales de acatamiento obligatorio para los centros de cuido y desarrollo infantil, CCDI, y cualquier otro con características similares que se establezcan en el país, con el fin de lograr una adecuada articulación del servicio educativo y las orientaciones pedagógicas aplicables a la niñez desde el nacimiento

hasta los 6 años de edad, independientemente de quien sea el prestador del servicio.

- Fortalece las características del servicio educativo en los CCDI proporcionándoles lineamientos comunes sobre enseñanza y aprendizaje, los resultados esperados y orientaciones sobre la metodología pedagógica, los materiales y recursos pedagógicos, la planificación, la organización del espacio y el tiempo, la evaluación y el involucramiento con las familias y la comunidad. En fin, potencia el servicio educativo bajo la modalidad de CCDI, encauzándolo prioritariamente hacia las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y pobreza.

- Da continuidad y congruencia a los lineamientos pedagógicos establecidos para atender el servicio educativo para niñas y niños desde el nacimiento hasta los 4 años de edad y desde los 4 años hasta los 6 años de edad.

- Establece el rol docente para los CCDI, orientando su accionar, organizando procesos de acompañamiento y supervisión por parte del MEP y facilitando su capacitación permanente a efectos de fortalecer la calidad del servicio educativo.

- Permite definir indicadores de calidad para la prestación de los servicios educativos en la Primera Infancia, los cuales serán tomados en cuenta para supervisor, acreditar, autorizar y evaluar a todas las entidades que brinden sus servicios a la niñez menor de seis años de edad, con el fin de garantizar que dicha población tenga acceso a una educación de igual calidad e integralidad.

- Favorece y guía el diseño o el alineamiento de otros instrumentos que sea necesario elaborar para garantizar una mejor calidad del servicio educativo para esta población infantil (por ejemplo, instrumentos específicos de planificación y evaluación).

- Ayuda a proyectar metas y acciones para enfrentar los desafíos de cobertura y calidad de la educación para la Primera Infancia desde una perspectiva inclusiva, integral e interdisciplinaria.

- En síntesis, favorece la coordinación intersectorial e interinstitucional con la finalidad de garantizar el derecho a la educación a la niñez menor de 6 años.

1.3. Oportunidad de la elaboración del *Marco Curricular*

El momento en que se propone el *Marco Curricular* es muy oportuno. Desarrollos internacionales y nacionales confluyen en señalar la urgencia de su elaboración y ejecución.

Por un lado, la investigación y las organizaciones internacionales especializadas recomiendan a los países avanzar hacia un enfoque sistémico que articule los distintos programas para la Primera Infancia bajo la orientación y supervisión del Estado. La principal política sugerida en ese sentido es establecer marcos de regulación públicos detallados y rigurosos. (Rodino, 2010a y Estado de la Educación 3, 2011, con base en OCDE, 2006 y NAEYC, 2009).

Asimismo destacan que las ventajas de un currículo para la etapa preescolar se potencian si éste comienza en los primeros años; si integra servicios de cuido y educación, y si se articula con los niveles siguientes del sistema educativo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, observa que en la actualidad, con cantidades crecientes de niñas y niños que se incorporan a la educación preescolar en condiciones dispares y con un énfasis cada vez mayor en la preparación para la escuela primaria, es crucial disponer de un currículo efectivo. En la medida que aumentan las demandas de rendición de cuentas en educación, la niñez debe recibir contenidos e impulso a sus procesos de desarrollo de maneras que puedan demostrarse, es decir, ser evaluadas. (OCDE, 2012).

Por otro lado, en Costa Rica, desde 2015 el MEP definió la educación de la Primera Infancia como un objetivo de valor estratégico y viene concretando una variedad de medidas con el fin de orientar los servicios educativos para esta población de interés prioritario, las cuales se detallarán en la próxima sección. En esa dirección se inscribe el *Marco Curricular*, dirigido a garantizar de manera generalizada y uniforme el derecho a la educación de la niñez costarricense desde el nacimiento hasta los 6 años de edad.

1.4. Desafío y procedimiento de la elaboración del *Marco Curricular*

Aunque el diseño curricular nunca es una cuestión sencilla, se vuelve particularmente compleja cuando se refiere al cuidado y educación institucionalizada de la niñez en sus primeros años. Hay un dilema por enfrentar.

Por un lado, es importante brindar lineamientos comunes y precisos al personal docente de los CCDI –que en muchos casos todavía no existe sino que debe establecerse. Este es el gran aporte orientador del *Marco Curricular*. Por otro lado, hay

coincidencias en que las metas de un currículo para la infancia temprana deben ser amplias, no restrictivas y reconocer que el aprendizajes de las niñas y niños no progresa a un ritmo uniforme, idéntico para todos, sino al ritmo propio de cada una/o, con variaciones individuales. Las niñas y niños, así como sus contextos de vida y aprendizaje, son diversos. Estas consideraciones sugieren cautela a la hora de elaborar un diseño curricular.

Frente a tal dilema, la presente propuesta se inclina por ofrecer un marco de referencia general con ámbitos de aprendizaje, propósitos y lineamientos metodológicos de base. Esto no impide que las distintas instituciones que ofrecen los servicios desarrollen el currículo con mayor detalle, vinculándolo con las características y necesidades locales, siempre y cuando se ajuste al *Marco Curricular Nacional* y no excluya ninguno de los elementos que lo componen.

Esta propuesta tomó forma a partir del estudio e integración de variadas fuentes, entre ellas la teoría e investigación especializada sobre el desarrollo infantil y su promoción; una cantidad de documentos institucionales relacionados con la política educativa y curricular nacionales, así como con el cuido y la educación de la niñez en edad preescolar, producidos por parte del MEP. También se consultaron documentos elaborados por las entidades nacionales responsables de los CCDI y se realizaron numerosas entrevistas con autoridades y técnicos educativos.

El documento que ve ahora la luz está destinado a la consideración y discusión de las autoridades educativas del país con miras a convertirse en una política pública sobre contenidos y orientaciones para el desarrollo educativo de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

2. El contexto actual del cuido y la educación de la población infantil desde el nacimiento hasta los 6 años en Costa Rica

2.1. Precisiones terminológicas

Conviene clarificar brevemente los conceptos que se utilizan con mayor frecuencia en esta sección y a lo largo del documento.

Niño/a. Según la *Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1989, “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Art. 1º). En Costa Rica, el *Código de la Niñez y la Adolescencia* (1998)

establece que, para sus efectos, “se considerará niño o niña a toda persona desde su concepción hasta los doce años de edad cumplidos, y adolescente a toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho”. (Art. 2 º)

Edad preescolar. Se usa genéricamente para referirse al período de la vida de la niñez que llega hasta el momento en que comienza la escolaridad primaria. No se trata de un concepto técnico, propio de la Psicología del Desarrollo, porque varía en los países según la edad de ingreso que fijen las normas administrativas de cada sistema educativo. En el caso de Costa Rica, la edad preescolar se extiende desde el nacimiento hasta los seis años y es en este sentido que se emplea en el presente documento.

Primera infancia o infancia temprana. La Psicología del Desarrollo utiliza conceptos basados en las etapas del desarrollo infantil (infancia temprana, infancia tardía, pre-adolescencia, adolescencia, etc.) las cuales no siempre coinciden con las nomenclaturas administrativas de los sistemas escolares. Cuando la literatura psicológica habla de *infancia temprana* o *Primera infancia* se refiere al período desde el nacimiento hasta los ocho años. Esta es la definición adoptada por el Comité de los Derechos del Niño de la ONU sobre la cual hoy existe consenso internacional (Comité de los Derechos del Niño, Observación General Nº 7, 2005, parágrafo 4). Así emplean el concepto las organizaciones especializadas como la NAEYC, UNICEF, UNESCO y la Comisión Interamericana de Educación de la OEA.

Esta definición implica que la responsabilidad sobre la Primera infancia corresponde a diversas instituciones, que pueden pertenecer distintos sectores del Estado o ser de carácter privado asociadas al Estado o supervisadas por él. En Costa Rica, las instituciones públicas que se ocupan de la Primera Infancia son entidades dependientes, por un lado, del Ministerio de Salud, del Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión, o de entidades autónomas y, por otro lado, del sistema escolar que dirige el MEP – que, en este sentido, abarca tanto el Nivel de Educación Preescolar como el primero y segundo años de la Educación General Básica.

Educación Preescolar. Se entiende como el primer nivel del sistema educativo costarricense, con importancia en sí mismo (Decreto Ejecutivo No. 3333-E. 1973. Plan de Desarrollo Educativo). Actualmente comprende dos ciclos: el Ciclo Materno Infantil y el Ciclo de Transición (Decreto Ejecutivo N.° 10285-E. 1979). Sus fundamentos legales y sus características como nivel educativo se desarrollan más adelante, en la sección 2.3 de este documento.

Familia. Se define como un conjunto de personas unidas por relaciones de afinidad que pueden tener dos raíces: la consanguinidad (como la filiación entre una pareja y sus

descendientes, o entre esos descendientes entre sí) o un vínculo reconocido socialmente (como el matrimonio o una adopción). Fue y sigue siendo la unidad básica de organización social en la mayoría de las sociedades industrializadas. Sin embargo, en el mundo occidental sufrió muchas transformaciones en la segunda mitad del siglo XX. Fenómenos sociales nuevos como la inserción laboral de las mujeres, el divorcio y el reconocimiento de los derechos de las mujeres y las personas homosexuales hicieron que el modelo afianzado en la posguerra bajo el nombre de "familia nuclear" (padre, madre y uno o más hijos/as) fuera cediendo lugar a una diversidad de formas de organización y estilos familiares.

La *Convención sobre los Derechos del Niño* reconoce a la familia como la unidad fundamental de la sociedad y el medio natural para el crecimiento y el bienestar de sus miembros, en particular las niñas y niños (Preámbulo). La Convención protege el derecho del niño/a a la vida familiar (Art. 16), "debiendo interpretarse el término familia en un sentido amplio que incluya a los padres biológicos, adoptivos o de acogida o, en su caso, a los miembros de la familia ampliada o la comunidad, según establezca la costumbre local." (Comité de los Derechos del Niño, 2013). Esto implica que se reconocen y aceptan distintas organizaciones familiares como aptas y capacitadas para la crianza infantil. (UNICEF-UDELAR, 2003)

El Instituto de Política Familiar de Barcelona, España (2006) estima que las crisis socio-económicas de las últimas décadas permitieron redescubrir que la familia tiene un valioso potencial para amortiguar los efectos de problemas graves como desempleo, enfermedades, falta de vivienda, uso de drogas o marginalidad. Por eso la considera como el "primer núcleo de solidaridad dentro de la sociedad" y sostiene que es mucho más que una unidad jurídica, social y económica porque es, ante todo "una comunidad de amor y de solidaridad".

***Tipos de familias*.** Contemporáneamente coexisten distintas variantes de familia:

- *Biparental nuclear*. Está formada por los dos progenitores y uno o más hijos/as.
- *Monoparental.* Se compone de solo progenitor que vive con uno o más hijos/as. Ese progenitor puede ser la madre (monoparental de jefatura femenina) o el padre (monoparental de jefatura masculina).
- *Extensa:* Además de la presencia de los dos o de uno de los progenitores (por lo que puede ser biparental o monoparental), incluye a abuelos, tíos, primos u otros parientes, sean consanguíneos o afines.
- *De padres separados*. Los progenitores ya no son pareja ni viven juntos, pero siguen cumpliendo su rol de padres y asumiendo la responsabilidad por sus hijos/as, aunque no convivan con ellos.

- *Ensamblada, reconstituida o mixta*. Consiste en una pareja en la cual uno o los dos miembros tiene uno o más hijos/as de uniones anteriores.
- *Homoparental:* Se trata de una pareja de personas del mismo sexo (sean hombres o mujeres) que se convierten en progenitores de uno o más niñas y niños.
- *Otros tipos de familias:* Las formadas por amigos que viven juntos en un mismo espacio por un tiempo considerable (aquí el sentido de familia no se asocia a relaciones de consanguinidad sino a sentimientos afectivos de convivencia y solidaridad).

Dada la diversidad de formas que puede asumir el concepto, la tendencia es a referirse a él en plural en lugar de singular: las familias.

Clima educativo del hogar. Se calcula según el promedio de años de educación formal de los miembros adultos del hogar (18 años y más). El *clima educativo bajo* corresponde a 6 años o menos de educación; el *medio* va de 6 a 12 años de educación, y el *alto* se aplica desde 12 años de educación en adelante. (Estado de la Educación 5, Cap. 2, p.80, Gráfico 2.5) A veces se utiliza como expresión equivalente *capital cultural del hogar*. El concepto está estrechamente asociado al *nivel socio-económico de los hogares*.

El clima educativo del hogar influye fuertemente en el desempeño escolar de niñas y niños, de diferentes edades y niveles. Su influencia se explica por factores como las disparidades en el tipo y calidad de las interacciones lingüísticas entre los adultos y los niñas y niños en el hogar; el acceso a recursos y actividades de lectoescritura (libros, juguetes apropiados a la edad, computadoras, visitas a bibliotecas, librerías, museos, etc.) y la calidad habitacional de la vivienda y el barrio donde se ubica (por ej. niveles de contaminación, hacinamiento, servicios de luz, agua potable y cloacas, seguridad comunitaria).

El clima educativo familiar se confirma constantemente como una variable de peso para explicar las diferencias en los resultados de las evaluaciones a estudiantes, ya sean evaluaciones de desarrollo (desarrollo psicomotriz, socio-afectivo y lingüístico-ccognitivo) o sean pruebas académicas (en lectura, matemáticas y ciencias).

2.2. Características demográficas de la niñez en edad preescolar e implicaciones para su educación.

Según el último Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC, en 2011 la población del país alcanzaba 4.301.712 personas. De ellas, 472.572 eran niñas y niños de 0 a 6 años (11%), de los cuales 338.712 tenían entre 0 y 4 años (7,9%) y 133.855 tenían 5 y 6 años (3,1%). Los datos reflejan que desde 1960 la

población infantil viene reduciéndose como porcentaje de la población total de modo considerable, pero las proyecciones para las próximas dos décadas sugieren que tiende a estabilizarse.

Respecto a la organización familiar de la población, el Censo de 2011 arroja un total de 1.236.981 hogares. Para el 2016, la Encuesta Nacional de Hogares señala que la pobreza incide en un 20,5% de los hogares y la pobreza extrema en un 6,3% de ellos (ENAHO, 2016). El 60,1% de las niñas y niños menores de 6 años, o sea 3 de cada 5, forma actualmente parte de hogares pobres o vulnerables (Política Nacional de Primera infancia, 2017).

En cuanto a la proyección de estabilización de la población infantil para las próximas décadas, el Estado de la Educación observó que este escenario ofrece una oportunidad a las autoridades para prever mejor las necesidades de infraestructura y personal a fin de aumentar la educación de la niñez de 0 a 6 años, así como para mejorar su calidad. A fin de contribuir a tal meta, estudió el tipo de hogares en los que viven las niñas y niños de ese grupo de edad con énfasis en su clima educativo. Arribó así a conclusiones valiosas, que aportan al diseño de políticas educativas hacia la Primera infancia y proporcionan a sus docentes útiles herramientas de reflexión y acción, concretas y convincentes. Entre esas conclusiones están las siguientes. (Estado de la Educación 5, 2015, Cap. 2, págs. 74-80)

Diversidad de los tipos de hogares. Del total de 1.236.981 hogares reportados por el Censo, 363.618 tenían niñas y niños de 0 a 6 años de edad (29,4%). Estos hogares son muy variados. La mayoría son biparentales (76.2%), pero entre ellos los hay nucleares (58,9%) y extensos (17,3%). El resto (23,8%) son hogares monoparentales pero también variados en su jefatura y composición: de los que tienen jefatura femenina (18,4%), una mitad son extensos y otra nucleares mientras que de los de jefatura masculina (2.2 %), dos terceras partes son extensos y una tercera parte son nucleares. Los programas educativos para la niñez en edad preescolar deben tomar muy en cuenta la diversidad de hogares de los que provienen y aplicar estrategias pedagógicas variadas que atiendan sus distintas condiciones y necesidades.

Importante porcentaje de hogares con jefatura de abuelos. De los más de 470.000 niñas o niños de 0 a 6 años identificados por el Censo, 84.484 (17,9%) viven en hogares cuya jefatura está a cargo del abuelo o la abuela. En su mayoría son hogares biparentales (54,3%), seguidos por los monoparentales con abuela jefe de hogar (36.7%) y finalmente con abuelo jefe de hogar (5,5%). La considerable proporción de hogares con jefatura de un abuelo o abuela podría deberse a que muchos adultos mayores en Costa Rica cuentan con casa propia, mientras resulta difícil para las parejas jóvenes adquirir su vivienda.

Investigaciones internacionales sugieren que la cohabitación multigeneracional (abuelas/os, madres adolescentes y nietas/os) es un fenómeno complejo y, aunque no fue estudiado en el país, es importante que los programas infantiles consideren este rasgo de la conformación familiar, establezcan relación con esos abuelas/os, estén atentos a su influencia en las niñas o niños y apoyen cada realidad familiar en lo que sea necesario.

Tipos de hogares y clima educativo. La mayoría de los hogares biparentales, nucleares o extensos, tienden a tener climas educativos medios y altos. En los hogares monoparentales, el clima educativo varía según sean nucleares o extensos. Cuando son monoparentales nucleares (con jefatura femenina o masculina) predominan los climas educativos bajos; pero la situación mejora si se trata de hogares extensos. Finalmente, en hogares biparentales o monoparentales donde la jefatura (femenina o masculina) es de personas menores de 17 años, los climas educativos bajos se incrementan notablemente. Es un tema que los y las docentes deben conocer a fin de actuar, pues el clima educativo del hogar tiene mucha incidencia en el ingreso y progreso escolar de los y las estudiantes.

Brechas de asistencia a la educación en edad preescolar según clima educativo del hogar. El clima educativo del hogar contribuye a explicar las desigualdades en el desempeño del alumnado durante todo el sistema educativo. Ya antes de los 6 años se observan diferencias significativas en la asistencia a programas educativos entre las niñas y niños de hogares de menores ingresos y clima educativo bajo (alrededor de un 40%) y los de hogares de mayores ingresos y clima educativo medio y alto (más del 70%). Ocurre que estos últimos tienen los recursos para pagar buenos servicios privados de cuido y educación. En tal escenario se duplica el contraste entre las experiencias tempranas que apoyan el éxito escolar: las niñas y niños procedentes de climas educativos altos son estimulados doblemente (por interactuar con adultos muy escolarizados en su hogar y por las experiencias en las instituciones a las que asisten), mientras que los de climas educativos bajos están mucho menos expuestos a tales prácticas.

No obstante, hay que destacar que la brecha de asistencia desaparece a los 6 años. Aquí los porcentajes se acercan porque la alta cobertura del último año del preescolar público (Ciclo de Transición) facilita la incorporación al sistema, independientemente del clima educativo del hogar. Que más de la mitad de las niñas y niños que cursan este ciclo del MEP provenga de hogares pobres o en situación de vulnerabilidad es un logro destacado del sistema educativo nacional que demuestra su carácter inclusivo.

Distribución de hogares de clima educativo bajo con niñas y niños de 0 a 6 años. En 2011 los datos censales mostraron que una tercera parte de los hogares con niñas y niños de 0 a 6 años tenía climas educativos bajos, los que coinciden con situaciones de pobreza. Para que el sistema educativo pueda avanzar en cerrar brechas educativas, que son a la

vez socioeconómicas, tiene que identificar si hay patrones de concentración espacial de esos hogares a fin de formular políticas focalizadas territorialmente.

El estudio de Murillo (2014) para el Estado de la Educación 5 (2015) analizó esa distribución espacial y observó que en el país existen grupos de distritos con una alta incidencia de hogares de climas educativos bajos ubicados en la periferia del país y de distritos con una baja incidencia ubicados en la Gran Área Metropolitana. Ubicó tales distritos y los cruzó con aquellos identificados como de baja asistencia a Preescolar. Esta base de datos ayudó al MEP a fortalecer su *Estrategia de Educación de la Primera Infancia "Un derecho, un reto, una oportunidad"* (2015) al permitirle priorizar 36 distritos en los cuales centrar su acción para aumentar la cobertura de Preescolar y llevar adelante estrategias de acercamiento y apoyo a las familias. (Ver los distritos priorizados en el Anexo, sección 8).

2.3. Oferta de servicios institucionales para la niñez en edad preescolar

En el país, los servicios para la niñez en edad preescolar son de dos tipos bien diferenciados.

1. Servicios y programas de cuido, atendidos en los denominados Centros de Cuido y Desarrollo Infantil (CCDI); ofrecidos por instituciones de distinto tipo y relación de dependencia con el Estado. Están dirigidos a la población infantil desde el nacimiento hasta los cuatro años. En algunos de ellos además se promueve la protección de la salud y el desarrollo integral.

Los CCDI pueden depender de los Ministerios de Salud o del Desarrollo Humano e Inclusión, o de instituciones autónomas como el Patronato Nacional de la Infancia, Universidades Públicas entre otros. Pueden ser servicios de carácter mixto (público-privado, público autónomo) y privado subvencionado.

Las características, servicios, edades y requisitos que deben reunir la población infantil beneficiaria varía entre instituciones y no hay normas comunes para su funcionamiento en lo referido a servicios educativos. A continuación se ofrece una breve reseña de alternativas de gestión pública o que combinan la participación pública y privada.

Centros de Educación y Nutrición (CEN), Centros infantiles de Atención Integral (CINAI) y Centros de Educación, Nutrición y Comedor Escolar (CENCE).[2]

Estas alternativas dependen de la Dirección Nacional de CEN-CINAI, órgano adscrito al Ministerio de Salud. Su función es contribuir a mejorar el estado nutricional de la población materno-infantil y el adecuado desarrollo de la niñez en condiciones de pobreza o riesgo social, brindándole la oportunidad de permanecer en servicios de atención diaria que facilitan que las personas a cargo de su tutela se incorporen al proceso productivo y educativo del país.

Prestan tres clases de servicios: *atención y protección infantil*, que abarca servicios diarios en establecimientos donde la niñez menores de 13 años permanecen en un entorno sano, seguro y estimulante para su desarrollo; nutrición preventiva, que implica la entrega de alimentos y educación nutricional para asegurar un adecuado estado nutricional , y promoción del crecimiento y desarrollo, que involucra la observación científica de la niña y el niño considerando sus necesidades evolutivas y requerimientos de apoyo a partir del diagnóstico y seguimiento de sus logros y limitaciones. Al presente incluyen atención nocturna para familias que trabajan de noche, en hoteles o estudian.

Los servicios se prestan en tres tipos de centros: los CEN, que atienden medio tiempo, mañana o tarde, en horario alterno; los CINAI, que atienden 12 horas al día, dando prioridad a hijas e hijos de mujeres trabajadoras o estudiantes, y los CENCE que, además de brindar igual servicio que los CEN, atienden población escolar a la que le dan alimentación si no está disponible en sus escuelas. Los servicios se prestan en modalidad *intramuros*, con atención y alimentación complementaria al interior de los centros o bien *extramuros*, con acciones periódicas con familias y comunidades (visitas a hogares, distribución de alimentos, sesiones educativas y encuentros comunales). Todos los centros hacen un intenso trabajo formativo con familias y comunidades, entre cuyos objetivos están la educación nutricional y la prevención del castigo físico. Tienen su propia guía para elaborar planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil.

Centros infantiles Diurnos de Atención Integral (CIDAI) y Centros de Alimentación (CAL)[3]

Estos son centros infantiles de organizaciones civiles de bienestar social (OBS) que reciben subsidios del Patronato Nacional de la Infancia, PANI, y del Instituto Mixto de Acción Social, IMAS, para brindar atención diurna a personas menores de edad. Se benefician del servicio niñas y niños que están en condición de vulnerabilidad y necesitan cuido y atención complementaria. Esto supone que reciben servicios formativos, de

[2] Fuente sitio oficial www.cen-cinai.go.cr, información recuperada el 24 de marzo de 1917.
[3] Fuente: documento *Política para la Primera Infancia 2015-2020,* 2017, pág. 22.

alimentación en tres tiempos y se enmarcan bajo los conceptos de servicios preventivos y socioeducativos, orientados a complementar la atención integral la niñez adolescencias provenientes de familias en estado de vulnerabilidad social.

Centros de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI)

Es la modalidad de cuido, atención integral y desarrollo infantil para la Primera Infancia de más reciente creación. Se impulsan en una alianza estratégica entre el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), el Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares (FODESAF) y las Municipalidades como gobiernos locales.

Ofrecen servicio de cuido en horario de 10 horas o más y cuatro turnos de alimentación, así como educación, estimulación temprana y control y crecimiento y sus beneficiarios son principalmente niñas y niños en condición de pobreza.

Hogares Comunitarios

Esta modalidad se puso en marcha en los años noventa como un recurso de apoyo a las madres y las familias que trabajan fuera del hogar pero cerca del lugar donde viven. Se diseñó el Programa, que consistió en brindar el servicio en casas de habitación de la comunidad, atendidas por "madres comunitaria" a un máximo de 10 niñas y niños. El servicio se presta durante 10 horas o más y se ofrecen cuatro turnos de alimentación. Estos hogares reciben subsidios del Instituto Mixto de Ayuda Social, IMAS, y apoyo técnico y capacitación. Cuentan con la serie de libros "Creciendo en amor para favorecer el desarrollo infantil" (Cárdenas, 2014).

En el 2014 se produjo en Costa Rica un hecho notable. El 24 de marzo se aprobó la Ley 9220 que creó la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, REDCUDI, como instancia de articulación entre las diferentes modalidades de prestación de servicios de cuido con el propósito de fortalecer las alternativas de atención infantil. Está formada por distintos actores sociales, públicos, mixtos, privados o privados subsidiados que por mandato legal tengan competencia o por iniciativa privada realicen actividades en material de atención integral, protección y desarrollo infantil. Según datos acumulados a diciembre de 2016, todos estos servicios atendían un total de 51.635 beneficiarios, entre los cuales se cuentan niñas y niños de distintas edades. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1.

Beneficiarios atendidos por las instituciones

que forman la red de cuido. Diciembre 2016 [a/]		
Institución ejecutora	**Alternativas de cuido**	**Número de beneficiarios**
IMAS	656	26.642
PANI	41	3.357
CEN-CINAI [b/]	460	21.636
Total	**1.157**	**51.635**

a/ Acumulado. Datos a Diciembre 2016.

b/ Del total de beneficiarios, aproximadamente el 95% son menores de 6 años.

Fuente. Secretaría Técnica de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil.

CENTROS INFANTILES UNIVERSITARIOS

Los Centros Infantiles Universitarios en adelante nombrados (CIUS) son espacios de innovación educativa y formativa dirigida a la atención de la niñez de uno a seis años (hasta su ingreso al primer grado), donde convergen las labores propias de la Universidad de Costa Rica, materializadas a través de la Docencia, la Investigación y la Acción Social. Se enmarcan en el Programa de Centros Infantiles Universitarios de la Vicerrectoría de Acción Social. Lo que implica que su funcionamiento es coherente con las características poblacionales de las comunidades y las necesidades que dieron origen a la creación de cada uno de los centros. Además mantiene una posición dialógica permanente que permite la puesta en práctica de los ejes del quehacer universitario.

Los CIUS constituyen una modalidad educativa para la atención de primera infancia, desde un enfoque humanista, el cual es concordante con la Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015 “Educar para una Nueva Ciudadanía” y las políticas educativas costarricenses para el siglo XXI, y los principios y propósitos establecidos en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica.

2. Servicios y programas educativos, atienden niñas y niños a partir de los 4 años de edad en centros públicos, privados, o privados subvencionados, en los Niveles de Materno Interactivo II y Transición, según los lineamientos nacionales de obligatoriedad del MEP. Todas las instituciones siguen los lineamientos curriculares de las entidades públicas rectoras de la educación en el país (Ministerio de Educación Pública y el Consejo Superior de Educación).

La única excepción a lo expuesto anteriormente, son los servicios educativos para la niñez con discapacidad o riesgo en el desarrollo, para la que el MEP brinda cobertura desde el nacimiento en adelante en diferentes tipos de servicios.

Centros educativos del MEP que ofrecen servicios de Educación Prescolar.

Si bien la Educación Preescolar formal en Costa Rica es más que centenaria pues sus antecedentes se remontan a 1913, la definición y estructuración del nivel de Educación Preescolar a cargo del MEP tal como funciona en la actualidad se concretó a través del Decreto N°10.285-E del 18 de julio de 1979[4].

El Decreto establece que "el nivel de Educación Preescolar está destinado a atender la primera educación de los niños a partir de su nacimiento y hasta su ingreso a la Educación General Básica" y que "estará estructurado en dos ciclos, a saber: a) Ciclo Materno Infantil y b) Ciclo de Transición" (Art. 1°).

El Ciclo Materno Infantil "tendrá una duración de cuatro años y su finalidad será la atención de los niños desde su nacimiento y hasta su incorporación al Ciclo de Transición" (Art. 2°). El Ciclo de Transición será "el precedente a la Educación General Básica y tiene como finalidades fundamentales la atención del proceso de socialización del niño, así como el desarrollo de sus destrezas y la transmisión de conocimientos básicos, que le permitan al niño un mejor desarrollo emocional y psicológico" (Art. 3°). El Decreto crea además el Departamento de Educación Preescolar del MEP, al que le encomienda atender "en forma permanente y eficaz los aspectos pedagógicos y formativos". (Art. 4°)

El Ciclo de Transición representa la primera oferta educativa para la edad preescolar en el país. En la práctica existió desde 1913 con alcances reducidos, pero en los años 70 comenzó un importante y sostenido crecimiento de cobertura que lo llevó desde atender al 13% de la población de 5 años en 1970 al 42% en 1980; 60.3% en 1990 y 83.8% en 2000. (Fernández, 2016)

Mientras la cobertura del Ciclo de Transición seguía en ascenso, en 2000 el MEP organizó el último año del otro ciclo previsto para la Educación Preescolar (Ciclo Materno Infantil); propuso su marco regulatorio y lo abrió al público. Los grupos de edad que componen el nivel de Educación Preescolar quedaron establecidos por el CSE al aprobar el

[4] Un desarrollo histórico completo y detallado de la Educación Preescolar costarricense puede consultarse en Fernández, 2016.

primer Programa de Estudio del Ciclo Materno Infantil (Sesión 10-2000 del 29 de febrero de 2000). No obstante, las edades allí establecidas fueron variadas a partir del Decreto Ejecutivo Nº 33952 del 19 de julio de 2007; confirmadas después por el Decreto Nº 35589 del 9 setiembre 2009 y, recientemente, modificadas por la reforma del *Reglamento de Matrícula y Traslados* Nº 40529-MEP, dispuesta por el CSE el 15 de mayo de 2017 y publicado en la Gaceta Nº 185 del 31 de julio de 2017.

Cuadro 2:
Organización del Nivel de Educación Preescolar

Ciclo Materno Infantil (organización de grupos por edad)	**Edades**
Bebés I	De 2 meses a 6 meses
Bebés II	De 6 meses a 1 año
Maternal I	De 1 año hasta 2 años y 6 meses
Maternal II	De 2 años y 6 meses hasta 3 años y 6 meses
Interactivo I	De 3 años y 6 meses hasta 4 años
Interactivo II	De 4 años hasta 5 años
Ciclo de Transición	De 5 años hasta 6 años

Nota: Las filas sombreadas son la actual oferta de servicio educativo del MEP en los centros de Educación Preescolar públicos del país. Fuente: Estado de la Educación 3, 2011, p. 70, basado en documento del MEP, 2010. Las edades del Grupo Interactivo II y del Ciclo de Transición en años enteros surgen de la última reforma del Reglamento de Matrícula y Traslados del MEP, 2017.

Los centros educativos del MEP que ofrecen servicios de Educación Preescolar pueden ser centros educativos con jardines infantiles anexos o bien jardines independientes. Incluyen tanto a instituciones públicas como privadas y privadas subvencionadas por el Estado. La oferta privada y privada subvencionada está integrada por aquellos establecimientos oficialmente acreditados y supervisados por el MEP a través de su Dirección de Educación Privada. Estos centros orientan su labor mediante el *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición* (2014) y la *Guía Docente del Programa de Estudio – Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición (2015).*

Aparte de la Educación Preescolar regular, el MEP tiene una oferta variada de *Educación Especial* con tres tipos de servicios. El servicio más antiguo se brinda en 22 *Centros de Educación Especial*, *CEE*, en el país, que atienden desde el nacimiento hasta los 21 años de edad a quienes, por su condición de discapacidad o riesgo en el desarrollo,

requieren de apoyos más extensos y generalizados que no pueden ser ofrecidos en otros centros. Un segundo consiste en los servicios de apoyo a docentes de aulas regulares que tengan algún estudiante con discapacidad y está a cargo docentes de Educación Especial, en modalidad fija o itinerante.

Una tercera oferta muy reciente es el *Servicio educativo para niñas y niños desde el nacimiento hasta los 6 años con discapacidad o riesgo en el desarrollo,* que se brinda en escuelas regulares y aspira a que las niñas y niños atendidos permanezcan en las aulas de preescolar. Este servicio se brinda a la fecha en 32 lugares del país, que son zonas sin centros educativos que ofrecen servicios de educación preescolar o muy lejana a alguno de ellos. Así el MEP avanza hacia una visión más moderna e inclusiva de la educación, que propicia incorporar a las niñas y niños con discapacidad o riesgos de desarrollo a las aulas regulares, proporcionándoles dentro de ese contexto los apoyos especiales que requieran.

Los cuadros 3 y 4 recogen indicadores cuantitativos de la Educación Preescolar.[5]

Cuadro 3: Instituciones, matrícula y personal de la Educación Preescolar por sector. 2015

Indicador	Total	Pública	Privada	Subvencionada
Instituciones	2.946	2.562	363	21
Matrícula	118.183	95.562	17.986	1629
Personal	11.199	7.294	3.698	207

Cuadro 4:

Matrícula y cobertura en Educación Preescolar. 2015

Matrícula				Cobertura	
Ciclo Materno Infantil		Ciclo de Transición	Total	Interactivo II	Transición
Otros niveles	Interactivo II				
6.098	44.706	67.379	118.183	63,4%	90,6%

[5] Otros datos específicos de las estadísticas oficiales del MEP pueden consultarse en Fernández (2016).

2.4 Esfuerzos de articulación de políticas y servicios para la niñez en edad preescolar

Tal y como se ha mencionado, las investigaciones y buenas prácticas internacionales aportan recomendaciones de política pública de valor probado para la atención de la Primera infancia. Algunas de ellas son de especial relevancia en el momento actual del desarrollo nacional en la materia: una, lograr un enfoque sistémico del conjunto de servicios y programas que evite su dispersión; dos, mejorar las regulaciones y la calidad de esos servicios y programas para garantizar una oferta similar de excelencia, y tres, integrar los servicios de cuido y educación ya que ambos son indispensables para el desarrollo infantil. (Estado de la Educación 3, 2011; Rodino, 2010a; OCDE, 2006)

Estas metas son muy pertinentes para el país dado que actualmente cuenta con una oferta muy fragmentada y dispar. Primero, por la marcada división entre los CCDI y los Centros educativos del MEP que ofrecen educación preescolar. Segundo, porque la responsabilidad de los CCDI está repartida entre varios ministerios, instituciones autónomas y entidades privadas y porque son centros que operan bajo diferentes modalidades de acción, con servicios de diferentes calidades y sobre los que se dispone de poca información y evaluación. (Sauma, 2009) Su cobertura es, además, limitada para las necesidades nacionales.

La dispersión y heterogeneidad de los servicios de cuido y desarrollo infantil, muy común en países de América Latina y el Caribe, tiene efectos serios porque contribuye a diferenciarlos según el estrato socio-económico de las familias que los necesitan, lo cual hace prevalecer una lógica de mercado en su cobertura y desempeño. Por eso se promueve un enfoque sistémico e integrado de servicios, que incluya servicio educativo con orientación y supervisión del Estado a través de su autoridad educativa, que es quien puede garantizar la equidad social.

Articular el conjunto de servicios y programas para la edad preescolar dentro de marcos comunes de respeto de derechos, regulación y calidad educativa es una aspiración en Costa Rica desde fines de los años 90. (Estado de la Educación 3, 2011). Si bien todavía es una aspiración, el país avanza hacia concretarla por medio de instancias nacionales de discusión, acuerdos intersectoriales y coordinación de acciones específicas entre los distintos sectores e instituciones prestadoras de servicios. El proceso comenzó y progresa en esa dirección. A continuación se citan sus hitos destacados.

- **Creación del Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, CNNA (1998)**

Este órgano fue creado mediante el *Código de la Niñez y la Adolescencia*, Ley N°7739, publicada el 6 de febrero de 1998. Está adscrito al Poder Ejecutivo y se lo instituye "como espacio de deliberación, concertación y coordinación entre el Poder

Ejecutivo, las instituciones descentralizadas del Estado y las organizaciones representativas de la comunidad relacionadas con la materia". (Art. 170) Tiene como competencia asegurar que la formulación y ejecución de las políticas públicas estén conformes con la política de protección integral de los derechos de las personas menores de edad, en el marco del *Código de la Niñez y la Adolescencia* y de acuerdo con los principios que en él se establecen.

- **Promulgación de la *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-21* (2009)**

Documento comprehensivo surgido de un análisis multisectorial, participativo y a escala nacional sobre la realidad cotidiana de la niñez y la adolescencia y los cambios paradigmáticos y normativos surgidos de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y el *Código de la Niñez y la Adolescencia* en Costa Rica. Fue firmada el 9 de setiembre de 2009.

Busca la aplicación en el largo plazo de políticas universales y programas sociales selectivos dirigidos a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, indígenas, en estado de abandono y migrantes, entre otros, para promover acciones públicas en el marco de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la lucha contra la pobreza, exclusión social, riesgo y vulnerabilidad, en coordinación con las instituciones públicas responsables, las organizaciones civiles y el sector privado. Procura trascender la visión cortoplacista de las administraciones de gobierno e impulsar al país a abordar de manera integral y con enfoque de derechos el desarrollo humano de las personas menores de edad, en particular las que viven en condición de vulnerabilidad social.

Estas políticas de Estado comprenden cuatro niveles: primero, las políticas sociales básicas (salud, educación, cultura y otras); segundo, las políticas de bienestar social (asistencia y desarrollo humano); tercero las de protección especial y cuarto, las de garantía de derechos. (Gobierno de Costa Rica, CNNA, Mideplan, PANI y UNICEF, 2009).

- **Organización del *Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de la Niñez, SAIID* (2010)**

La idea de formar el sistema surgió en 2007 cuando la CCSS convocó al MEP y al Ministerio de Salud, en particular a la Dirección de los CEN-CINAI, a iniciar un trabajo conjunto para definir la atención integral del desarrollo de la niñez desde el período prenatal hasta los 6 años como primera fase y en la edad escolar como segunda fase. Se invitó a las universidades públicas –primero la UCR y la UNA, después la UNED— porque se pensó que todo cambio en la atención infantil requiere un cambio en la formación de las personas profesionales que la ejecutan. Como resultado se acordó mejorar lo que cada

institución venía realizando a través de la implementación de un sistema integral e intersectorial en el cual participaran todas las entidades involucradas en el cuido y desarrollo de la niñez.

Los primeros pasos del SAIID incluyeron varios foros y el diseño de instrumentos y formularios especializados para operacionalizar el sistema. Con esta plataforma de generación de insumos y enriquecimiento de la propuesta articulada entre 2007 y 2009, el equipo inicial comenzó a ejecutar en 2010 un plan de acciones que incluyeron una valoración de campo del SAIID en un área de salud, la divulgación del sistema en la esfera académica y su implementación paulatina y progresiva, mediada por procesos de capacitación intersectorial conjunta. (SAIID, 2012)

- **Creación de la *Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, REDCUDI (2014)***

La REDCUDI, fue creada por la Ley 9220 del 24 de marzo de 2014 con la finalidad de "establecer un sistema de cuido y desarrollo infantil de acceso público, universal y de financiamiento solidario que articule las diferentes modalidades de prestación pública y privada de servicios en materia de cuido y desarrollo infantil, para fortalecer y ampliar las alternativas de atención infantil integral." (Art. 1) La ley deja claro que "tales servicios deberán entenderse como complementarios y no sustitutos de los servicios de Educación Preescolar prestados directamente por el Ministerio de Educación Pública". (Art 1)

La Red está conformada por los diferentes actores sociales, públicos, mixtos, privados o privados subsidiados por entidades públicas que por mandato legal tengan competencia, o por iniciativa privada desarrollen actividades en materia de atención integral, protección y desarrollo infantil. (Art. 4)

- **Aprobación de la *Agenda Nacional de la Niñez y la Adolescencia. Metas y Compromisos 2015-2021* (2015).**

La Agenda, aprobada por el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, es un plan nacional quinquenal con metas que concretan los compromisos nacionales e internacionales en materia de niñez y adolescencia en una secuencia priorizada de programas y acciones, integrando la voluntad política de los principales actores sociales.

Sus primeros objetivos son "contribuir a garantizar a todos las niñas, niños y adolescentes en Costa Rica las condiciones necesarias para lograr su máximo bienestar y su desarrollo integral: físico, intelectual, moral, espiritual, socioemocional, garantizando el cumplimiento y disfrute de todos los derechos, para que desarrollen integralmente todas sus habilidades, destrezas, capacidades y se sientan felices, amados y tengan oportunidades que contribuyan a desarrollar su propio proyecto de vida", así como

asegurar la inclusión "de todas aquellas poblaciones menores de edad en condición de vulnerabilidad y exclusión". (Gobierno de Costa Rica y CNNA, 2015, p. 7)

El primero de cinco temas prioritarios en la Agenda es el *desarrollo de la Primera infancia.* Entre las metas y compromisos que fija para el período de 0 a 6 años están la capacitación de las personas cuidadoras de la REDCUDI; el aumento de la cobertura de la REDCUDI y del nivel de Educación Preescolar, en particular del Ciclo Materno infantil; la reducción de la deserción en Educación Preescolar; el aumento de la matrícula de preescolar niñez con discapacidad y el incremento de la participación de las familias en actividades de estímulo a sus hijos e hijas menores de 6 años. (Gobierno de Costa Rica y CNNA, 2015)

- **Aprobación de la *Política para la Primera infancia 2015-2020* (2017)**

Fue aprobada el 22 de marzo de 2017. Reconoce que a pesar de los avances importantes producidos en el país desde la aprobación del *Código de la Niñez y la Adolescencia* en la atención y protección de la niñez (ver sección 3.), aún se registran vacíos significativos en cuanto a la atención integral, integrada y coordinada de la institucionalidad hacia las necesidades propias de las distintas etapas del desarrollo infantil. En consecuencia, propone lineamientos de política y acciones estratégicas generales que deben orientar la acción del Estado en tres áreas – salud, educación y psicosocial – durante cinco etapas: preconcepcional, prenatal, del nacimiento a los 2 años, de 3 a 5 años y de 6 a 8 años.

Será impulsada por la Comisión de Primera infancia que instaura el Consejo de la Niñez y la Adolescencia. A partir de ella se trabaja en un plan de acción y la plataforma que contribuya a resolver problemas concretos de cobertura, calidad, monitoreo, capacitación y educación de la familia y la comunidad. (Gobierno de Costa Rica, CNNA, PANI y UNICEF, 2017)

2.5. *Normas básica reguladoras del proceso educativo en centros infantiles públicos y privados, autónomos que no pertenecen al MEP.* (Por voto de la Sala IV el CSE no le corresponde la regulación de la educación que se imparte en los establecimientos de naturaleza privada)

Este apartado pretende brindar las normas básicas que fundamentan el quehacer administrativo y pedagógico de los centros de cuido infantil públicos, así como orientar a los centros de cuido infantil privados sobre la hoja de ruta para la oficialización, equiparación, certificación y acreditación de la oferta educativa en los niveles de la

educación preescolar (Ciclo Materno, grupo de Interactivo II y Ciclo de Transición) con el propósito de brindar una oferta educativa contextualizada a la realidad de las familias beneficiarias de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil de este país. Dichas ofertas educativas estarán fundamentadas en el Programa de Estudio de Educación Preescolar, así como la Guía Pedagógica desde nacimiento hasta los 4 años de edad, además de enriquecidas con los manuales y bancos de recursos creados en la Red Nacional de Cuido Infantil, que apoyan la ejecución del programa y guía antes citados, a fin promover el desarrollo integral y cumplir con el perfil de nueva ciudadanía de acuerdo a la política curricular y la política educativa existente.

Considerandos

En ejercicio de las facultades y atribuciones constitucionales y legales conferidas al Consejo Superior de Educación por los artículos 77, 78 y 81 de la Constitución Política, lo dispuesto por la Ley Fundamental de Educación No.2160 del 25 de setiembre de 1957, la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública (MEP) No. 3481 del 13 de enero de 1975, Ley de Creación del Consejo Superior de Educación Pública No.1362 del 8 de octubre de 1951, artículo 2 inciso c, artículo 8, inciso b del Reglamento del Consejo de Educación Superior, del 6 de setiembre de 1953 se especifica lo siguiente:

I. El Consejo Superior de Educación al ejercer la dirección general de la enseñanza oficial, le corresponde aprobar los proyectos de creación de nuevos centros educativos y dictar los reglamentos necesarios para la administración de los establecimientos oficiales de educación, deberá procurar una educación de excelente calidad y que responda a las demandas de la sociedad actual.

II. El dinamismo de los cambios de la sociedad contemporánea y las transformaciones capitales que tienen lugar en los procesos de generación y transmisión del conocimiento, invitan a la construcción de opciones educativas innovadoras. En especial resulta urgente la implementación de opciones que enfaticen la reflexión y formación de valores humanos fundamentales y que así, respondan a los hondos desafíos éticos de la época actual.

III. La educación de la niñez es responsabilidad del MEP por lo tanto le corresponde velar por los procesos de educación. Por tanto se hace necesario la especificación de normas que regulen el servicio educativo.

CAPÍTULO I.
Disposiciones generales.

Artículo 1. Los centros infantiles son espacios de innovación educativa y formativa dirigida a la atención de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años donde convergen las labores propias de las instituciones u organizaciones donde están adscritas, en absoluto apego al interés superior de la niñez.

Artículo 2. Los Centros Infantiles Universitarios en adelante (CIUS), Centros de Cuido y Desarrollo Infantil (CCDI), Centros de Educación y Nutrición (CEN), Centros infantiles de Atención Integral (CINAI), Centros de Educación, Nutrición y Comedor Escolar (CENCE), Centros infantiles Diurnos de Atención Integral (CIDAI), Centros de Alimentación (CAL), Centros de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI), (Hogares Comunitarios), que se adscriben a los lineamientos de atención de la primera infancia del país, en razón de sus fines y propósitos, su plan de estudios, contenidos programáticos y nivel de exigencia. Presentan particularidades en currículo; organización propia; normas particulares de admisión y promoción; criterios de contratación de personal docente y administrativo; calendario escolar y otros aspectos, dada su pertenencia a la estructura institucional. Lo anterior implica que su funcionamiento es coherente con las características poblacionales de las comunidades y las necesidades que dieron origen a la creación de cada uno de los centros infantiles.

Artículo 3. Los centros infantiles brindarán un servicio educativo de atención integral a niñas y niños menores de seis años, en un ambiente pedagógico acorde con un enfoque de derechos, generando innovaciones educativas dando prioridad al interés superior de las niñas y niños, garantizando la participación plena en la construcción de una sociedad justa, equitativa y democrática.

Artículo 4. Los centros infantiles contribuyen al desarrollo de las habilidades y potencialidades de la niñez; con el fin de formar personas creativas, libres, solidarias y con sensibilidad social, enmarcado en las aspiraciones de la nueva Política Educativa Costarricense: La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad y la fundamentación pedagógica de la Transformación Curricular 2015 "Educar para una Nueva Ciudadanía".

Artículo 5. Los centros infantiles públicos funcionarán al amparo del convenio específico entre el Ministerio de Educación Pública y la institución solicitante. Este convenio reconocerá a los centros infantiles públicos como una modalidad educativa avalada por el MEP, lo que le permitirá certificar todos los niveles de la educación preescolar, además de ser incluidos en los programas interinstitucionales y capacitaciones que se desarrollan como centros educativos públicos a nivel del MEP. Los centros infantiles privados para oficializar, equiparar, certificar y acreditar la oferta educativa en los niveles de la educación preescolar (Ciclo Materno, grupo de Interactivo II y Ciclo de Transición) se regirán por la normativa y procedimientos establecido por la Dirección de Centros Privados del MEP. Por su parte, estas instituciones de cuido infantil deberán someterse a los procesos de supervisión, seguimiento y monitoreo que establezca el MEP.

Artículo 6. El servicio de Educación Preescolar brindado por el MEP en los centros de cuidado y desarrollo infantil integral se regirá por las normativas establecidas por este Ministerio, independientemente de las metodologías que el centro infantil tenga dispuestas. Los centros infantiles fundamentarán su quehacer pedagógico en los lineamientos básicos que se proponen en los documentos:

- Reglamento de matrícula y traslados del estudiante (contempla la edad establecida para el ingreso de las niñas y niños).
- Manual de requisitos y especialidades académicas y técnicas para clase de puestos propiamente docentes (perfil y funciones de docentes) (2012)
- Lineamientos nacionales de Educación Preescolar para la implementación del Programa de Estudio vigente. (Circular DM025 -04-2016).
- Programa de Estudio de Educación Preescolar (2014).
- Guía docente del Programa de Estudio de Educación Preescolar (2015).
- Expediente acumulativo del niño y la niña.

Además, la oferta educativa deberá ser enriquecida con otras actividades que promuevan el desarrollo integral de las niñas y niños.

Artículo 7. El quehacer pedagógico en los centros infantiles deberá incluir actividades extracurriculares de asistencia y cumplimiento obligatorios, cuya naturaleza, organización y dirección quedan a cargo de cada centro infantil.

Artículo 8. El servicio educativo en los centros infantiles va dirigido a la población de niñas y niños de 4 años para el Ciclo de Materno Infantil (Grupo Interactivo II) y de 5 años para el Ciclo de Transición. La atención para la niñez en edad preescolar se realiza desde los servicios y programas de cuido que atienden población de 0 a 4 años y los servicios y programas educativos

Artículo 9. El servicio educativo de Educación Preescolar, requiere de un espacio físico exclusivo durante la jornada diaria, también se debe garantizar un lugar para el seguimiento individualizado y otras acciones específicas que requieren privacidad.

Artículo 10. Cada centro infantil con el propósito de cumplir con los "Fines de la Educación Preescolar" y su respectivo programa, distribuye la jornada diaria en experiencias, las cuales están detalladas según el grupo de edad en la Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años (2017) y en la Guía Docente del programa de Estudio de Educación Preescolar, 2015 (Págs. 98-104) y para el cumplimiento de los horarios del servicio educativo y del curso lectivo, los centros infantiles deberán acatar lo estipulado en el calendario escolar del MEP. Su duración constará, como mínimo, de doscientos días lectivos por año.

Artículo 11. Cada centro infantil tendrá una jornada diaria que responda a lo que establece el MEP. Los periodos de receso incluirán: Semana Santa, vacaciones de medio periodo establecida

para centros educativos oficiales; considerando poder ampliar la semana de acuerdo a las necesidades de la población; o bien a las normativas internas de cada entidad.

CAPÍTULO II.
De las niñas y los niños.

Artículo 12. El ingreso del estudiantado a los centros infantiles se regirá por condiciones específicas, que serán definidas por cada centro infantil, considerando las características de la población y región donde se ubican. Tendrá la posibilidad de atender población en edades que van desde el nacimiento hasta los seis años.

Artículo 13. El estudiantado tendrá derecho a optar por los beneficios de los programas de la Dirección de Programas de Equidad de este Ministerio, para atender las necesidades en igualdad de condiciones que las personas matriculadas en centros educativos públicos, en aquellos casos en los que se pruebe que las condiciones socioeconómicas de la familia así lo justifiquen.

Artículo 14. En lo referente a los certificados de conclusión del Nivel de Educación Preescolar, éstos serán firmados por la supervisión educativa del MEP a la cual pertenece el centro infantil, según lo destaca las circulares: DDC2370-112015 y DGEC-1180-2017, por lo cual, el centro infantil deberá establecer las coordinaciones respectivas en los tiempos establecidos por el MEP para este fin.

Artículo 15. La evaluación del desempeño profesional de las o los docentes es responsabilidad del director o directora del centro de cuido infantil público que funciona al amparo de un convenio entre el MEP y la instancia solicitante. Este convenio reconocerá a los centros infantiles públicos como una modalidad educativa avalada por el MEP, lo que le permitirá certificar todos los niveles de la educación preescolar. Para los centros infantiles privados aplicará lo establecido en los procedimientos de la Dirección de Centros Privados para oficializar, equiparar, certificar y acreditar la oferta educativa de preescolar.

Artículo 16. La asesoría requerida para la implementación del programa de estudio de educación preescolar, el centro infantil la coordinará con la Dirección Regional de Educación a la que pertenece el mismo y mediante la asesoría de educación preescolar.

Artículo 17. A lo largo de su proceso educativo, el estudiantado regular de los centros infantiles tendrán los siguientes derechos:

a) Recibir atención equitativa y sin distinción alguna.
b) Recibir de todas las personas de la comunidad educativa, un trato respetuoso de los Derechos Humanos, vigilante del bienestar infantil.
c) Acceder a los servicios y espacios institucionales apegados a las normas establecidas para esos efectos.

d) Participar plenamente en los procesos de formación integral, de manera dialógica y democrática.

Artículo 18. Promover en el estudiantado las siguientes normas de convivencia escolar:
a) Asistir con puntualidad y regularidad al centro infantil.
b) Respetar a todas las personas que integran la comunidad educativa.
c) Respetar las normas establecidas.
d) Utilizar las normas de cortesía en sus interacciones.
e) Actuar conforme a los valores de solidaridad, colaboración y tolerancia.
f) Cuidar los materiales y la infraestructura del centro infantil.

CAPÍTULO III.
De las familias o personas encargadas legales.

Artículo 19. La responsabilidad de la niña o el niño y su desarrollo integral, es de la madre, del padre, o persona encargada, según lo establecen los artículos 7, 29, 45, 64 de la Ley 7739 Código de la niñez y la adolescencia.

Artículo 20. Son deberes y obligaciones de las familias o personas encargadas:
a) Tutelar el cumplimiento del interés superior de las niñas y niños.
b) Velar porque las niñas y niños posean los recursos para el desarrollo adecuado de su proceso formativo.
c) Acatar y cumplir lo estipulado en la normativa interna de cada centro infantil y las que determinen las autoridades del MEP.
d) Mantener una comunicación permanente y respetuosa con el equipo de trabajo del centro infantil, respetando el debido proceso y la estructura jerárquica.

CAPÍTULO IV.

Del informe cualitativo de desempeño de la Educación Preescolar.

Artículo 21. Se entregará un informe cualitativo de desempeño de la educación preescolar, a las personas responsables legales de las niñas y niños, según corresponda en las fechas establecidas por el MEP en calendario escolar.

Artículo 22. La valoración del desempeño de las niñas y niños se realizará en función de los ámbitos considerados en las Guías y el Programa de Estudios del MEP, así como lo establecido desde la administración de cada institución.

Artículo 23. Todos los niveles basarán su proceso de planificación didáctica en el Programa de Estudio (Ciclo Materno Infantil, grupo Interactivo II y Transición y la Guía Docente respectiva), así como la Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años. Éstos

serán enriquecidos por las acciones sustantivas de cada institución y avalados por la Dirección de cada centro infantil.

Sobre la valoración de la convivencia

Artículo 24. Las personas de la comunidad educativa promoverán la convivencia social, según los establecidos en la Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia, en sus artículos 66, 67 y 68, en coherencia con los principios, propósitos y normas de la institución adscrita, así como el marco jurídico nacional.

CAPITULO V.

Del egreso de la población infantil.

Artículo 25. Los lineamientos institucionales de cada centro infantil establecen el protocolo de egreso de la persona menor de edad, en concordancia con el interés de la niñez y la legislación nacional vigente.

CAPÍTULO VI.

De las comunicaciones.

Artículo 26. Sin exclusión, los comunicados oficiales entre las familias y la institución se realizarán mediante el cuaderno de comunicaciones, el correo electrónico institucional o mediante oficio.

Artículo 27. La dirección y el personal docente y administrativo de cada centro infantil realizarán reuniones periódicas con las familias para trabajar temas de interés relacionados con la atención de las niñas y niños.

Artículo 28. En el marco de la relación hogar-centro infantil, se concibe como comunicación personal todos aquellos espacios en los que, a solicitud de la familia o del personal del centro infantil, se realicen para intercambiar información relacionada con el bienestar de la niñez.

Los centros infantiles quedan sujetos a las normas contenidas en los convenios que se establezcan. Otras disposiciones no reguladas en estos convenios, podrán ser aplicadas siempre y cuando no contraríen las disposiciones de políticas generales del Ministerio de Educación Pública en el tema.

2.6. Progresos en las políticas educativas para la edad preescolar. Estrategia "Un derecho, un reto, una oportunidad"

Además de ser parte de las iniciativas arriba citadas, durante los últimos años y actuando en su campo de competencia el MEP llevó adelante sus propias iniciativas de construcción de políticas y de articulación intersectorial en beneficio de la Primera infancia. Atendiendo a las evidencias de que en este período se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo infantil, planteó que las experiencias que se les brinden a las niñas y niños en sus primeros años de vida son fundamentales para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Por eso la considera una etapa propicia para potenciar las capacidades, descubrir las posibilidades de su mente y cuerpo, construir su identidad y adquirir las habilidades para convivir con otros.

A partir de tales consideraciones, las transformaciones más significativas introducidas recientemente en la educación en edad preescolar son las siguientes.

- Aprobación del nuevo *Programa de Estudio de la Educación Preescolar* (2014) *y* su *Guía Docente* (2015)

Después de un par de años de trabajo de diseño, en 2014 el CSE aprobó un nuevo *Programa de Estudio de la Educación Preescolar* aplicable al Ciclo de Transición y al Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II). El nuevo Programa trajo una necesaria actualización de los fundamentos científicos y los contenidos de enseñanza en la Educación Preescolar. A la vez, contempla la relación existente entre el desarrollo humano y el aprendizaje para potenciar equilibradamente las grandes áreas del desarrollo infantil –psicomotriz, socio-afectiva y lingüístico-cognitiva—a fin de construir aprendizajes significativos. Además se fortalecen aspectos importantes del área lingüístico-cognitiva.

Comenzó a implementarse en 2015. A fin de orientar el proceso, el Departamento de Educación Preescolar (de aquí en adelante, DEP) elaboró la *Guía Docente del Programa de Estudio de Educación Preescolar* como apoyo didáctico y proyectó un ciclo de capacitaciones docentes en todo el territorio nacional dirigidas a garantizar la puesta en ejecución del nuevo Programa en forma apropiada.

- Elaboración y puesta en marcha de la *Estrategia de Educación de la Primera infancia "Un derecho, un reto, una oportunidad"* (2015)[6]

Surgió de un proceso de consulta entre representantes del sector educación liderado por el MEP. Los lineamientos estratégicos establecidos en el *Plan Nacional de Desarrollo Alberto Cañas 2015-2018*, así como las Orientaciones Estratégicas 2015-2018 del MEP *Educar para una Nueva Ciudadanía,* destacaron la importancia de educar a la Primera

[6] Fuente: MEP, 2016b, *Informe sobre la Estrategia de Educación de la Primera Infancia "Un derecho, un reto, una oportunidad".*

infancia mediante el desarrollo de propuestas y acciones curriculares basadas en la evidencia científica.

Esos documentos recomendaron articular los procesos intersectoriales con una estructura de componentes de acción que incrementara las capacidades instaladas en el sector relacionado con la educación de esta población. La acción intersectorial es fundamental para optimizar el desarrollo cerebral, el crecimiento y el bienestar de la niñez en edad preescolar y por ello, a medida que aprendemos más sobre las interrelaciones e intervenciones clave –nutrición, protección, salud, apoyo para la crianza y educación—, debemos comenzar a aplicar estos hallazgos cuanto antes.

La *Estrategia* se basa en un enfoque interdepartamental que identifica acciones estratégicas con base en resultados esperados, cuyo cumplimiento es posible por la intervención de diversas instituciones públicas, Ministerios y por los diferentes departamentos al interior del MEP. Busca generar efectos directos en sus beneficiarios con miras a la universalización del servicio de Educación Preescolar. Cada una de las instituciones articuladas en la *Estrategia* asume compromisos y los incluye en sus planes institucionales.

La *Estrategia* se estructura en cinco componentes. Cada uno abarca acciones específicas con metas, productos esperados, períodos de ejecución y niveles de avance. Los componentes son: (1) Identificación de las niñas y niños fuera del sistema educativo para facilitar su acceso al Nivel de Educación Preescolar; (2) asignación de plazas docentes en preescolar; (3) mejoras en infraestructura para asegurar la Educación Preescolar en las zonas de menor desarrollo (zonas prioritarias); (4) sensibilización de las familias sobre la importancia del componente cognitivo en el desarrollo integral infantil y (5) fortalecimiento de la calidad de los procesos de aprendizaje.

- Primeros avances en la ejecución de la *Estrategia*

Durante 2016 se realizaron avances significativos en la implementación de los componentes de la *Estrategia*, entre ellos los siguientes: identificación de los distritos de atención prioritaria (ver Sección 2.2. y Anexo 1); creación de 100 plazas nuevas en Educación Preescolar y 19 códigos de Educación Preescolar nuevos para asignar en entidades de cuido; mejoramiento de 102 centros educativos con proyectos de infraestructura y conectividad; diseño de 60 mensajes de comunicación en redes sociales para promover la matrícula de preescolar; fortalecimiento del servicios de comedores escolares con mobiliario, utensilios, menú y horarios según las necesidades de la población meta; equipamiento tecnológico en 65 centros educativos y diseño de una plataforma interactiva como herramienta de trabajo docente y apoyo a las familias y

capacitación a 5.616 docentes en el nuevo Programa de Estudio de Educación Preescolar y 879 docentes matriculados en el curso Lenguaje y Cognición I.

- Firma de la *Declaratoria de intenciones entre el MEP, el Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión Social, el Patronato Nacional de la Infancia y el Ministerio de Salud "Por la universalización de la Educación Preescolar"* (Setiembre 2016)

Es un logro de la *Estrategia* que merece destacarse separadamente por ser un acuerdo de trabajo intersectorial e interinstitucional, así como por los fuertes consensos que lo fundamentan. Surge de reconocer que (a) es importante la educación temprana para las niñas y niños, sus familias y el bienestar del país y (b) ofrecer servicios de calidad e inclusivos a nivel nacional con extensión de cobertura hacia las poblaciones más vulnerables por pobreza y riesgo social requiere una coordinación efectiva entre las instituciones nacionales con funciones de educación y de cuido y con las entidades de las comunidades. Sobre esas bases se declara "la voluntad de las partes de apoyar la ampliación de la cobertura y la universalización de la Educación Preescolar costarricense mediante una labor de coordinación intersectorial y la asignación de plazas docentes en la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil." (*Declaratoria*, pág. 3)

- Cambios más recientes y en estudio.

La *Estrategia* contempla otros cambios importantes en la reglamentación aprobada por el CSE). Entre ellas, reformas importantes al *Reglamento de Matrícula y Traslados* N° 40529-MEP, publicado en la Gaceta N° 185 del 31 de julio del 2017, donde se fijaron en años enteros las edades mínimas de ingreso a los dos años del nivel Preescolar (4 años para Ciclo Materno Infantil, Grupo Interactivo II y 5 años para Ciclo de Transición); el requisito de haber concluido el nivel preescolar y presentar el correspondiente certificado para ingresar al Primer Año de la EGB; la accesibilidad en los procedimientos de matrícula y traslados que garanticen el derecho a la educación; la eliminación de las barreras de diferenciación entre estudiantes extranjeros y costarricenses, y la incorporación del enfoque de derechos humanos, de inclusión y de la problemática migratoria en los procesos de matrícula y traslados de estudiantes. Estos cambios aprobados por el Consejo Superior de Educación hacen una gran diferencia en la forma que debemos asumir hoy la educación preescolar.

Obsérvese que el nuevo *Reglamento de Matrícula y Traslados,* al exigir la asistencia regular a los dos ciclos del nivel Preescolar y su debida certificación para entrar a la EGB, está por primera vez haciendo efectiva la obligatoriedad del nivel de Educación Preescolar en el país. Otro avance importante fue, la firma de un convenio de cooperación amplio entre todas las entidades firmantes de la *Declaratoria de Intenciones* arriba citada para

garantizar la universalización de la Educación Preescolar. Además, actualmente están en estudio, la reestructuración del actual Departamento de Educación Preescolar del MEP para transformarlo en Departamento de Primera infancia, lo cual ampliaría su competencia y funciones a fin de que se ocupe de la educación de la niñez a partir del nacimiento.

- Elaboración de nuevos documentos curriculares y pedagógicos

Hacer realidad el componente de la *Estrategia* referido a fortalecer la calidad de los procesos de aprendizaje de la niñez en la Primera infancia demanda contar con apoyos conceptuales sólidos y orientaciones pedagógicas comunes para quienes cumplen esa función educativa, cualquiera sea el tipo de institución donde se desempeñen. Para satisfacer esta necesidad se encomendó la elaboración de (a) una *Guía Pedagógica para niñas y niños desde el nacimiento hasta los 4 años,* ya concluida por el Departamento de Educación Preescolar y el Departamento de Educación Especial (2017) y presentada a las autoridades para su revisión y visto bueno, y (b) el *Marco Curricular para la educación de los niños desde el nacimiento hasta los 6 años,* que aquí se presenta.

Como se señaló en la introducción, con base en los documentos de política para la edad preescolar aprobados por el CSE, el *Marco Curricular* expone el currículo educativo, las orientaciones pedagógicas y otras disposiciones referidas a los actores docentes, familiares y comunitarios que son de obligatorio acatamiento para todos los programas y servicios del país dirigidos a población menor de 6 años. En esta medida se convierte en otro hito de política pública encaminado a la articulación, el ordenamiento y la calidad de los servicios educativos para esta población de importancia estratégica para Costa Rica.

3. Fundamentos para la elaboración del *Marco Curricular*

Los fundamentos que apoyan la elaboración del presente *Marco Curricular* provienen de diversas fuentes. Ellas aportan, en primer lugar, los argumentos y evidencias sobre la obligación ético-jurídica del Estado de garantizar por medio de sus órganos rectores en materia educativa –el CSE y el MEP—, procesos educativos para la Primera Infancia a partir del nacimiento. En segundo lugar, demuestran los enormes beneficios de hacerlo, tanto para las niñas y niños como para sus familias y para la sociedad en general. Y en tercer lugar, sintetizan las propuestas científicas que orientan ese esfuerzo desde edades muy tempranas con base en investigaciones, buenas prácticas probadas y las políticas educativas existentes en el país.

Estos fundamentos complementan las contribuciones señaladas en otros documentos pertinentes del MEP, los cuales se concentran en especial en los fundamentos teóricos y

metodológicos del currículo preescolar en general. Se trata del *Programa de Estudio de Educación Preescolar – Ciclo Materno-Infantil (Interactivo II) y Ciclo de Transición,* especialmente en la introducción y el capítulo de enfoque curricular (MEP, 2014, pp. 10 a 27) y de la *Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años* en sus primeras secciones (Departamento de Educación Preescolar, DEP y Departamento de Educación Especial, DEE, 2017, pp. 10 a 22). Tales fundamentos no se reproducen aquí para evitar repeticiones innecesarias, ya que ambos documentos son la fuente directa de la propuesta curricular que se expondrá en las dos secciones siguientes (ver secciones 5 y 6).

3.1. La base jurídica de la Educación Preescolar en Costa Rica

El primer pilar del *Marco Curricular* es el marco jurídico nacional que establece la Educación Preescolar como parte del sistema educativo nacional. Está conformado por un conjunto de normas constitucionales y legales que, como se verá más adelante, se complementan con convenios internacionales ratificados por el Estado costarricense.

En el país existió una temprana preocupación por la educación de la niñez en la edad preescolar, la cual se concibió como base y motor de toda la educación de las y los ciudadanos. Son representativas las palabras de Mauro Fernández, Ministro de Educación, Hacienda y Guerra entre los años 1885 y 1890, al sostener que "de la educación preescolar debe nacer el impulso que mueva al resto de la educación nacional".

Inspirada en esa visión, la *Constitución Política* de 1949 determinó que "la Educación Pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la preescolar hasta la universitaria" (Art. 77). También dispuso que la Educación Preescolar, como el resto del sistema educativo, serían "gratuitas y costeadas por la Nación" (Art. 78). Asimismo, otra disposición importante para consolidar el sistema educativo nacional fue el establecer que la dirección general de la enseñanza oficial corresponde a un Consejo Superior presidido por el Ministro del ramo. (Art. 81). Es el actual Consejo Superior de Educación.

Tiempo después, la *Ley Nº 7676* de 1997 modificó el Art. 78 de la Constitución Política a fin de introducir la obligatoriedad del nivel de Educación Preescolar y de la educación general básica, además de la ya consagrada gratuidad.

Apoyándose en las bases sentadas por la Constitución Política, la *Ley Fundamental de Educación Nº 2160* de 1957 fijó los fines de la Educación Preescolar. (Art. 12) Ellos son:

a) Proteger la salud del niño y estimular su crecimiento físico armónico.
b) Fomentar la formación de buenos hábitos.
c) Estimular y guiar las experiencias infantiles.

d) Cultivar el sentido estético.
e) Desarrollar actitudes de compañerismo y cooperación.
f) Facilitar la expresión del mundo interior infantil.
g) Estimular el desarrollo de la capacidad de observación.

En 1973, en concordancia con lo dispuesto en la Ley Fundamental de Educación, se promulgó el *Plan Nacional de Desarrollo Educativo* (Decreto Ejecutivo *Nº* 3333-E) que definió la Educación Preescolar como el primer nivel del sistema educativo costarricense y estableció los criterios de expansión y cobertura, especialmente en el área rural.

En 1979, el *Decreto Nº 10285-E* determinó la finalidad y la estructura técnica y curricular de la Educación Preescolar. Estableció que "el nivel de educación preescolar está destinado a atender la primera educación de las niñas y niños a partir de su nacimiento y hasta su ingreso a la educación general básica" y que estará estructurado en dos ciclos, el Ciclo Materno Infantil y el Ciclo de Transición. (Art. 1º) A continuación creó dentro del MEP el Departamento de Educación Preescolar, DEP.

El Decreto explicitó que, para el cumplimiento de su cometido, el DEP atendería en forma permanente y eficaz los aspectos técnicos, pedagógicos y formativos, en especial en las siguientes áreas:

a) Las referentes al niño/a desde su nacimiento hasta los seis años
b) Las que orientan y desarrollan programas dirigidos a los padres de familia, a la educación familiar y a los cuidados del niño/a.
c) Las que tienden a motivar a la población para que tenga una actitud más constructiva con el niño/a en sus primeros años de vida. (Art. 5 º)

Al mismo tiempo se fijaron las funciones del Director/a del Departamento, de las direcciones de regionales de enseñanza en lo que respecta a los programas e instituciones de Educación Preescolar y de los Asesores Supervisores Regionales, así como las tareas específicas que abarcan los procesos de Asesoría y Supervisión técnica relacionados con la Educación Preescolar. (Arts. 7º a 10º)

El marco jurídico de la educación nacional se complementa con los instrumentos universales de derechos humanos, en especial la *Convención sobre los Derechos del Niño,* aprobada por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989. Costa Rica ratificó la *Convención* mediante Ley 7184 del 9 de agosto de 1990 y con base en ella, pocos años después aprobó el *Código de la Niñez y Adolescencia* por Ley 7739 del 2 de febrero de 1998. Estos dos instrumentos jurídicos, uno internacional y otro nacional, que se analizan a continuación, sientan las bases éticas de la educación infantil.

3.2. La concepción de derechos humanos y derechos de la infancia

Otro pilar de la educación en la Primera Infancia en general y de este Marco Curricular en particular, es el reconocimiento universal de los derechos de la infancia como derechos específicos que se enmarcan dentro de la concepción general de los derechos humanos. Al presente existe amplia coincidencia entre Estados, especialistas y familias en cuanto a que todos las niñas y niños, incluso los más pequeños, deben acceder a experiencias formativas porque lo desean y lo merecen, dado que son personas plenas con derecho a recibir educación, aprender y participar en los asuntos que les conciernen como corresponde a su calidad de ciudadanos. (*Convención Internacional de los Derechos del Niño,* 1989). En la educación de la Primera Infancia se juegan los derechos y el ejercicio de ciudadanía de la niñez. (Rodino, 2010a; Estado de la Educación 3, 2011)

La concepción o enfoque de derechos humanos es un consenso alcanzado por la humanidad después de la II Guerra Mundial que se plasmó en un primer instrumento internacional: la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948). La potente idea de los derechos humanos revirtió para siempre la noción de poder político absoluto que había predominado en la historia al sostener que toda persona tiene derechos que surgen de su condición de ser humano, de su dignidad como persona, los cuales deben ser respetados.

Por su parte, los derechos de la infancia son los derechos de un colectivo particular: las personas menores de 18 años. Su situación de especial vulnerabilidad justificó la elaboración de instrumentos internacionales específicos, que le garantizaran los *"cuidados y asistencia especiales"* a los que tiene derecho según la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. El principal instrumento que consagra los derechos de la infancia –el más ratificado de la historia— es la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989).

El consenso sobre los derechos de la niñez representó un cambio sustancial de paradigma. Por primera vez en la historia se reconoció a cada niño o niña como una persona que es *sujeto de derechos* y ya no como un objeto de tutela por parte del Estado. Se adoptó la teoría de la protección integral, basada en el principio del *interés superior del niño/a*, que significa que cualquier decisión judicial, legislativa o política debe tomarse de la manera que mejor proteja los derechos del niño/a y garantice su bienestar y desarrollo (Chirino, 2001).

Inicialmente los derechos humanos se entendieron como límites a la opresión y el ejercicio despótico del poder. En la actualidad, además, se consideran como un conjunto de estándares para orientar las políticas públicas y fortalecer las instituciones

democráticas. (Abramovich, 2006). Con base en ellos, una política pública ya no se justifica porque existen sectores sociales con necesidades insatisfechas y por eso reciben beneficios asistenciales o discrecionales, sino porque existen personas que son *titulares de derechos* y pueden exigir del Estado el cumplimiento de ciertas obligaciones. Así, todo lo relativo a la niñez se deriva de la obligación del Estado de hacer efectivos sus derechos como la vida, la supervivencia, el desarrollo, la salud, la educación y la participación.

Los derechos de la niñez fundamentan que se amplíe y fortalezca la educación a la Primera Infancia y la edad preescolar, en varios sentidos.

Uno, porque orientan sobre las grandes metas educativas. En este sentido, los Estados firmantes de la *Convención* acordaron que la educación de la niñez "deberán estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
c) Inculcar al niño el respeto a sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural." (Art. 29, inc. 1)

Dos, porque la educación en la Primera Infancia también es esencial para avanzar hacia la igualdad de género. Es necesaria para atender a las demandas de cuido y educación de los hijos/as que tienen las madres que quieren trabajar o estudiar, así como para combatir los estereotipos de género que se reproducen de generación en generación si no son cuestionados por una educación conscientemente anti patriarcal e igualitaria. La educación de las niñas en su edad preescolar contribuye tanto a permitirles ejercer su propio derecho a la educación como a evitar la negación de derechos a los hijos e hijas que ellas tengan cuando sean madres.

Tres, porque contribuye a prevenir y eliminar la discriminación y la inequidad. El enfoque de derechos obliga a no discriminar por ningún motivo (sexo, raza o etnia, religión, cultura, origen nacional, situación socio-económica, capacidades, etc.) y, frente a discriminaciones concretas como la pobreza y la inequidad, plantea que es deber del Estado diseñar los correctivos necesarios para superarlas en pos de asegurar el goce

progresivo de sus derechos a todos los ciudadanos, incluyendo niños y niñas. Respecto a educar a la Primera Infancia, está probado que su efecto beneficioso es mayor para quienes que menos tienen. La prioridad que el Estado le brinde es una forma de nivelar las oportunidades de las niñas y niños más desfavorecidos económicamente, porque el mercado no puede impulsarla con perspectiva de derechos. Sin la inversión, orientación y supervisión estatal en este campo, el resultado será una oferta insuficiente y de pobre calidad para quienes más lo necesitan, un aumento de las niñas y niños con dificultades de aprendizaje y una falta de equidad creciente para las familias más pobres (SITEAL, 2009).

Cuatro, porque permite empezar a cumplir y formar para cumplir un derecho infantil clave: el derecho a la participación. (Rodino, 2010b). La *Convención* incorporó el innovador principio de que un niño/a que es capaz de formarse su propio juicio tiene derecho a expresar su opinión libremente, debiendo tenerse en cuenta sus opiniones y su derecho a ser escuchado. (Art. 12) El derecho de las niñas y niños a ser escuchados implica el deber paralelo de los adultos a escucharlos. Este principio debe ser una guía tanto para las relaciones entre niñas y niños y adultos como para la vida política, porque el fortalecimiento de la democracia está relacionado con reconocer a las niñas y niños no como "ciudadanos futuros" sino como ciudadanos actuales con plenos derechos (Baratta, 1997).

La noción de ciudadanía de la *Convención* trasciende el estatus jurídico que se alcanza a los 18 años y que reconoce derechos y responsabilidades a partir de esa edad. Adopta un modelo novedoso de ciudadanía basado en el derecho a participar en la construcción de la sociedad en el grado en el que lo permitan las capacidades de cada uno/a. Este es el aspecto más desafiante del instrumento internacional, pues sostiene una concepción de la infancia que no se basa sólo en sus necesidades y su situación de vulnerabilidad, sino también en sus capacidades en proceso de desarrollo. Cambia la visión tradicional del menor "incapaz" y pasivo, sometido a la tutela arbitraria de adultos con autoridad, y vincula el bienestar del niño/a su capacidad de "construir agencia" (ser actor). Es decir, a que con la necesaria guía, el niño o niña pueda influir cada vez más en su propia vida y su entorno. (Earls y Carlson, 1998)

La teoría habla de capacidades "en proceso de desarrollo" o "emergentes" para indicar que todavía no se pueden ejercer plenamente y que requieren de un proceso formativo. Pero a la vez destaca que las niñas y niños aumentan su capacidad para participar cuando tienen acceso a experiencias de participación asistida por adultos con conocimiento y este aumento de capacidades, a su vez, les ayuda a acceder a niveles sucesivamente mayores de participación. (Holden, y Clough Editors, 1998)

Los abundantes desarrollos posteriores de la doctrina sobre los derechos de la infancia prestaron atención al período específico de la Primera Infancia. Un ejemplo muy importante lo aporta el *Comité de los Derechos del Niño* de la ONU, órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la *Convención* por los Estados Parte e interpreta sus normas a través de "observaciones generales" temáticas. Precisamente la Observación General N° 7 del Comité, de noviembre de 2005, se denomina "Realización de los derechos del niño en la primera infancia" y tiene los siguientes objetivos:

a) "Reforzar la comprensión de los derechos humanos de todos los niños pequeños y señalar a la atención de los Estados Partes sus obligaciones para con los niños en la primera infancia;
b) Comentar las características específicas de la primera infancia que repercuten en la realización de los derechos;
c) Alentar el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, así como de sus necesidades de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos;
d) Hacer notar la diversidad existente dentro de la primera infancia, que debe tenerse en cuenta al aplicar la Convención, en particular la diversidad de circunstancias, calidad de experiencias e influencias que modelan el desarrollo de los niños pequeños;
e) Señalar las diferencias en cuanto a expectativas culturales y a trato dispensado a los niños, en particular las costumbres y prácticas locales que deben respetarse, salvo en los casos en que contravienen los derechos del niño;
f) Insistir en la vulnerabilidad de los niños pequeños a la pobreza, la discriminación, el desmembramiento familiar y múltiples factores adversos de otro tipo que violan sus derechos y socavan su bienestar;
g) Contribuir a la realización de los derechos de todos los niños pequeños mediante la formulación y promoción de políticas, leyes, programas, prácticas, capacitación profesional e investigación globales centrados específicamente en los derechos en la primera infancia."

Como lo demuestran sus objetivos, ese documento es de un gran alcance y de importancia teórica y práctica en la vida y educación de la Primera Infancia, por lo cual merece ser tenido en cuenta al formular las políticas y acciones educativas dirigidas a esta población.

Los derechos de la infancia se incorporaron a las constituciones de los países del mundo y a sus leyes en la materia. En Costa Rica, la ratificación de la *Convención,* sumada a los principios de la *Constitución Política*, llevaron a aprobar el *Código de la Niñez y Adolescencia* (1998*)*, cuyas importantísimas normas abarcan la Primera Infancia. En

materia educativa son relevantes las disposiciones del Capítulo V: Derecho a la Educación, que garantizan:

- El derecho de la niñez al desarrollo de sus potencialidades y a una preparación orientada al ejercicio pleno de la ciudadanía, el respeto por los derechos humanos, los valores culturales propios y el cuidado del ambiente natural, en un marco de paz y solidaridad. (Art. 56)
- Permanencia en el sistema educativo. El Ministerio de Educación Pública deberá garantizar la permanencia de las personas menores de edad en el sistema educativo y brindarles el apoyo necesario para conseguirlo. (Art. 57)
- Políticas nacionales que aseguren educación de calidad e igualdad de oportunidades; los niveles más elevados del conocimiento científico y tecnológico, la expresión artística y cultural y los valores éticos y morales; los derechos de la infancia; el pensamiento autónomo, crítico y creativo, respetando la iniciativa y las características individuales del alumnado, y la inclusión, en los programas educativos, de temas relacionados con la educación sexual, la reproducción, el embarazo en adolescente, las drogas, la violencia de género, las enfermedades de transmisión sexual, el sida y otras dolencias graves. (Art. 58)
- El derecho a la Educación Preescolar, la Educación General Básica y la Educación Diversificada gratuita, obligatoria y costeada por el Estado. (Art. 59)
- Igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en los centros educativos de todo el país, independientemente de particularidades geográficas, distancias y ciclos de producción y cosechas, sobre todo en las zonas rurales; respeto por los derechos de los educandos, en especial los de organización, participación, asociación y opinión; respeto por el debido proceso, y respeto por los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos propios del contexto social de este grupo, que le garantice la libertad de creación y el acceso a las fuentes de las culturas. (Art. 60)
- El derecho a la Educación Especial para las personas con un potencial intelectual superior al normal o con algún grado de discapacidad. (Art. 62)
- La divulgación de derechos y garantías de la niñez. (Art. 63)
- La participación en el proceso educativo de los padres o encargados. (Art. 64)

3.3. Las evidencias científicas sobre la capacidad de aprender durante la Primera Infancia

El conocimiento científico sobre la Primera Infancia y acerca del aprendizaje durante la niñez creció enormemente en el último medio siglo. Hoy se sabe que las niñas y niños entre 2 y 5 años de edad son mucho más capaces de aprender de lo que antes se suponía;

que su adquisición de destrezas de razonamiento, de lenguaje, numéricas y otras relevantes para su escolaridad posterior está muy influenciada y puede mejorar mucho por las experiencias que tengan durante esos años y que la intervención educativa temprana puede prevenir o reducir problemas de aprendizaje. (Rodino, 2010; Estado de la Educación 3).

El desarrollo cerebral es más rápido en los primeros años de vida. Las neurociencias demostraron que "en las niñas y niños pequeños, las neuronas forman conexiones a un ritmo asombroso de 700 de 1000 nuevas conexiones por segundo. Estas conexiones sinápticas tempranas constituyen la base de la neuroplasticidad, que subyace a la salud mental y física del niño y a su capacidad a lo largo de la vida de aprender, adaptarse a los cambios y adquirir resiliencia psicológica. La evidencia científica destaca la importancia del cuido, buena salud, nutrición y estimulación para los niños y niñas pequeños, especialmente los que enfrentan condiciones adversas." (UNICEF, 2014, p. 4)

A mitad del siglo XX todavía se creía que el principal aprendizaje de las niñas y niños en edad preescolar era de socialización: aprender a separarse del hogar, a interactuar con niñas y niños y adultos desconocidos y a experimentar con materiales variados en un ambiente nuevo. Al presente se sabe que los primeros cinco años de vida son una etapa de enorme crecimiento de todas sus competencias, tanto cognitivas y lingüísticas como sociales y emocionales. Muchas evidencias científicas van desmoronando la vieja imagen de las capacidades limitadas de los más pequeños y pequeñas. En realidad, las niñas y niños desarrollan ideas o teorías sobre cómo funcionan las cosas y se involucran activamente en la construcción del conocimiento –algo que las primeras teorías del desarrollo no concebían. (NRC, 2001; Estado de la Educación 3, 2011)

Los avances en las habilidades cognitivas infantiles no surgen sólo del aumento de edad o la maduración fisiológica; tampoco de la recepción pasiva de conocimientos que otros les imparten. Los desarrollos en la Primera Infancia ocurren cuando el niño/a interactúa con otras personas y con su ambiente, cuando participa activamente en solucionar problemas en colaboración con un adulto, quien organiza y modela las maneras de resolverlo si la tarea sobrepasa las capacidades infantiles. Se trata de que el adulto acompañe la experiencia del niño o niña y lo/a ayude a moverse hacia procesos mentales superiores –su *zona de desarrollo próximo–,* de la cual el nivel inferior es lo que él o ella puede hacer solo y el nivel superior es lo más que puede hacer con asistencia adulta. (Vygotsky, 1978 [1930]) Esta dinámica de *co-construcción* para impulsar el desarrollo constantemente hacia niveles superiores es la tarea central de la educación.

Además, las investigaciones neurobiológicas comprueban que la estimulación del ambiente social llega incluso a cambiar la fisiología de la mente, poniendo en relación lo

que antes se creía una oposición radical: la *naturaleza* versus la *crianza.* La nueva comprensión tiene implicaciones para la pedagogía de la Primera Infancia. No se trata de que la docente deje al infante madurar solo, ni que le "dé" conocimiento: debe captar la comprensión que cada niño/a alcanzó en un momento dado, adaptarse a ella y desde allí, construir hacia delante. (NRC, 2001) Esta es la dinámica de la *relación desarrollo-aprendizaje*.

El niño/a puede adquirir herramientas mentales en su camino hacia las funciones psicológicas superiores (como el razonamiento abstracto) con la ayuda de madres, padres o maestras/os. La relación adulto-infante óptima para el desarrollo cognitivo es la que promueve reciprocidad y colaboración, cuando el adulto interpreta el foco de atención del niño/a y lo hace crecer a partir de conocimientos y competencias que ya tiene.

Otro factor clave del desarrollo es la comunicación afectiva entre infantes y cuidadores, que primero se da con la madre y la familia cercana y después con las maestras. las niñas y niños con relaciones positivas con sus maestras/os aprovechan más las oportunidades de aprendizaje en el aula, muestran menos frustración y agresión, construyen relaciones positivas con otros niñas y niños y se adaptan mejor a las demandas de la escolaridad posterior. El apego emocional es determinante para la auto-regulación infantil y para construir vínculos sociales (NRC, 2001).

Las interacciones entre la genética y las experiencias tempranas "dan forma" a la arquitectura del cerebro en desarrollo y esa arquitectura brinda una base sólida o débil para los aprendizajes, la conductas y la salud futuras. Los genes determinan cuándo se forman los circuitos neuronales, pero las experiencias infantiles inciden en cómo esa formación avanza. Las niñas y niños se desarrollan mejor cuando los adultos responden de modo cálido, individualizado y estimulador; al contrario, un ambiente empobrecido, descuidado o abusivo es un ambiente de riesgo. (National Scientific Council on the Developing Child, 2007a y b)

En síntesis, si bien es cierto que existen límites a las capacidades de las niñas y niños preescolares, hoy sabemos que son capaces de aprender mucho si están en ambientes estimulantes, que apoyan su desarrollo. Estos ambientes se caracterizan por la estimulación cognitiva (exposición a ideas, información y relatos) más la afectiva (seguridad emocional), aparte, por supuesto, de la psicomotriz (facilitación de su movimiento e interacción con el medio). Lograr esta combinación equilibrada es el rol clave de la educación en la edad preescolar.

3.4. Los impacto de la educación de la Primera Infancia en la escolaridad y la vida posterior de la niñez y en la sociedad.

Ante el interés por la educación durante la Primera Infancia, una línea de investigación internacional estudió sus efectos a largo plazo en relación con el desarrollo individual y el socio-económico. Muchos y complejos estudios longitudinales produjeron abundante evidencia de que estos efectos son considerables y muy beneficiosos para las niñas y niños, aun mucho después de esta etapa de su vida, así como también como para sus familias y la sociedad en conjunto. Las evidencias son médicas, educativas, sociales y económicas.

En general, los estudios ratifican lo que sostiene la psicología evolutiva: los primeros años son cruciales para el desarrollo de las capacidades físicas, emocionales y cognitivas que las niñas y niños necesitan a fin de desenvolverse plenamente y tener éxito en la escuela y en la vida social. El aprendizaje temprano es esencial para "ponerlos en marcha" y ayudarlos a desplegar las potencialidades que traen al nacer y que crecen de manera rápida en los primeros años.

Los beneficios de la educación en la Primera Infancia han sido investigados más que otras áreas educativas o de política social. Un grupo de investigaciones se concentran en los *réditos educativos* de la inversión en Primera Infancia; otras, en los *réditos socio-económicos*.

Dentro del primer grupo, un buen ejemplo son los trabajos de Andersson en 1989 y 1992 con infantes suecos, que examinaron los efectos cognitivos y sociales de largo plazo de un programa de educación de la Primera Infancia de alta calidad. Después de controlar estadísticamente por variables como antecedentes familiares, género, inteligencia y logros escolares a los 8 años, se demostró que cuanto más temprano un niño/a entra a un centro de atención o educación preescolar, más fuertes son los efectos positivos sobre su rendimiento académico a los 13 años. El estudio concluyó que la educación temprana ayuda al logro académico, a evitar el fracaso y la deserción escolar y a mejorar las condiciones de personalidad, salud y trabajo del niño/a durante su edad adulta. Estos programas tienden a producir adolescentes creativos, socialmente seguros, populares, independientes y abiertos (OECD, 2006).

Otros dos ejemplos de sólidas investigaciones longitudinales en la misma línea con resultados similares a los ya expuestos son el estudio de los *Child-Parent Centers* realizado en Chicago, Estados Unidos entre 1983 y 1995 y el *Competent Children/Learners* conducido entre 1992 y 2004 en Nueva Zelandia.

El segundo tipo de investigaciones, aquellas orientadas a los *réditos socio-económicos* de la educación de la Primera Infancia (relación costo-beneficio), se dio con intensidad en los EEUU, Europa, Canadá, Australia y Nueva Zelandia. Estos estudios

procuraron establecer no solo los efectos generales en el largo plazo de los programas educativos para esta población infantil sino qué clase particular de programa resultaban más beneficiosos para la política pública y justificaba mejor la inversión gubernamental.

Un ejemplo reconocido son las investigaciones sobre el *North Carolina Abecedarian Early Childhood Intervention,* un programa de calidad, de día completo y duración anual que empezó en 1972 en Estados Unidos. Muchos estudios sobre este programa coincidieron en que las niñas y niños participantes, en su mayoría de hogares de bajos recursos, tuvieron resultados cognitivos y sociales destacados y que parte de ellos logró acceder a la educación universitaria. Aunque las cifras son relativas al tipo de estudio y al contexto, considérense como ejemplo los beneficios concretos de este programa que estimaron los investigadores Masse y Barnett (2002). Entre ellos, estimaron que (a) los participantes podrían llegar a ganar alrededor de US$ 143.000 más durante su vida que quienes no participaron; (b) las madres de los participantes también podrían generar US$ 133.000 más en salarios durante su vida, (c) los distritos escolares podrían ahorrar más de US$11.000 por niño pues los participantes tenían menos probabilidades de requerir educación especial o remedial y (d) la generación siguiente (los hijos de los participantes) tenía probabilidad de ganar alrededor de US$48.000 más durante su vida. Calcularon que cada dólar invertido en un programa de estas características generaba un rédito de cuatro dólares para las niñas y niños, sus familias y los contribuyentes.

En la misma línea, otros estudios muy citados son el *Perry Preschool Study* (1962-67) y el informe elaborado en 2001 por Karoly & Bigelow, *The Economics of Investing in Universal Pre-school in California.*

En América Latina, los resultados de las pruebas Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE, 2006, y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE, 2013, promovidas por la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) ratificaron que la asistencia a la Educación Preescolar es un factor que tiene una relación positiva con el aprendizaje.[7] Las niñas y niños que asistieron a la Educación Preescolar entre los 4 y 6 años alcanzaron mayores logros académicos en todas las áreas y grados evaluados, lo que ocurrió prácticamente en la totalidad de los países participantes. (LLECE y OREALC-UNESCO, 2015).

[7] Estos estudios evaluaron el desempeño de estudiantes de 3º y 6º grado de primaria en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura (Lenguaje), y Ciencias Naturales en el caso de 6º grado. Costa Rica participó en ellos.

El estudio destaca como conclusión que "los países han desarrollado políticas de expansión de la cobertura de la educación preescolar, las que, a juzgar por estos resultados, van en la dirección adecuada para obtener mejoras significativas en el desempeño escolar. Las políticas de cobertura universal a nivel preescolar extienden la oferta educacional a sectores más vulnerables de la población con lo cual se obtiene una mayor igualdad de oportunidades dentro de la sociedad." (LLECE y OREALC-UNESCO, 2015, p.60).

En Costa Rica, Chávez Salas reporta estudios realizados por Arce y otras en 1995 que demostraron que las niñas y niños que asistieron a centros infantiles de calidad tuvieron un buen desarrollo, y por Esquivel, en un trabajo realizado en 2006 para UNICEF, que encontró que los programas gubernamentales produjeron nivele s de costo-beneficio importantes, fluctuando entre 4,5 y 8,5 colones por cada colón invertido en la Primera Infancia. (2007, p.7)

En resumen, las investigaciones socio-económicas realizadas en distintos lugares del mundo concluyen, una y otra vez, que la inversión en la Primera Infancia rinde beneficios que superan los de otras inversiones públicas: producen un ahorro en costos posteriores de salud, educación, justicia y servicios remediales que es significativamente mayor que la inversión original. (OECD, 2006) Es decir, el aprendizaje durante la Primera Infancia dura toda la vida y produce grandes ganancias para las sociedades. El economista y premio Nobel James J. Heckman realizó análisis económicos rigurosos en base a los cuales construyó la llamada "curva de Heckman", un gráfico que demuestra que los mayores rendimientos de las inversiones realizadas en educación y capacitación se dan en la educación de la Primera Infancia, desde el nacimiento hasta los tres años de edad. (UNICEF, 2014)

Si bien cuánto sea numéricamente el costo-beneficio que reportan los diferentes estudios varía según el tipo de costos considerados y el período del cálculo, así como según cada contexto, siempre es significativo. Por eso se ha dicho que "*el desarrollo de la infancia temprana es desarrollo económico"* (A. Rolnick, Vice-presidente y Director de Investigación del Banco Federal de la Reserva de Minneapolis, citado en Gudrais, 2009). No obstante, para que esto sea realidad, como se anticipó, una variable crítica es la *calidad* de los programas y servicios que se ofrecen a la niñez en edad preescolar.

Hay una última y contundente consideración sobre la educación de la Primera Infancia de especial valor para la política social: su efecto beneficioso es mayor para las niñas y niños que menos recursos socio-económicos tienen. La intervención temprana es la respuesta, porque con el tiempo se hace cada vez más difícil resolver los problemas. "Así como la inequidad comienza en los primeros días de la vida, así deben empezar

nuestros esfuerzos para cerrar las brechas que impiden que millones de niñas y niños ejerzan su derecho a desarrollarse plenamente y prosperar". (UNICEF, 2014, p. 10)

De lo dicho surge que la atención que brinde el Estado es una forma de nivelar las oportunidades de la niñez más desfavorecida. Las intervenciones tempranas diseñadas para aprovechar las etapas cruciales de los primeros años de desarrollo cerebral pueden mejorar la vida de la niñez en condiciones de vulnerabilidad social y de sus comunidades, ayudando así a romper los ciclos de pobreza, violencia y desesperanza. (UNICEF, 2014, p. 3) En breve, la educación de la Primera Infancia no es solo una buena política educativa de desarrollo infantil; es también una buena política social de inclusión y equidad.

3.5. Los fundamentos de la política educativa nacional

La visión más actual de las bases curriculares del sistema educativo costarricense frente los desafíos de la sociedad contemporánea se plantean en la política curricular *Educar para una Nueva Ciudadanía en el contexto del Siglo XXI. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular* (MEP, 2016a), aprobado por el CSE el 17 de noviembre de 2016.

La Política en mención se apoya en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y se desarrolla considerando un proceso integral a lo largo de toda la vida con el fin de propiciar la formación de personas que se acepten y se respeten a sí mismas y a los demás, siempre en sintonía con el medio ambiente y hacia el desarrollo pleno de sus propias potencialidades. Seguidamente se sintetizan las grandes orientaciones de esta trascendente política curricular nacional.

Frente a los dilemas del siglo XXI –propios de un mundo globalizado en lo económico, político, social y cultural—propone desarrollar procesos educativos de calidad, dinámicos, diversos y creativos, que no busquen impartir conocimientos acabados sino formar a las y los educandos para que accedan al conocimiento y lo construyan de manera continua. Serán procesos para formar en el aprendizaje a lo largo de la vida; la innovación y creatividad en el trabajo individual y colectivo; los principios éticos; la promoción del respeto y la coexistencia pacífica en un mundo internacionalizado; la comprensión de la fragilidad del medio ambiente y de la incidencia de fenómenos globales en nuestra vida diaria; la toma de conciencia de que toda acción individual repercute en otras personas y seres vivos, y la inserción proactiva en la comunidad internacional como un ciudadano/a planetario/a que no deja de ser costarricense.

Así, el lema *educar para una nueva ciudadanía* marca una nueva y ambiciosa meta para la educación costarricense con miras a convertirse en un proyecto-país de largo plazo, que trascienda los períodos de gobierno basados en enfoques partidarios y

cortoplacistas. Se apoya en la noción de la educación como un derecho humano y un bien público, que permita a todos los hombres, mujeres, niños y niñas desarrollar plenamente sus potencialidades en igualdad de condiciones. El abordaje pedagógico propiciará por igual la formación humanística y la tecnológica y se desarrollará siempre en un ambiente de solidaridad, equidad y vigencia de los derechos humanos desde los primeros niveles educativos hasta los últimos.

La política se fundamente en tres pilares que es muy relevante explicitar.

1. La educación para el desarrollo sostenible. El *desarrollo sostenible* se entiende como "un desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades".[8] Procura armonizar el desarrollo social con el económico, considerando la sostenibilidad de los recursos disponibles para cada pueblo, país y el planeta. Dado que somos parte de un planeta único y que sus recursos son finitos, no podemos seguir degradándolo sino que debemos fortalecerlo estableciendo nuevas relaciones entre cada ser humano con los demás, otras formas de vida y el ambiente. En esta tarea la educación tiene un rol central porque puede empoderar a las personas para que tomen decisiones informadas; asuman la responsabilidad de sus acciones y su incidencia en las comunidades actual y futura, y construyan sociedades con integridad ambiental, viabilidad económica y justicia social para las generaciones presentes y futuras.

El *desarrollo sostenible* se incorpora en cuatro dimensiones de la educación formal, en cualquier nivel escolar: los contenidos de aprendizaje; la mediación pedagógica y los ambientes de aprendizaje; los resultados de aprendizaje, y el empoderamiento de cada estudiante para la transformación social.

En cuanto a la educación de la Primera Infancia, desde este pilar se busca promover el respeto hacia sí mismo/a, los demás y la diversidad en los contextos natural, social y cultural, así como el aprovechamiento de los recursos. Favorece este trabajo el que, por naturaleza, las niñas y niños pequeños son sensibles hacia todas las formas de vida y se acercan a lo que les rodea con espontaneidad y curiosidad. A esta edad es crucial emplear una pedagogía del amor y la ternura, encaminada a desarrollar en la niñez procesos centrados en el afecto, el trato cordial, la aceptación de los otros, la colaboración y el cuidado mutuo. (DEP-DEE, MEP, 2017)

[8] La definición fue planteada por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo o Comisión Brundtland, en el documento *Nuestro futuro común*, 1987. Costa Rica fue pionera en abordar el tema, que comenzó a tomar fuerza en la década de los años ochenta.

2. La ciudadanía digital con equidad social. Este pilar promueve un conjunto de prácticas que permitan disminuir la brecha social y digital mediante el uso de las tecnologías digitales de información y comunicación (TIC) a partir de implementar políticas de expansión solidaria y universal de conectividad. La ciudadanía digital supone comprender asuntos culturales, económicos y digitales relativos a las TIC, así como aplicar conductas pertinentes a esa comprensión y a sus principios orientadores: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso de internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles.

Desarrollar la ciudadanía digital implica preparar a las y los docentes –que no son "nativos digitales "como sus estudiantes, sino "migrantes digitales" o, a veces, "analfabetas digitales"— para incorporar los medios digitales y las tecnologías móviles a las distintas áreas del desarrollo como apoyos que amplíen los ambientes de aprendizaje con nuevos abordajes.

Si se busca favorecer a la niñez desde edades tempranas, el aprovechamiento de las TIC tiene que realizarse en el marco de estrategias inclusivas, de diálogo y trabajo colaborativo, conducentes a formar sujetos críticos, proactivos y protagonistas de su aprendizaje. Su uso y acceso implica que quienes los educan garanticen el desarrollo de habilidades digitales y el uso pertinente de los medios tecnológicos, así como la inclusión y la equidad. Además, hay que desarrollar nuevas habilidades y capacidades reflexivas, creativas y de auto-exploración.

El uso apropiado de las TIC en el marco la ciudadanía digital en la Primera Infancia permitirá a las niñas y niños mayores posibilidades de juego y promoción de habilidades de comunicación, lenguaje, y socio-emocionales por medio de la participación, la diversión y la cooperación. (DEP-DEE, MEP, 2017)

3. El fortalecimiento de una ciudadanía planetaria con identidad nacional. La idea de *ciudadanía planetaria* se apoya en la conexión e interacción inmediata entre personas en todo el mundo, en cualquier lugar y momento, debido a los avances de las tecnologías móviles. Mediante el contacto virtual se vive en una realidad que supera los límites locales, pero en la cual los niveles local y global (planetario) se afectan entre sí como nunca antes: las acciones locales inciden en el contexto global y las decisiones globales condicionan aspectos locales. Es necesario formar a las personas para comprender su pertenencia a una comunidad global y a una humanidad compartida, construir relaciones con base en la solidaridad y la identidad colectiva, aprender a convivir, respetar la diversidad y reconocer el poder de la acción ciudadana.

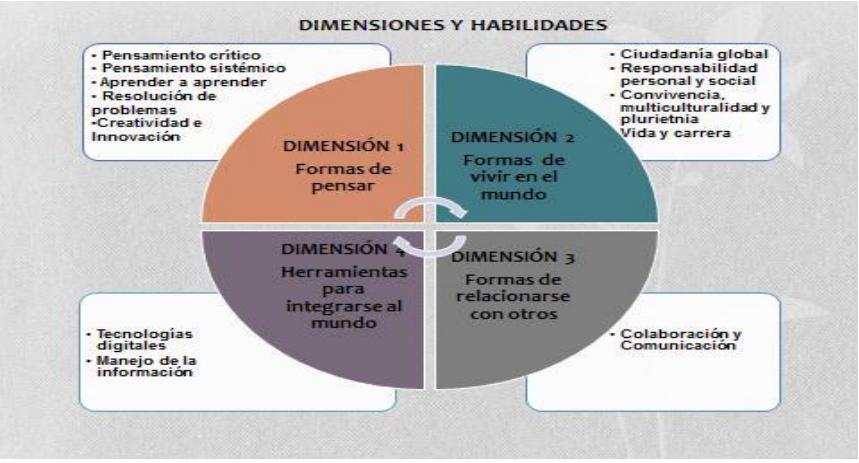
Según UNESCO, "la ciudadanía mundial puede considerarse como una metáfora ética en lugar de una condición formal". (2013, p.3) No hay contradicción entre promover la

ciudadanía mundial y la ciudadanía nacional, pues el objetivo es que las personas y grupos logren "pensar globalmente y actuar localmente". La educación para la ciudadanía planetaria busca empoderar al estudiantado para que participe y asuma acciones a nivel local y global que ayuden a resolver los desafíos mundiales y a trabajar por una sociedad más justa, pacífica, tolerante, inclusiva, segura y sostenible –en su país, tanto como en los demás del planeta.

Para abordar esta educación hay que actuar en pro de desarrollar desde temprana edad una serie de competencias relacionadas con conocer y comprender temas universales; habilidades cognitivas (pensamiento crítico, creativo, sistémico e innovador, resolución de problemas, toma de decisiones de forma proactiva) y habilidades socioemocionales (empatía, valoración de distintas perspectivas, interacción interpersonal, comunicación y capacidad de crear redes y contactos con personas de diferentes orígenes y extracciones).

Después de presentar estos pilares, la política visualiza que los principales retos para hacerla realidad son la formación continua de todas las personas de la comunidad educativa (familias, docentes, autoridades y personal administrativo y de apoyo de los centros escolares y miembros de la comunidad); la mediación pedagógica propicia para construir conocimientos; el fomento de ambientes de aprendizaje diversos y enriquecidos, y la evaluación formativa y transformadora. Con el fin de orientar los procesos requeridos para formar en la nueva visión se establece un diseño curricular a partir de *habilidades*, las cuales se entienden como las capacidades "para solucionar problemas y realizar tareas diversas, dentro de una pluralidad de condiciones, ambientes y situaciones" (MEP, 2016a, pág. 23) Esas habilidades se integran en cuatro dimensiones, como se ilustra a continuación.

Cuadro 4



Fuente: *Educar para una nueva ciudadanía*, MEP, 2016a, p. 25.

Las habilidades correspondientes a las cuatro dimensiones se resumen en los conceptos de (1) ser, (2) hacer, (3) vivir juntos y (4) conocer. (MEP, 2016a, p. 28)

Después de desplegar sus bases y principios, la política *Educar para una nueva ciudadanía* se detiene a detallar sus componentes, que aquí sólo se mencionan como referencia: (a) la definición de las habilidades que comprende cada dimensión, más una serie de indicadores para determinar cómo se desarrolla el proceso educativo en cada estudiante; (b) los perfiles establecidos con las características deseables para la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas, organizados por ciclo escolar y con los indicadores que determinan el cumplimiento de cada habilidad, y (c) el perfil de salida con las habilidades que se espera haya logrado cada estudiante al finalizar su proceso formativo.[9]

Aparte de lo dispuesto por esta innovadora política curricular nacional, hay que destacar otros conceptos fundamentales para la práctica educativa con población infantil que se plantean en distintos documentos institucionales y que también son sustento de este *Marco Curricular*. Ellos son el *constructivismo* y *socio-constructivismo*, la *mediación pedagógica*, la *relación desarrollo-aprendizaje* y la *educación inclusiva*.

Constructivismo. Es una corriente de la psicología cognitiva reconocida como uno de los fundamentos filosóficos de la educación costarricense a partir del documento *Política Educativa hacia el Siglo XXI* (CSE, 1994). Allí se establecieron tres fundamentos: el

[9] Los perfiles de habilidades e indicadores que corresponden al ciclo preescolar (4 a 6 años), así como su adaptación a la niñez de menor edad (0 a 4 años), que son la población meta del presente documento, fueron considerados e incorporados en la descripción del *Marco Curricular* que se presenta en las próximas secciones.

humanismo (relacionado con el "para qué se aprende"), el *racionalismo* (referido al "qué se aprende") y el *constructivismo* (que responde a la pregunta "cómo se aprende").

Como teoría del aprendizaje, el constructivismo se opone tanto al innatismo como al empirismo. Parte del concepto del psicólogo Jean Piaget de que ningún conocimiento en realidad "se transmite", sino que se adquiere solamente cuando es reconstruido internamente por el sujeto, lo que ocurre a través de una serie de interacciones dialécticas entre sujeto y objeto, dentro del contexto social y cultural del sujeto. En breve, el aprendizaje resulta de un intercambio activo entre el niño o niña y el ambiente.

El *Programa de Estudio de Educación Preescolar,* de enfoque constructivista, considera que la educación debe "partir desde la situación cognoscitiva de cada estudiante, de su individualidad, sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer su cultura, sus estructuras de conocimiento y emprender de manera transformadora una acción formativa". (MEP, 2014, p.13)

El socio-constructivismo también admite que el proceso de aprendizaje es continuo, integral y de construcción constante, y que las niñas y niños aprenden de manera significativa y permanente cuando las situaciones de aprendizaje los llevan al gozo y al disfrute. Lo primordial en este proceso es la interacción entre el niño/a, los demás y la cultura, por lo cual los aprendizajes se construyen como resultado de su desarrollo, de la relación con los otros/as y con el entorno.

***Relación desarrollo-aprendizaje*.** Ambos conceptos se relacionan e influencian mutuamente. El *desarrollo* es el proceso mediante el cual se ponen en marcha y maduran las potencialidades biológicas y psicológicas de los seres humanos, mientras el *aprendizaje* alude a los procesos mediante los cuales las personas incorporan nuevos conocimientos, valores y habilidades que son propios de la cultura y la sociedad en que viven.

El vínculo entre ambos procesos es clave para la educación de la Primera Infancia porque el aprendizaje estimula y hace avanzar el desarrollo, en especial si lo que se les propone y enseña a las niñas y niños se relaciona con sus experiencias previas. A la vez, las posibilidades de progresar en el aprendizaje dependen en parte de las pautas madurativas del desarrollo. "En los dos primeros años de vida los aprendizajes estarán más ligados a la etapa de desarrollo del niño/a; conforme va creciendo y según las experiencias personales y los factores externos a los que esté expuesto, será el aprendizaje el que dé la pauta del desarrollo, lo que hará visibles las diferencias entre unos y otros. Razón por la cual los cambios que se presenten a partir de este momento serán el resultado de los aprendizajes que va adquiriendo y no necesariamente de estadios estandarizados de desarrollo." (DEP-DEE, MEP, 2017, p.17)

Como señala el *Programa de Estudio de Educación Preescolar*, "ambas concepciones le permiten al personal docente comprender como aprende el estudiantado, respetar sus ritmos y estilos de aprendizaje en el momento de la mediación y el desarrollo de su práctica pedagógica". (MEP, 2014, p.15)

Mediación pedagógica. El MEP define la mediación pedagógica como "el conjunto de decisiones y acciones intencionadas para lograr un propósito, que orientan el proceso de aprendizaje mediante la optimización de tiempo y recursos. Tales estrategias pueden ser ampliadas, mejoradas y contextualizadas según las diferentes realidades sin que se desvirtúe su propósito." (MEP, 2014, p. 38)

En otras palabras, "la *mediación* como estrategia didáctica y pedagógica se concibe como la focalización guiada de la atención del estudiante hacia los estímulos esenciales de la situación de aprendizaje que conduzca a la resolución de problemas de variada naturaleza. El profesional de la educación, por lo tanto, haciendo uso de todo su conocimiento profesional, creatividad y talento, elige entre una amplia gama de didácticas activas y aprendizajes significativos, sean por recepción o por descubrimiento, aquellas opciones que mejor propulsen la construcción del conocimiento." (*Política educativa hacia el Siglo XXI*, 1994, p. 10)

Educación inclusiva. Es definida por UNESCO como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo." (MEP, Depto. de Educación Especial, 2015, p.16, citando a UNESCO, 2008).

Está relacionada con la *presencia*, la *participación* y los *logros* de los y las estudiantes en la educación regular, especialmente de quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (como las niñas y niños migrantes, en situación de pobreza o con alguna discapacidad). ***"***La *presencia* se refiere al acceso y la permanencia en la escuela u otras modalidades no formales. La *participación* significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela. Los *logros* hacen referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización. La verdadera inclusión va más allá del acceso e implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona." (MEP, 2014, p. 182-3)

Con un enfoque de educación inclusiva, “los servicios educativos para niñas y niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años con discapacidad o en riesgo en el desarrollo (…) están llamados a potenciar en ellos las habilidades propias de su edad, brindando así una respuesta oportuna a las necesidades que presentan y minimizando las barreras para el aprendizaje y participación, generando en toda la comunidad educativa formas de pensar y actuar positivas ante la diversidad.” (MEP, Depto. de Educación Especial, 2015, p.17).

4. Enfoque general y descripción curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los cuatro años

4.1. Enfoque general del *Marco Curricular*

La gran meta de la educación en la edad preescolar es promover procesos de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que potencien el desarrollo integral de la niñez. Esta educación empieza siempre en las familias, consideradas en su amplia diversidad. Cada grupo familiar es el primer sistema relacional en el que cada niña y niño establece sus vínculos afectivos; incorpora las pautas de relación y tradiciones de su grupo social y cultural; desarrolla sus aprendizajes iniciales e inaugura su participación como miembro activo de un colectivo.

El sistema educativo apoya y comparte la labor formativa esencial que realiza la familia. Complementa y enriquece las experiencias de desarrollo y aprendizaje infantil, sin desconocer el aporte de otras instituciones sociales. Dada la complementariedad de roles entre las familias y las instituciones educativas en cuanto al crecimiento y bienestar de niñas y niños, es importante establecer entre ellas líneas de trabajo comunes que articulen, retroalimenten y fortalezcan el trabajo de ambas.

Tampoco hay que perder de vista que las niñas y niños, como todas las personas, viven y crecen en ambientes naturales y socio-culturales que les brindan muchas y variadas posibilidades de aprendizaje. La naturaleza circundante y la comunidad de pertenencia ejercen también gran influencia educativa. Más aún en el mundo contemporáneo, caracterizado por la creciente globalización y la revolución de las tecnologías de información y comunicación, los ambientes educativos se extienden mucho más allá del ámbito local y abren oportunidades antes impensadas de exploración, conocimiento y relación planetaria.

En este complejo escenario con múltiples influencias se desenvuelve un actor crucial: el actor institucional que educa a las niñas y niños más pequeños. Su labor es fundamental pero también muy compleja y desafiante, con exigencias de integralidad, respeto a los derechos humanos e inclusión que eran poco frecuentes en el pasado cercano.

El *Marco Curricular* recoge e integra los lineamientos de carácter político y técnico del MEP que son aplicables a todas las instituciones que brindan servicios educativos a la niñez costarricense desde su nacimientos hasta los 6 años, concretamente a los centros de cuido y desarrollo infantil, CCDI, y los Centros educativos que ofrecen servicios de educación preescolar.

Se trata de líneas amplias pero claramente direccionadas hacia el desarrollo y la construcción de aprendizajes por parte de niñas y niños, atendiendo siempre a su interés superior; favoreciendo sinergias entre familia, medio y centro institucional, y vinculando lo local y lo planetario. Aspira así a preparar para una ciudadanía que ejerza sus derechos y asuma sus responsabilidades, valore la diversidad en el mundo natural y social, y trabaje por la inclusión real de todas las personas en la actual sociedad de la información y del conocimiento.

El *Marco Curricular* adopta un enfoque integrador, que organiza la labor educativa en amplios espacios conceptuales dentro de los cuales se proporcionan a las niñas y niños multiplicidad de experiencias para impulsar su desarrollo y variados aprendizajes. Esto significa que no sigue una organización fragmentada según dominios del desarrollo, ni tampoco según campos del saber como si fueran "materias" o "asignaturas" independientes al estilo de los currículos de primaria y secundaria.

Sabemos que las niñas y niños pequeños aprenden mejor de manera integrada, de modo que hay acuerdo en que la formación en edad preescolar debe ser experiencial e integradora, no segmentada. No obstante, hay que enfatizar que tanto los dominios del desarrollo como los saberes disciplinarios apropiados a la edad están presentes y son abordadas por el currículo, solamente que no de manera separada sino integradamente.

Los *dominios del desarrollo* son aquellas grandes áreas de la personalidad donde se producen los cambios individuales en el curso del proceso de desarrollo: *físico-motriz, social, emocional* y *lingüístico-cognitivo (intelectual).* Todas están relacionadas entre sí, pues el desarrollo en cualquiera de estos dominios influye en el desarrollo de los otros, a la vez que es a su vez influenciado por ellos. El bienestar infantil exige que el currículo educativo para la Primera Infancia considere, incluya y promueva todos y cada uno de los dominios del desarrollo de manera equilibrada, de manera que ningún dominio predominen sobre los otros.

Por otra parte, existen una serie de *campos del saber* que incluyen conocimientos y habilidades que es muy útil que adquieran las niñas y niños en edad preescolar. Está bien documentada por la investigación internacional la influencia fructífera de propiciar desde los primeros años los conceptos y procesos iniciales de la *cultura letrada o lectoescritura emergente*, la *matemática*, la *ciencia*, las *tecnologías de la información y la comunicación*, las *artes* y el *desarrollo físico y la salud*. La literatura especializada las denomina "áreas críticas de contenidos de aprendizaje". (OCDE, 2012; Estado de la Educación 5, 2015) En varios casos, como en el de la lectoescritura emergente y la

matemática, se ha demostrado además que su implementación es particularmente beneficiosa para las niñas y niños de condición socio-económica desventajada.

En consecuencia, todos esos campo del saber están contemplados dentro del *Marco Curricular* a fin de que las niñas y niños los adquieran, pero en el entendido que ello debe ocurrir en el marco de experiencias infantiles integradas o totalizadoras (como construir cosas, ir al supermercado, cocinar, jugar a comprar y vender productos, representar situaciones cotidianas o dramatizar historias leídas) y en un ambiente de relaciones afectuosas y de actividades lúdicas. (OCDE, 2012; Estado de la Educación 5, 2015), siempre respetando las diferencias individuales entre las niñas y niños.

4.2. Estructura y fuentes directas de la descripción curricular

Tal como se mencionó desde el inicio, el Marco *Curricular* se aplica a la población infantil de todo el *nivel de Educación Preescolar*, esto es, desde el nacimiento hasta los 6 años, antes de su ingreso a la Educación General Básica. El nivel estará dividido en dos Ciclos:

1. *Ciclo Materno-Infantil*: desde el nacimiento hasta los 4 años
2. *Ciclo de Transición:* desde los 4 hasta los 6 años.

La terminología que se emplea aquí –el nombre del nivel preescolar y de sus dos ciclos— es la misma dispuesta por la normativa vigente del MEP (Decreto N°10.285-E, 1979). En cuanto a los períodos de edad que cubrirá cada período, se propone una distribución de edades que retoma con fidelidad el texto del Decreto citado, si bien ello implica introducir un pequeño cambio respecto al uso que se ha empleado en el MEP desde el año 2000 a la fecha. El cambio consiste en asignarle al *Ciclo Materno-Infantil* "una duración de cuatro años" (tal como lo establece literalmente el Art. 2º del Decreto N°10.285-E, 1979), con lo cual atenderá el período etario desde el nacimiento hasta los 4 años, mientras que el *Ciclo de Transición* abarcará los dos años restantes precedentes a la Educación General Básica, esto es, desde los 4 años hasta los 6 años.[10] [11] [12]

[10] Para comparar la distribución de edades hasta la fecha y la que se propone aquí en cuanto a la duración de los dos ciclos del nivel preescolar, véase el Cuadro 2, pág. 23. Este cuadro muestra cómo se

El *Marco Curricular* presenta a continuación una descripción de componentes, propósitos y aprendizajes por construir que es particular para cada Ciclo dentro del nivel, siguiendo de esta manera las propuestas vigentes en el MEP. Sin embargo, destaca con énfasis que ambas descripciones guardan una estrecha secuencia psicológica y pedagógica, tal como corresponde al proceso continuo del desarrollo infantil.

La descripción curricular de cada Ciclo se basa en fuentes directas y específicas, que son los documentos institucionales que hacen referencia al Ciclo en cuestión. Así, la descripción curricular para la educación de niñas y niños desde el nacimiento hasta los 4 años que se presenta a continuación fue elaborada con base en:

- La *Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años,* elaborada por el Departamento de Educación Preescolar, DEP, y el Departamento de Educación Especial, DEE, en su versión de Julio de 2017 y
- La política curricular *Educar para una Nueva Ciudadanía en el contexto del Siglo XXI. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular,* sección Perfiles para una nueva ciudadanía, Preescolar y sección Dimensión 4: herramientas para integrarse al mundo, Apropiación de tecnologías digitales. (MEP, 2016a)

---

concibió la organización del nivel a partir de 2000, ignorando la duración que le había fijado al Ciclo Materno-Infantil el Decreto N°10.285-E, 1979. Así se mantuvo desde entonces a la fecha.

[11] Nota interna: Al escribir este documento se prefirió mantener el nombre actual de los dos ciclos de preescolar (*Materno-Infantil* y *Transición*) para evitar que, como consecuencia, hubiera que introducir cambios en los documentos oficiales y que se crearan confusiones en las docentes. No obstante, hay que reconocer que hay especialistas que no comparten tal terminología. Por ejemplo, la experta y actual miembro del C.S.E., Dra. Helvetia Cárdenas realizó una observación particularmente interesante. La Dra. Cárdenas considera que éste es un momento oportuno para replantear algunos términos entre ellos "Materno Infantil", pues oficialmente se deja por fuera el aporte en términos de responsabilidad e involucramiento a los padres o figuras paternas, es decir, se estaría legitimando que son solamente las madres o mujeres quienes deben estar a cargo del cuido o crianza de la niñez. El punto queda a discusión y decisión del C.S.E.

[12] Nota interna: En cuanto a asignar un nombre específico a cada grupo de edad (de 0 a 1 año; de 1 a 2 años; de 2ª 3 años, etc.), creo que no es necesario que esos nombre se incluyan en el *Marco Curricular* que tiene un carácter general. Podrían mantenerse las denominaciones actuales, sólo eliminado el grupo "Interactivo II" del Ciclo Materno Infantil y considerando que está incluido en el Ciclo de Transición. De por sí, los grupos de 4-5 y 5-6 años comparten el nuevo Programa de Estudio de Preescolar y se imparten juntos. Si se considera conveniente, pueden incluirse los nombres de los grupos en la *Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el nacimiento hasta los 4 años*, pero antes sería recomendable evaluar si las denominaciones son claras y comprensibles, pues conceptos como el del grupo "Interactivo" es bastante ambiguo y poco apropiado si se cree que la enseñanza siempre debe ser interactiva, como un principio pedagógico aplicable a todo el nivel.

Por razones de claridad expositiva, la descripción correspondiente al período de 4 a 6 años se presenta en la sección siguiente del *Marco Curricular*, la quinta.

Más adelante, en la sección sexta, se abordan las orientaciones de tipo pedagógico. Estas se presentan de manera integrada, esto es, sin distinguir períodos de edad, pues se trata de orientaciones comunes a todo el nivel preescolar y en general a toda la Primera Infancia.

4.3. Descripción curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los cuatro años.

La descripción curricular para este período de edad se estructura en tres ámbitos de aprendizaje, los cuales "son entendidos como espacios fundamentales para proveer experiencias desde el nacimiento que impacten en el comportamiento humano y favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y niños.

Estos ámbitos "se complementan, se interrelacionan y se realimentan entre sí, desarrollándose de manera continua, integrada y simultánea" hasta el final del Ciclo. (DEP-DEE, MEP, 2017, p.26).

Cada ámbito de aprendizaje se desglosa según los elementos constitutivos que se mencionan a continuación.13

***Componentes*.**

Constituyen las bases sobre las que se fundamentan los aprendizajes por construir.

***Descripción*.**

Se refiere a la definición de cada uno de los componentes que conforman los ámbitos de aprendizaje.

Aprendizajes por construir.

[13] Nota interna: La *Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años,* como su nombre lo indica, es de carácter más particularizado que este *Marco Curricular.* Por eso incluye sugerencias específicas como estrategias para emplear por los adultos/as encargados, indicaciones sobre materiales y recursos, e indicadores para orientar la evaluación, entre otros elementos. En cuanto a los demás elementos, el presente documento recoge y respeta la propuesta curricular específica de la *Guía Pedagógica*. Al respecto cabe señalar que por decisión de los departamentos que la elaboraron (DEP y DEE), no se incluyen objetivos o propósitos de cada componente, los cuales si bien estaban presentes en versiones anteriores, fueron eliminados en la versión final.

Especifican para cada componente la gama de habilidades, conocimientos y valores que las niñas y niños pueden construir de manera gradual y paulatina según sus potencialidades en interacción con el entorno y la mediación pedagógica. Los primeros aprendizajes que aparecen en la secuencia están más vinculados al desarrollo, y los siguientes se pueden construir en función de las experiencias educativas que se les presentan.

El detalle de los aprendizajes por construir permite que a partir de ellos se formulen indicadores para evaluar el proceso de aprendizaje de las niñas y niños.

A continuación, el cuadro 6 ofrece una visión panorámica de la descripción curricular para la población de 0 a 4 años de edad considerada en conjunto. Las Tablas 1 a 3 despliegan los elementos curriculares específicos que constituyen cada uno de los Ámbitos de Aprendizaje para ese período etario.

Cuadro 6

AMBITOS	**COMPONENTES**	**DESCRIPCIÓN DEL COMPONENTE**	**APRENDIZAJES POR CONSTRUIR**
Conocimiento de sí mismo/a	▪ Corporeidad ▪ Autonomía ▪ Identidad		
Exploración del medio social, cultural y natural	▪ Social y cultural ▪ Natural ▪ Pertenencia y convivencia ▪ Relaciones lógico-matemáticas ▪ Nociones de espacio y tiempo		
Comunicación y expresión	▪ Lenguaje ▪ Expresión creativa		

Tabla 1.

ÁMBITO DE APRENDIZAJE : CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/A		
	DESCRIPCION	**APRENDIZAJES POR CONSTRUIR** **¿Cuáles son los aprendizajes que construyen las niñas y los niños?**
C O M P O N E N T E S	**CORPOREIDAD** La corporeidad se constituye a partir del movimiento y la libertad, donde el cuerpo actúa como una totalidad en los entornos físico, emocional, social y cultural. Esta integra lo que el ser humano es, vive, hace, sabe, piensa, siente, comunica y quiere para conocer su cuerpo y sus posibilidades de acción.	1. Explora cada parte de su cuerpo y de su entorno, por medio de sus habilidades sensorio-motrices tanto si se encuentra en reposo o en movimiento. 2. Utiliza sus habilidades sensorio-motrices al sentir y accionar distintas partes de su cuerpo (boca, manos, pies), según sus posibilidades e intereses. 3. Manifiesta sus habilidades psicomotrices gradualmente. 4. Interactúa con su entorno y los objetos con mayor coordinación e independencia o con los apoyos requeridos. 5. Se desplaza de distintas formas y de acuerdo a sus posibilidades, incrementando paulatinamente distancias y complejidades, coherentes con su intención exploratoria. 6. Utiliza sus habilidades psicomotrices para obtener información del entorno y representar su mundo, sus ideas y vivencias. 7. Disfruta de sus posibilidades corporales al interactuar con los demás y el entorno.

	AUTONOMÍA Se refiere al alcance gradual de la confianza y la seguridad en sí mismo (a) a través de situaciones propias y del entorno, potenciando en el niño y la niña la capacidad de valerse por sí mismo (a), un mayor autogobierno, independencia de su actuar, sentir y pensar. La autorregulación paulatina le permite tomar decisiones por sí mismo (a) reconociendo sus propias fortalezas, límites, apropiándose de sus emociones y expresiones.	1. Se adapta gradualmente a nuevas rutinas y entornos. 2. Demuestra confianza y seguridad al relacionarse con las personas que le rodean. 3. Manifiesta seguridad de forma progresiva al alejarse del adulto encargado o docente. 4. Expresa de diferentes formas sus necesidades, con el fin de obtener bienestar. 5. Incorpora gradualmente prácticas orientadas al autocuidado (higiene, alimentación, vestimenta, descanso y orden). 6. Expresa sus emociones y sentimientos de acuerdo al contexto y dinámica de convivencia grupal. 7. Manifiesta diversas formas de regular esas emociones y sentimientos (alegría, tristeza o enojo), según los acontecimientos y/o requerimientos del entorno. 8. Demuestra mayor capacidad de involucrarse en experiencias nuevas y conocidas, espontáneamente o con ayuda de otros. 9. Brinda soluciones a las situaciones del entorno.
	IDENTIDAD Proceso mediante el cual la persona se constituye a partir del reconocimiento de su individualidad, una vez que se descubre diferente de los otros (as) y como persona sujeto de derechos. Paulatinamente toma conciencia de sí mismo (a), de su imagen	1. Manifiesta de distintas formas, gustos e intereses hacia objetos o personas con las que interactúa. 2. Responde de diferentes maneras al ser llamado por su nombre o al llamar su atención. 3. Reconoce las partes de su cuerpo. 4. Reconoce de manera progresiva sus características y rasgos personales. 5. Distingue las características personales de los otros y las otras. 6. Identifica las características que comparte con las demás personas y otros seres vivos. 7. Se identifica a sí mismo (a) con un nombre.

	corporal, de su sexualidad, sus posibilidades de acción, gustos y preferencias a partir de la interacción en todos los entornos en los que participa.	8. Identifica paulatinamente las características particulares que aportan a su construcción personal de género. 9. Reconoce las características que enriquecen su construcción personal de género y respeta la construcción de género de los demás. 10. Se reconoce a sí mismo/a y a los demás como personas sujetos de derecho.

Tabla 2

ÁMBITO DE APRENDIZAJE: **EXPLORACIÓN CON EL MEDIO SOCIAL, CULTURAL Y NATURAL**		
	DESCRIPCION	**APRENDIZAJES POR CONSTRUIR** **¿Cuáles son los aprendizajes que construyen las niñas y los niños?**
COMPONENTES	**SOCIAL Y CULTURAL** Comprende el medio que le rodea en la interacción directa con personas, hechos, recursos, problemas cotidianos y diferentes grupos. A la vez favorece que el niño y la niña se apropien y representen la cultura heredada por los diferentes grupos humanos a los que pertenece.	1. Responde de diferentes formas (sonrisa social, contacto visual, gestos, entre otros) a los estímulos de su entorno social y cultural. 2. Reconoce a las personas significativas, hechos y recursos de su entorno. 3. Identifica los deseos y pensamientos de los demás durante la convivencia cotidiana. 4. Identifica las funciones, roles y características de las personas y los recursos de su entorno social y cultural. 5. Se reconoce como parte de una familia. 6. Reconoce la existencia de diversas familias. 7. Vivencia prácticas culturales a partir de sus experiencias cotidianas. 8. Interactúa con personas de otros grupos sociales y culturales externos al ámbito familiar. 9. Reconoce elementos propios de su cultura.

	NATURAL Se relaciona con el medio ambiente y cómo el ser humano lo modifica y lo impacta por medio de experiencias proactivas a favor de su entorno local y planetario. Comprende el medio natural y las interacciones entre los elementos que le rodean, a partir de las características y las relaciones de estos; y de acuerdo al desarrollo de su pensamiento.	1. Explora paulatinamente los elementos naturales de su entorno inmediato. 2. Conozca las características de los seres vivos, elementos y materiales naturales presentes en el entorno. 3. Interactúa de forma segura y respetuosa con el entorno natural como parte de sus actividades lúdicas o de exploración. 4. Comprenda que los elementos presentes en la naturaleza se relacionan y dependen unos de otros. 5. Manifiesta actitudes de empatía y respeto hacia diferentes seres vivos. 6. Conozca diferentes estrategias para el cuidado del medio ambiente.
	PERTENENCIA Determina los vínculos afectivos y sentimientos al conocer e interactuar con los diferentes grupos sociales a los que pertenece. Asimismo promueve la convivencia en un ambiente inclusivo y de respeto a la diversidad compartiendo experiencias, valores, emociones, creencias, costumbres, tradiciones y vivencias democráticas.	1. Manifiesta de distintas formas su agrado al participar en diferentes entornos y grupos sociales. 2. Muestra de diferentes formas el grado de interés de ser parte de otros grupos externos a su núcleo familiar, en los que establece paulatinamente vínculos de pertenencia. 3. Participa de acuerdo a sus posibilidades en prácticas cotidianas democráticas. 4. Valora el aporte de las diferentes culturas que conforman las identidades de los habitantes de Costa Rica. 5. Participa de acuerdo a sus posibilidades de algunas tareas, en los grupos a los que pertenece.
	RELACIONES LÓGICO-MATEMÁTICAS Construye la capacidad de	1. Explora espontáneamente los objetos que le

	experimentar y comprender la realidad a partir de la resolución de problemas de la vida cotidiana, en interacción con los objetos y las personas. Comprende las relaciones lógico matemáticas y de cuantificación en su entorno inmediato.	rodean. 2. Identifica las características y propiedades de los objetos, tales como sonidos, aromas, movimientos, texturas, formas. 3. Identifica los objetos y personas significativas, aun estando estos ausentes. 4. Reconoce las semejanzas y diferencias que poseen los objetos en cuanto a tamaño, forma, color, temperatura y textura. 5. Expresa, de acuerdo a sus intereses y posibilidades, las características de los objetos que le rodean, como textura, temperatura, peso, volumen, sonidos y movimientos, entre otros. 6. Construye progresivamente relaciones de agrupación, comparación, orden y correspondencia de los objetos que prefiere. 7. Comprende las consecuencias que tienen sus acciones sobre las personas y los objetos que le rodean. 8. Soluciona problemas sencillos y prácticos, en situaciones de la vida cotidiana. 9. Utiliza según sus posibilidades, cuantificadores simples, tales como mucho-poco, más-menos, mayor que –menor que. 10. Identifica en los objetos que le rodean, cuerpos geométricos simples.
	NOCIONES DE ESPACIO Y TIEMPO Son procesos cognitivos que se adquieren gradualmente de forma interrelacionada y se estructuran por medio de la vivencia de experiencias activas, rutinas en interacción con los objetos y personas	**ESPACIO** 1. Explora paulatinamente el espacio próximo o que está a su alcance. 2. Utiliza sus habilidades motrices para desplazarse de diferentes maneras por el espacio próximo o que está a su alcance. 3. Reconoce relaciones espaciales en su propio cuerpo (arriba, abajo, al lado). 4. Establece gradualmente la diferencia entre lejos-cerca y la relación con los objetos presentes en el espacio.

	significativas. Permiten comprender el lugar que ocupa el cuerpo en relación con los objetos y la ubicación de estos en el espacio, además, de la habilidad para estimar períodos de tiempo que han transcurrido.	5. Representa la realidad (gráfica, verbal, construcción, corporal) estableciendo vínculos espaciales entre los objetos.(más, arriba, abajo, cerca, lejos) 6. Establece soluciones espaciales a partir de sus descubrimientos personales. **TIEMPO** 1. Descubre el avance del tiempo a partir de rutinas regulares y concretas. 2. Construye las nociones de duración, frecuencia y regularidad, a partir de eventos y prácticas cotidianas. 3. Comprende que se pueden desarrollar diferentes acciones, en el mismo momento y el mismo entorno. 4. Anticipa periodos de tiempo (antes, durante, después) relacionándolos con las actividades particulares. 5. Reconoce prácticas o eventos cotidianos de su entorno asociados a diferentes periodos del día (mañana, tarde y noche).

Tabla 3

ÁMBITO DE APRENDIZAJE : COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN		
	DEFINICIÓN	**APRENDIZAJES POR CONSTRUIR** **¿Cuáles son los aprendizajes que construyen las niñas y los niños?**
COMPONENTES	**LENGUAJE** Posibilita la comunicación de ideas, pensamientos y emociones a través de expresiones verbales y no verbales. Desarrolla habilidades comunicativas y/o producciones lingüísticas que le permiten al niño y la niña plasmar y producir su pensamiento al interactuar con los demás en un entorno seguro.	1. Se comunica a través de distintas formas de expresión como llanto, gestos, balbuceos, sonidos, emisiones vocálicas. 2. Responde a las diferentes manifestaciones del lenguaje verbal oral y no verbal, tales como sonidos, signos vocales, gráficos y corporales que emiten las personas. 3. Manifiesta gradualmente sus necesidades e intereses a través de diferentes formas de expresión no verbales y verbales como sonidos, sílabas, palabras, gestos y movimientos y empleando. 4. Adquiere progresivamente su lengua materna por medio de gestos, palabras o frases. 5. Utiliza sus habilidades comunicativas verbales y no verbales para expresar progresivamente el uso del sí-no, así como sus ideas, necesidades, intereses y gustos al interactuar con los otros o con diversos materiales. 6. Aumenta progresivamente la cantidad y complejidad de símbolos, gestos, vocabulario, frases y oraciones que utiliza para comunicarse. 7. Se comunica con diferentes intencionalidades a través de diversas formas de expresión: grafismos, dibujos, imágenes y escritura emergente. 8. Utiliza de acuerdo a sus posibilidades e intereses, diversos recursos tecnológicos para comunicarse e interactuar con los otros.

	EXPRESIÓN CREATIVA Favorece la manifestación espontánea de sentimientos, intenciones, ideas, deseos, estados de ánimo, por medio de diversas experiencias artísticas y formas de comunicación y expresión, tales como la música, la plástica, la literatura, la danza, el dibujo, el drama, entre otros.	1. Manifiesta interés y disfrute hacia expresiones artísticas como la música, la literatura, lo plástico, danzas y movimientos. 2. Participa activamente, según sus posibilidades, en experiencias artísticas como la música, la literatura, lo plástico, danzas y movimientos. 3. Expresa creativamente sus ideas y emociones por medio de la música, plástica, literatura, danza, drama, entre otras. 4. Realiza, con o sin apoyos, actividades que gradualmente demandan mayor coordinación en las prácticas artísticas. 5. Identifica elementos expresivos y producciones artísticas propios de la cultura a la que pertenece y de otras culturas. 6. Aprecia la belleza estética de la naturaleza y obras artísticas. 7. Reconoce emociones o ideas en las producciones artísticas que realizan los demás.

5. Descripción curricular para la niñez de cuatro a seis años

5.1. Consideraciones generales

La descripción curricular que corresponde a la niñez entre 4 y 6 años[14] se elaboró fundamentalmente siguiendo el *Programa de Estudio de Preescolar* (MEP, 2014).

Adicionalmente se le hicieron algunas incorporaciones recomendadas por otros documentos de política educativa aprobados por el mismo MEP de fecha reciente. Cabe aclarar que tales incorporaciones no modifican el *Programa de Estudio de Preescolar,* sino que lo complementan o fortalecen en algunos aspectos que, si bien podían estar contemplados, no estaban suficientemente explicitados o desarrollados como objetivos y aprendizajes esperados durante este período etario. Estos documentos son:

- La política *Educar para una Nueva Ciudadanía en el contexto del Siglo XXI. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular,* sección Perfiles para una nueva ciudadanía, Preescolar y Anexo 2: Las tecnologías digitales en la información y la comunicación: hacia una ciudadanía digital con equidad social (MEP, 2016), y
- *El modelo Tecno ambientes: Aspectos curriculares*.

La descripción curricular se estructura, siguiendo la terminología del Programa de Estudio de Preescolar, en cuatro Unidades de aprendizaje. Las Unidades están previstas para "ser trabajadas en forma continua, integrada y simultánea" y "están correlacionadas tanto con las tres áreas de desarrollo, como entre sí. Cada una de ellas está permeada por un énfasis: cognitivo, socio-afectivo o psicomotriz, sin embargo, no excluye la presencia de elementos de las otras áreas, con lo que se favorece el desarrollo integral de los niños y las niñas." (MEP, 2014, p. 37)

Las Unidades responden al diseño de contenidos disciplinarios o curriculares propuestos por César Col, especialista en psicología educacional, y en él se incluyen

[14] Nota interna: En el documento se propone asignarle a este período de dos años el nombre único de *Ciclo de Transición.* Las razones son (1) porque así se establece una distinción más nítida entre el período 4-6 años y el período 0-4 años, para el cual el MEP no tiene oferta directa de servicios (con excepción de educación especial) y (2) porque la anterior distinción en Ciclos carece ya de sentido en la medida que los grupos de edad 4-5 y 5-6 años trabajan con un mismo Programa de Estudio y, a menudo, integrados en una misma aula y con la misma docente. Si se quisiera distinguir los dos grupos de edad podrían designarse como Ciclo de Transición grupo I (4 a 5 años) y grupo II (5 a 6 años).

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.15 Se definen, citando a Col, como "el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización". (MEP, 2014, p. 37)

Cada Unidad de aprendizaje se desglosa según los siguientes elementos constitutivos: componentes, definición de los componentes, objetivos, y aprendizajes por lograr. Sigue el mismo diseño de presentación de la descripción curricular que se empleó en la sección anterior. El propósito es mostrar así, gráficamente, la continuidad y progresividad de los procesos educativos establecidos para las dos sub-etapas etarias consideradas.

El cuadro 7 ofrece una visión panorámica de los elementos de la descripción curricular para la población de 4 a 6 años de edad. Seguidamente, las Tablas 4 a 7 despliegan en detalle los elementos curriculares específicos que componen cada una de las Unidades.

La política Educar para una Nueva Ciudadanía en el contexto del Siglo XXI. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular (MEP, 2016a), le asigna una gran importancia al acceso y uso de las tecnologías digitales de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje, según se mencionó en los fundamentos conceptuales y metodológicos del Marco Curricular (ver sección 3. 5), lo cual requiere el desarrollo de habilidades digitales y el uso educativo pertinente de los recursos tecnológicos. Tal y como allí se plantea, las características de aprendizaje de los nativos digitales y de la población que contempla la Primera Infancia, conllevan a una inclusión natural e integral de las tecnologías digitales en el aprendizaje de los distintos contenidos mediante el uso articulado de recursos educativos de diversa naturaleza, incluidos los digitales, con el propósito de promover el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades reflexivas, creativas y de autoexploración.

---

[15] Nota interna: El *Programa de Preescolar* es muy específico y particularizado, por lo que incluye otros elementos (entre ellos estrategias de mediación y de evaluación) que aquí no se incluyen a fin de (1) no desnaturalizar la identidad del *Marco Curricular* como *documento de políticas orientadoras amplias y comprehensivas, (2) mostrar la simetría y secuencia en la descripción curricular de los dos períodos etarios contemplados y (3) evitar innecesarias repeticiones con otros documentos del MEP* que cumplen su propia función. Los Aprendizajes por Lograr se toman en su mayoría de los contenidos procedimentales del III nivel de desempeño por ser estos del nivel superior y de algunos actitudinales y conceptuales (si es que son importantes y no se ven claramente reflejados en los contenidos procedimentales). En algunos casos se incluyen contenidos procedimentales de I y II nivel de desempeño con el fin de dar claridad a los aspectos esenciales de cada Unidad, de acuerdo a la edad de la niñez de 4 a 6 años.

Cuadro 7

Descripción curricular de la educación para niñas y niños de 4 a 6 años				
UNIDADES	**COMPONENTES**	**DEFINICION**	**PROPOSITOS**	**APRENDIZAJES**
Conocimiento de sí mismo/a	▪ Esquema corporal ▪ Regulación emocional			
Interacción con el medio social y cultural	▪ Socialización ▪ Interacciones			
Interacción con el medio natural	▪ Elementos del medio ▪ Nociones lógico-matemáticas			
Comunicación, expresión y representación	▪ Expresión oral ▪ Comprensión oral ▪ Lectura ▪ Escritura ▪ Conciencia fonológica			

5.2. Descripción curricular para la educación de la niñez de cuatro a seis años

Tabla 4

UNIDAD DE APRENDIZAJE : CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO/A Se refiere al desarrollo progresivo del propio yo. Reconoce la importancia de favorecer la identidad personal del niño/a, lo que implica la posibilidad de conocerse y valorarse positivamente, tener confianza, seguridad en sí mismo y expresar sus sentimientos de participación social. (p.39)			
	DEFINICIÓN	**PROPOSITOS**	**APRENDIZAJES POR LOGRAR**
C O M P O N E N T E S	**ESQUEMA CORPORAL** Comprende la representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales. Se asume desde la visión de la *psicomotricidad*, que concibe al ser humano como una unidad y estudia las dinámicas entre procesos cognitivos, afectivos y motrices manifestadas en las vivencias de la persona, consigo mismo y con el medio ambiente, expresadas a través del cuerpo. (Cobos, 2003, en MEP, 2014, p. 39)	Que cada niño/a sea capaz de construir su esquema corporal a través de las posibilidades de movimiento, su interacción con el medio y el conocimiento de sí mismo/a.	GENERALES: 1. Se valora a sí mimo/a como persona única y especial, con capacidades físicas y características que lo identifican como hombre o mujer. 2. Ejecuta movimientos locomotores, manipulativos y de estabilidad con direccionalidad, coordinación y equilibrio, que contribuyan a la construcción paulatina de la dominancia lateral. 3. Ejecuta hábitos y rutinas que le ayudan a satisfacer sus necesidades y otras acciones de manera autónoma. PARTICULARES: 4. Reconoce las partes del cuerpo, sus funciones; los cinco sentidos y su importancia y algunos órganos internos del cuerpo. 5. Desarrolla estrategias de seguridad y prevención del abuso físico y sexual.

			6. Toma conciencia de sus fortalezas y limitaciones. 7. Demuestra seguridad y confianza en el accionar y al relacionarse consigo mismo y con los demás. 8. Reconoce una identidad sexual propia y su rol. 9. Ejecuta movimientos locomotores, manipulativos y de estabilidad con direccionalidad, coordinación y equilibrio. 10. Demuestra empeño cuando realiza sus posibilidades de acción. 11. Aprecia las posibilidades de acción de sus compañeros/as. 12. Demuestra seguridad en las habilidades manipulativas que va realizando. 13. Valora que las habilidades manipulativas que realiza sean moderadas y sin repercusiones negativas hacia sí mismo y los demás. 14. Utiliza paulatinamente la dominancia lateral. 15. Demuestra confianza en sí mismo al utilizar el lado derecho e izquierdo de su cuerpo en las diferentes actividades que realiza. 16. Toma conciencia de sus habilidades y debilidades manipulativas y las de sus compañeros/as.

			17. Realiza algunas acciones sin ayuda de los otros (iniciativa en la práctica de hábitos como el aseo personal, el orden y la cortesía)
	REGULACION EMOCIONAL Consiste en aprender a interpretar, expresar, organizar, y dar sentido a los sentimientos y emociones, así como a aprender a controlar los impulsos y reacciones que se experimentan ante diferentes situaciones y ambientes. Se asume desde la visión de la *individualización,* que es un proceso de autoconocimiento y construcción del yo.	Que cada niño/a sea capaz de comprender y regular las emociones mediante la interpretación y expresión de las mismas, al controlar impulsos y reacciones en un ambiente social determinado.	**GENERALES:** 1. Identifica los beneficios del desarrollo de la atención y la autonomía en la práctica adecuada de hábitos y rutinas de salud y nutrición. 2. Valora el proceso de atención y los beneficios que éste tiene en su aprendizaje. 3. Manifiesta sentimientos y emociones al expresar y recibir afecto. 4. Demuestra principios de autonomía en la toma de decisiones de la vida cotidiana que le permiten definirse como persona. (Política *Educar para una Nueva Ciudadanía*) 5. Valora positivamente diversas prácticas para el cuidado de sí mismo y de los demás. (Política *Educar para una Nueva Ciudadanía*) PARTICULARES: 6. Reconoce los beneficios de consumir alimentos saludables. 7. Manifiesta iniciativa al buscar propuestas de alimentación saludable diferentes a la que

			posee. 8. Aprecia la importancia de actividades como el descanso, juegos y ejercicios para el beneficio de la salud. 9. Demuestra preocupación por mantener el aseo y conservar el ambiente. 10. Ejecuta acciones que contribuyan con el aseo y la conservación del ambiente. 11. Demuestra preocupación por elegir cuidadosamente los materiales que requiere para sus trabajos. 12. Demuestra satisfacción al terminar los trabajos. 13. Demuestra interés y cordialidad al reconocer los sentimientos de los demás. 14. Demuestra actitudes de autocontrol que favorecen el manejo adecuado de sus sentimientos y emociones, según la edad.

Tabla 5

UNIDAD DE APRENDIZAJE: **INTERACCION CON EL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL** Implica el reconocimiento de sí mismo como persona, miembro de una familia, de un centro educativo y de una comunidad, con deberes, derechos, costumbres, tradiciones y valores, que le permita identificarse con su nacionalidad. Asimismo, involucra el desarrollo de la capacidad de interactuar y establecer relaciones de confianza-afecto con adultos y pares al compartir, participar y colaborar en actividades individuales y grupales. (p. 41)			
	DEFINICIÓN	**PROPOSITOS**	**APRENDIZAJES POR LOGRAR**
COMPONENTE	**SOCIALIZACION** Refiere a la convivencia social y el desarrollo de la comunidad mediante la aceptación por el individuo de su papel, asignado en función del lugar que ocupa en el contexto social. Se produce por la relación multidireccional entre el niño/a y las demás personas del entorno que lo rodea y cómo esa relación ejerce una influencia social y cultural en todos los involucrados, considerando el respeto a los derechos de los demás y el reconocimiento y aprecio por la diversidad humana.	Desarrollar la capacidad de socializar y establecer relaciones con adultos y pares, asumiendo roles, funciones, derechos y responsabilidades en los diferentes contextos en los que se desenvuelve – familia, centro educativo y comunidad.	**GENERALES** 1. Identifica los integrantes de la familia, el centro educativo y la comunidad, al compartir actividades individuales y grupales donde se promueva la construcción paulatina de valores y normas sociales que contribuyan a la inserción en estos contextos. (p.105) 2. Experimenta vivencias que favorecen la continuidad de los aprendizajes entre el nivel de Educación Preescolar y el primer año de la EGB. 3. Distingue la consecuencia de diferentes acciones para la convivencia en su familia y en la escuela. (Política *Educar para una Nueva Ciudadanía*) 4. Menciona diferentes agentes gubernamentales que están presentes en su comunidad y el servicio que prestan.

			(Política *Educar para una Nueva Ciudadanía*) 5. Reconoce paulatinamente los derechos y responsabilidades propios y de las personas de su entorno. (Política *Educar para una Nueva Ciudadanía*) PARTICULARES: 6. Reconoce los tipos de familias y las semejanzas y diferencias entre los grupos familiares. 7. Demuestra actitudes flexibles en el ambiente familiar en el que se desenvuelve. 8. Identifica los roles, funciones, derechos y responsabilidades de las personan que laboran en su centro educativo. 9. Demuestra orgullo de pertenecer a su centro educativo. 10. Demuestra compromiso de acuerdo a su edad con el mejoramiento de su centro educativo. 11. Identifica el entorno inmediato y los componentes de la *comunidad* donde se ubica el centro educativo. 12. Valora su propio entorno comunitario. 13. Reconoce los roles que desempeñan los servidores de la comunidad a la que pertenece el centro educativo. 14. Aplica medidas de

			conservación y protección del ambiente comunal. 15. Identifica las características de otras comunidades.
	INTERACCIONES Refiere a cómo interactúa el niño/a con quienes lo rodean. Así se establece la formación de actitudes positivas hacia una sana convivencia, donde aprender a ser solidario, colaborativo y tolerante va a construir un ser humano respetuoso, que rechace la discriminación y asuma actitudes críticas para mantener un mundo de equidad.	Interactuar en actividades de convivencia grupal e individual con el fin de que adquiera gradualmente valores y normas de respeto por la diversidad.	**GENERALES:** 1. Valora y respeta la diversidad en todas sus expresiones de convivencia. 2. Aplica medidas de conservación y protección del medio. 3. Sabe diferenciar entre acciones positivas y negativas que contribuyen a la unidad de los grupos. (Política *Educar para una Nueva Ciudadanía*) **PARTICULARES:** 4. Manifiesta capacidad para relacionarse con otras personas. 5. Reconoce que todas las personas sin importar sus condiciones tienen los mismos derechos. 6. Identifica las actitudes que contribuyen a la sana convivencia (cortesía, orden, limpieza, organización y colaboración). 7. Practica valores y normas que favorecen la sana convivencia (responsabilidad, tolerancia, libertad, solidaridad, respeto. 8. Aplica igualdad en el trato con compañeros/as y el personal docente.

			9. Comprende los sentimientos que se experimentan en situaciones conflictivas. 10. Demuestra asertividad en las situaciones conflictivas. 11. Demuestra compañerismo en las diferentes actividades que realiza. 12. Demuestra justicia en los juegos con sus compañeros/as. 13. Valora positivamente diversas prácticas para el cuidado de sí mismo y de los demás. (*Política Educar para una Nueva Ciudadanía)*

Tabla 6

UNIDAD DE APRENDIZAJE: **INTERACCION CON EL MEDIO** Busca favorecer el desarrollo del pensamiento del niño/a para la resolución de problemas cotidianos, a partir de la construcción de nociones lógico matemáticas y habilidades científicas por medio de la experimentación y la indagación. Facilita entre otras cosas, desarrollar acciones para la conservación y la sostenibilidad del medio natural, indispensables en la convivencia armónica con el entorno. (p.43)			
	DEFINICIÓN	**PROPOSITOS**	**APRENDIZAJES POR LOGRAR**
C O M P O N E N T E S	**ELEMENTOS DEL MEDIO** Abarca la identificación de los elementos que conforman el medio, los cuales se consideran como un todo integrado, donde los elementos se relacionan y se afectan mutuamente para establecer interacciones en constante cambio. Al identificar estos elementos se reconocen y comprenden las relaciones entre objetos, fenómenos y hechos.	Comprender las relaciones dinámicas entre los objetos, fenómenos y hechos en la identificación de los elementos que conforman el medio.	GENERALES: 1. Formula preguntas que expresan su curiosidad e interés por conocer y saber más sobre los elementos del medio. 2. Demuestra significado y establece relaciones en su entorno inmediato según su edad. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*) 3. Recuerda la información que necesita ante un problema ya conocido. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*) 4. Responde exitosamente con acciones aprendidas en situaciones que le son familiares. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*) **PARTICULARES:** 5. Demuestra iniciativa al explorar y descubrir los elementos del medio para

			clasificarlos. 6. Clasifica los elementos del medio según las características y funciones básicas que posean, al establecer semejanzas y diferencias en su agrupación. 7. Utiliza cuantificadores en la clasificación de elementos del medio, según características, funciones, semejanzas y diferencias. 8. Demuestra una actitud positiva para enfrentar situaciones cotidianas que conllevan comparar los elementos del medio a través de cuantificadores.
	NOCIONES LOGICO-MATEMATICAS Se refieren al avance gradual de aprendizaje que desarrollan las niñas y niños a través de la manipulación física de objetos y la interacción con el medio. Contemplan los requisitos para alcanzar el entendimiento del concepto de número, tanto en el aspecto cardinal como ordinal. Estas nociones le permiten al niño/a conocer el mundo y	Construir nociones lógico-matemáticas elementales que ayuden a la comprensión del concepto de número a través de la interacción física con los elementos del medio.	**GENERALES:** 1. Formula preguntas que expresan su curiosidad e interés por conocer y saber más sobre las nociones lógico-matemáticas. 2. Construye nociones lógico matemáticas básicas a partir del establecimiento de relaciones de espacio, tiempo, causalidad, cuantificación, correspondencia, seriación, inclusión y conservación_que surjan de las experiencias de la vida cotidiana. 3. Desarrolla habilidades científicas, críticas y lógicas matemáticas cada vez más

	empezar a representarlo.		complejas. **PARTICULARES:** 4. Aplica el sentido espacial entre el propio cuerpo y los lugares y otras personas, al considerar su distancia de los mismos. 5. Manifiesta una actitud positiva al enfrentarse a diversas situaciones que requieran de la secuencia temporal. 6. Aplica las relaciones temporales en función de los sucesos que ocurren en el tiempo considerando secuencias 7. Demuestra deseos de superación al construir la noción de conservación de la cantidad. 8. Adquiere progresivamente la noción de conservación de la cantidad sin quitarle ni agregarle nada. 9. Demuestra agrado al confeccionar colecciones de elementos para establecer correspondencias término a término. 10. Aplica la correspondencia término a término al relacionar elementos que se correspondan naturalmente o no, en cantidades desiguales. 11. Aplica la seriación al ordenar sistemáticamente elementos variados.

			12. Agrupa los elementos que conforman una subcategoría. 13. Reconoce progresivamente la noción de la inclusión de la subcategoría con su respectiva categoría.

Tabla 7

UNIDAD DE APRENDIZAJE: **COMUNICACION, EXPRESION Y REPRESENTACION** **Involucra el desarrollo de la capacidad comunicativa de las niñas y niños y su favorecimiento en cada momento de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje es una herramienta eficaz de comunicación, expresión e interacción.** (p.44)			
	DEFINICIÓN	**PROPOSITOS**	**APRENDIZAJES POR LOGRAR**
C O M P O N E N T E S	**EXPRESION ORAL (HABLAR)** Implica que las niñas y niños, si bien se expresan oralmente de forma espontánea, comprendan progresivamente que sus interacciones orales deben adecuarse a las diferentes situaciones comunicativas, pues ello determina nuevos conocimientos y da acceso a mayores oportunidades en la vida.	Comunicar ideas, sentimientos y experiencias utilizando las reglas propias del intercambio comunicativo.	GENERALES: 1. Expresa oralmente ideas, sentimientos y experiencias. 2. Desarrolla su vocabulario, lo que le permite mejor interacción comunicativa con otras personas. 3. Describe de forma clara la tarea que debe realizarse con los demás. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*) 4. Expresa lo que cree respecto de una situación determinada. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*)

			5. Expresa sus ideas de acuerdo con el contexto inmediato. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*) PARTICULARES: 6. Comprende nuevo vocabulario que le permite expresarse de acuerdo con la situación comunicativa. 7. Valora el uso de un vocabulario creciente en la expresión oral. 8. Utiliza elementos lingüísticos y paralingüísticos en las interacciones orales. 9. Respeta las normas básicas de interacción oral en las situaciones comunicativas. 10. Respeta el espacio verbal de las demás personas.
	COMPRENSION ORAL (ESCUCHAR) Implica el asimilar el conocimiento y la forma adecuada de utilizarlo, según convenga a cada usuario de la lengua, en estrecha relación con el contexto lingüístico comunicativo. Comprender es además	Comprender diversos textos. Disfrutar de la escucha de textos literarios y no literarios.	GENERALES: 1. Demuestra una escucha que le permite disfrutar y desenvolverse en diferentes entornos comunicativos. 2. Interpreta diversos textos (imágenes, dibujos, símbolos, palabras y otros). 3. Ejecuta instrucciones, consignas orales y solicitudes orales como parte de las actividades

	un requisito para valorar un texto y constituye la base para el desarrollo de habilidades comunicativas y el aprendizaje de nuevos conocimientos.		cotidianas. 4. Comprende el mensaje global de situaciones que le son familiares y simples. (Política *Educación para una nueva ciudadanía*) 5. Escucha con atención a las personas para asumir una actitud propositiva de acuerdo con su edad. (Política *Educación para una nueva ciudadanía*) **PARTICULARES:** 6. Demuestra *escucha atencional* (presta atención), *escucha comprensiva* (comprende el mensaje principal) y *escucha apreciativa* (disfruta) de textos literarios y no literarios. 7. Respeta al escuchar atentamente a otras personas. 8. Demuestra respeto y comprensión hacia el seguimiento de instrucciones, consignas y solicitudes orales.
	LECTURA (INICIAL o EMERGENTE) Se refiere a que el niño/a comprenda la conexión que existe entre el lenguaje oral y el escrito y se acerquen al lenguaje impreso por medio de observar diferentes tipos de textos (literarios y no literarios), interpretar	Reconocer la presencia del texto escrito y su utilidad en la comunicación cotidiana (etiquetas, pictogramas, logos, simbologías, letras y palabras).	**GENERALES:** 1. Formula relaciones entre la oralidad y la escritura con el propósito de comunicarse. 2. Manifiesta descubrirse como lector en proceso de formación. **PARTICULARES:** 3. Demuestra gusto por la lectura de diferentes textos literarios

	sus ilustraciones, participar en el intercambio de ideas en torno a ellos y disfrutar este proceso de aprendizaje.		de acuerdo con sus intereses. 4. Aprecia la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje. 5. Interpreta textos literarios y comparte con otras percepciones, ideas y sentimientos. 6. Reconoce su nombre propio escrito.
	ESCRITURA (INICIAL o EMERGENTE) Se refiere a que el niño/a, antes de aprender a leer y escribir de manera convencional, descubra el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza, la relación con el lenguaje oral y las funciones de este sistema como práctica social.	Realizar representaciones gráficas espontáneas como una forma de comunicación y expresión.	**GENERALES:** 1. Expresa por escrito ideas, sentimientos y experiencias. 2. Representa su nombre propio en forma gráfica. 3. Manifiesta descubrirse como escritor en proceso de formación. **PARTICULARES:** 4. Demuestra interés por la presencia de la lengua escrita en el ambiente. 5. Tiene conciencia de la presencia de la lengua escrita en el ambiente. 6. Demuestra disposición por la escritura. 7. Representa gráficamente por medio de la creación espontánea de variedad de textos. 8. Produce gráficamente textos con un propósito definido. 9. Valora y disfruta al utilizar el lenguaje escrito como una forma de comunicación y

			expresión. 10. Usa la ilustración para proveer la información que contiene el texto que ha creado.
	DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLOGICA Supone aprender a reconocer que las oraciones y las palabras usadas en el lenguaje oral pueden ser descompuestas en sonidos "más pequeños" (sílabas, fonemas) y que esos sonidos tienen una representación gráfica. Es un elemento clave para establecer el vínculo entre el lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito, o sea, es esencial para el posterior aprendizaje de la lectoescritura.	Descubrir las características y la naturaleza de las emisiones orales al segmentarlas en palabras y unidades menores (sílabas y fonemas) y comenzar a comprender las relaciones entre oralidad y escritura.	**GENERALES:** 1. Descubre las características y la naturaleza de las emisiones orales al segmentarlas en palabras y unidades menores (sílabas y fonemas). PARTICULARES: 2. Utiliza los músculos oro-faciales al ejercitarlos. 1. Tiene conciencia del número de palabras en oraciones cortas. 2. Reconoce los sonidos de las sílabas al segmentar palabras significativas. 3. Reconoce los sonidos iniciales y finales de palabras. 4. Reconoce los sonidos finales en las rimas. 5. Demuestra gozo y placer al reconocer las palabras, sílabas y fonemas conocidos. 6. Experimenta con fonemas mediante el uso de onomatopeyas. 7. Valora y disfruta al experimentar los fonemas mediante el uso de onomatopeyas.

	LENGUAJE DIGITAL Y USO DE TIC Abarca aprendizajes relacionados con que el niño/a conozca y utilice, de manera progresiva y con la orientación y apoyo del educador/a, las tecnologías digitales y los recursos multimedia para jugar, comunicarse, crear y promover su desarrollo emocional, lingüístico, artístico y cognitivo.	Utilizar las tecnologías en el marco de experiencias cognitivas y comunicativas que desarrollen la comprensión de conceptos, el desarrollo de habilidades, la colaboración e intercambio entre pares, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la expresión artística.	**GENERALES:** 1. Desarrolla estrategias efectivas para buscar información en distintos medios digitales. 2. Utiliza aplicaciones y recursos digitales de forma creativa y productiva como herramientas para la presentación y organización de la información. 3. Valora las implicaciones económicas, socioculturales y éticas de las tecnologías digitales sobre diversos grupos sociales. **PARTICULARES:** 4. Explora diversas tecnologías digitales para familiarizarse con los ambientes virtuales. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*). 5. Explora diversas aplicaciones y programas digitales diseñados para su edad. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*). 6. Repite formas socialmente aceptadas de comunicación con los demás. (Política *Educar para una nueva ciudadanía*).

6. Orientaciones pedagógicas

6.1. La efectividad de un currículo para la edad preescolar

Toda propuesta curricular debe contemplar, además de los contenidos educativos seleccionados en función de sus objetivos y sus destinatarios (el "qué enseñar"), los criterios pedagógicos que guiarán su implementación (el "cómo enseñar"). La segunda es una dimensión polifacética que incluye diversos aspectos, entre ellos la metodología didáctica, el uso de materiales de apoyo al aprendizaje, la organización del espacio y el tiempo en que se realiza la acción educativa, la planificación y la evaluación de procesos y aprendizajes. Precisamente en la dimensión del "cómo" se focaliza esta sección del *Marco Curricular*.

Las siguientes orientaciones son de cumplimiento obligatorio para todos los centros que prestan servicios educativos a la niñez menor de 6 años porque la efectividad de una propuesta curricular radica tanto en la relevancia de sus fundamentos, objetivos y aprendizajes por construir como en la pertinencia de las prácticas pedagógicas con que se ejecutan y se evalúan. En suma, radica en la conjunción entre diseño e implementación.

Cabe aclarar que las investigaciones internacionales no concluyen que un modelo particular de currículo sea invariablemente más efectivo que otro. De allí que las organizaciones especializadas no recomienden "X modelo de currículo", sino una serie de *indicadores de efectividad* que formulan de manera integradora el qué y el cómo enseñar en la primera infancia. (Ver recuadro).

INDICADORES DE EFECTIVIDAD DE UN CURRÍCULO PARA LA EDAD PREESCOLAR

Las niñas y niños están activos e involucrados. Las niñas y niños aprenden mejor cuando exploran el mundo y piensan sobre los fenómenos. Por eso tienen que estar muy activos física, social, lingüística, cognitiva y artísticamente. Los conceptos, habilidades y actitudes importantes se aprenden por medio de proyectos, experiencias y actividades colaborativas.

Los objetivos son claros y compartidos por todos los actores educativos. Los objetivos del currículo deben ser entendidos y compartidos por todas las personas involucradas en el aprendizaje: familias, formadores y administradores de programas.

Los formadores tienen interacciones frecuentes y significativas con* las niñas y niños.* La implementación del currículo se apoya en los formadores y en el tipo de interacciones que tienen con las niñas y niños. Las estrategias pedagógicas efectivas descansan en gran medida en su formación y experiencia y educativa, por eso el currículo debe estar asociado a un proceso constante de desarrollo profesional de los mismos.

***El currículo está basado en evidencias*.** El currículo debe estar basado en evidencias de que es psicológica, cultural y lingüísticamente relevante para las niñas y niños a quienes está dirigido. Debe organizarse en torno a los principios del desarrollo y el aprendizaje infantil.

***El currículo construye nuevos aprendizajes a partir de los aprendizajes y experiencias previas de* las niñas y niños.** El contenido y la implementación del currículo deben apoyarse en los aprendizajes previos de las niñas y niños (individuales, acordes a su edad y culturales) e incluir a niñas y niños con discapacidades. También debe valorar los conocimientos que adquieren en sus familias y comunidades y dar apoyo especial a quienes vienen de familias que hablan otra lengua o están en condiciones desfavorecidas.

***El currículo es integrador*.** Debe abarcar todas las áreas del desarrollo infantil (físico-motriz, socio-emocional y lingüístico- cognitiva), conocimientos básicos de distintas disciplinas y enfoques de aprendizaje. Pero en vez de adoptar un enfoque didáctico académico, en el cual cada disciplina se enseña en forma diferenciada y por separado, debe explícitamente integrar el aprendizaje a través de distintos dominios disciplinarios.

***El currículo está alineado con resultados de aprendizaje y evaluaciones apropiados*.** Las autoridades políticas educativas están cada vez más preocupadas por mejorar las experiencias de aprendizaje de las niñas y niños. Por ello insisten en un enfoque sistémico que fije qué contenidos enseñar, resultados de aprendizaje y procedimientos de evaluación para documentar el progreso de las niñas/niños.

En breve, el currículo efectivo depende del equilibrio entre una estructura bien definida que tenga impacto en toda la niñez y la flexibilidad que permita la individualización según niños y niñas y familias.

Fuente: Rodino, 2014, con base en Kagan y Kauerz, 2006, para el Estado de la Educación 5, 2015, p.94.

A continuación se exponen los criterios básicos para la implementación del *Marco Curricular*, los cuales son de carácter sustantivo e integral. El *Marco s*e concentra en los grandes principios o pautas para orientar la labor pedagógica, sin entrar en detalles sobre cómo abordar cada ámbito o unidad de aprendizaje según cada subgrupo de edad, qué estrategia de mediación usar para cada aprendizaje, o qué instrumentos emplear para planificar. Los aspectos particulares se abordan en el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* (MEP, 2014) y su *Guía Docente* (MEP, 2015); en documentos como la *Guía Pedagógica para Niños y Niñas desde el Nacimiento hasta los 4 años* (DEP-DEEP, 2017), o bien se contemplarán en aquellos otros que el MEP considere necesario elaborar en el futuro para facilitar la implementación de este *Marco Curricular*.

6.2. La metodología didáctica

La opción del MEP por una propuesta curricular constructivista y socio-constructivista para la edad preescolar ofrece por sí misma claras orientaciones metodológicas. Esta teoría considera el aprendizaje como un intercambio activo entre el niño/a y su contexto. Las maestras y maestros interactúan con el niño/a en actividades que él mismo o ella misma propone para acrecentar su aprendizaje y también inician actividades diseñadas de antemano para propiciar que razone y resuelva problemas. La interacción social es esencial para el aprendizaje infantil, en especial la colaboración con otros, maestras/os o pares, para completar tareas que inicialmente el niño/a no puede concluir solo (la llamada *zona de desarrollo próximo*, hacia la cual se avanza a través de practicar el *andamiaje*, traducción del término en inglés “scaffolding”).

En breve, las y los docentes promueven el aprendizaje partiendo de las fortalezas y necesidades del niño/a según su etapa de desarrollo y lo impulsan por medio de explicaciones, preguntas, modelaje, sugerencia de alternativas y comentarios a su trabajo. El niño/a se mantiene muy activo jugando, explorando, indagando y haciendo hipótesis. La actividad es la clave del trabajo de co-construcción del conocimiento que promueven el constructivismo y el socio-constructivismo.

Además de este criterio esencial, la literatura concuerda en cuáles son las principales prácticas metodológicas que propician la co-construcción, según se analiza a continuación.

- *Mantener relaciones cercanas con* las niñas y niños *y una conducta cálida y receptiva*

La teoría sobre educación en la edad preescolar viene sosteniendo desde hace tiempo que la manera como el personal, sea docente o de apoyo, se vincule con las niñas y niños es determinante para su desarrollo y aprendizaje. Una demostración empírica concluyente la aportó el importante proyecto británico *Effective Provision of Preschool Education, EPPE* (Sylva et al., 2004). Este amplio proyecto longitudinal demostró que existe una relación significativa entre las mejores prácticas y relaciones que las/os docentes establecen en el aula y los mejores resultados socio-conductuales e intelectuales en el alumnado, en especial en las áreas de cultura letrada, lectoescritura emergente, matemáticas y ciencias. (Litjens y Taguma, 2010).

Si bien los lineamientos curriculares rigen para todo el país, en la práctica lo que más incide en el aprendizaje infantil temprano es la *calidad de las relaciones interpersonales* en cada contexto educativo: cada centro y cada aula. Las relaciones de afecto y apoyo de la maestra/o hacia las niñas y niños satisfacen sus necesidades emocionales porque los hacen sentirse queridos, seguros y aceptados, lo cual les ayuda a regular su comportamiento y a desarrollar habilidades que son esenciales para aprender, en ese momento y en el futuro.

Asimismo, el o la docente deben velar por las buenas relaciones de las niñas y niños entre sí, favoreciendo que se creen vínculos afectivos e interacciones de cooperación y respeto mutuo. Las dificultades de la convivencia cotidiana deben resolverse en un clima de buen trato y no violencia, sin olvidar que las niñas y niños son sujetos de derecho y que sus derechos deben ser protegidos y promovidos por todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa.

- *Valorar el juego como experiencia significativa y utilizarlo como medio de aprendizaje*

El desarrollo psicomotriz, cognitivo, lingüístico y socioemocional de la niñez en edad preescolar se produce mediante el *juego*, la *exploración* y las *interacciones con otros*, mientras que la instrucción sistemática no logra igual efecto positivo en el desarrollo temprano. (NICHD, 2000)

Las niñas y niños juegan por el gusto de jugar y aunque no lo hacen con el propósito de aprender, aprenden a través del juego. Usan todo lo que ven, oyen y experimentan como elementos dentro de sus juegos y, al hacerlo, imitan el mundo y también crean mundos nuevos. La satisfacción y el aprendizaje que la niña o niño derive del juego a menudo depende de la acción de la maestra/o. Apoyar el juego infantil requiere del docente capacidad de observar, identificar las iniciativas verbales y no verbales de las niñas y niños, analizar cada situación y comprender cuándo dejarlos en libertad para jugar solos y cuándo ofrecerles alguna guía o ayuda, directa o indirecta (por ej. para enriquecer su juego con ideas, materiales o recursos).

Los y las docentes deben ser capaces de analizar el juego infantil en términos de aprendizaje: reconocer cómo contribuye a desarrollar sus habilidades físicas, de imaginación, de empatía hacia la situación de otras personas y seres vivos, de establecer relaciones sociales, y de aprender y enriquecer su lenguaje, entre otras capacidades. Tienen que ser conscientes y poder crear conexiones entre el juego y otras áreas de actividad y conocimiento, pero también deben dejar los espacios necesarios para la expresión y el juego espontáneo de las niñas y niños. (STAKES, 2004)

A la inversa, los enfoques de educación temprana sumamente instructivos, con control estricto de actividades por parte del docente y niveles bajos de calidez han demostrado tener un impacto negativo en la motivación infantil para aprender: estos niñas y niños evitan tareas desafiantes, tienen menos confianza en sus propias habilidades y disfrutan menos cuando trabajan que otros/as a quienes se les estimula para colaborar, elegir sus actividades y que experimentan interacciones docente-niños cálidas y no impositivas. (Stipek et al, 1998).

- *Promover el desarrollo del lenguaje infantil mediante actividades comunicativas e interacciones verbales de calidad*

El desarrollo del lenguaje en la Primera Infancia a través de las interacciones docente-niñas/niños tiene mucho énfasis dentro de los lineamientos curriculares de muchos países, dentro y fuera del continente. Los lineamientos finlandeses son particularmente explícitos y relevantes, por lo cual es valioso considerarlos. (STAKES, 2005)

Desde que nacen, las niñas y niños se interesan por su contexto y comienzan a construir una imagen del mundo y de su posición en él. En este sentido, el lenguaje cumple aquí un rol vital porque apoya el desarrollo de los procesos cognitivos y permite comunicar significados. A medida que el niño/a crece, la función del lenguaje como apoyo a los procesos cognitivos crece en importancia en lo que respecta a

resolución de problemas, pensamiento lógico e imaginación. Todas las habilidades relacionadas con el dominio del lenguaje son claves para la habilidad infantil de aprender.

Entre esas actividades están los juegos con palabras, las rimas y onomatopeyas, que llaman la atención del niño o niña hacia la forma del lenguaje más que hacia su significado y le brindan la oportunidad de desarrollar la conciencia lingüística en general y la fonológica en particular. Además, las niñas y niños disfrutan de los cuentos. Todas las actividades creativas asociadas al relato y a la lectura de cuentos aumentan la confianza infantil en sus capacidades, les ayudan a expresarse, les brindan muchos conocimientos sobre el mundo y las posibilidades del lenguaje, y les permiten practicar las habilidades de escucha y comprensión.

El o la docente de la Primera Infancia debe guiar las observaciones de las niñas y niños, enseñarles cómo actuar en distintas situaciones y describir y explicar los sucesos del mundo. Por medio del lenguaje les ofrece modelos para aprender a comunicarse, a relacionarse y a pensar. Para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, todo el ambiente debe ser estimulante y motivador y permitir que las niñas y niños reconozcan tanto el lenguaje oral como escrito. (STAKES, 2005) Pero la influencia más determinante en el espacio escolar será siempre la del docente.

Anteriormente se enfatizaron las relaciones cercanas, cálidas y receptivas que deben existir entre la maestra/o y las niñas y niños, lo cual se aplica tanto a la comunicación no verbal (gestual y corporal) como verbal (uso del lenguaje). A eso hay que agregar recomendaciones más específicas referidas a los intercambios verbales con intención directamente educativa, o sea, aquellos que buscan ayudar a las niñas y niños a construir los aprendizajes esperados (ampliar su autonomía, explorar el medio natural o social, enriquecer su vocabulario, etc.).

El mejor recurso para promover el desarrollo de habilidades en la primera infancia es la *calidad de las interacciones verbales* entre docente-niñas/niños. (Downer, Sabol y Hamre, 2010). No se trata de conductas excepcionales ni sofisticadas, sino de interacciones habituales, que ocurren en conversaciones informales o durante la lectura de cuentos, pero que se consideran de alta calidad porque muestran gran involucramiento y compromiso docente, intención didáctica precisa y uso de estrategias para estimular la participación verbal infantil así como elevar su eficacia comunicativa, siempre de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo.

Ejemplos de interacciones de calidad son: conversar con las niñas y niños mostrando entusiasmo por la relación, el tema y los aportes infantiles; incluir a todos

en el diálogo, sumando a quienes son menos participativos y ayudando a los más participativos a auto-regularse; hacer preguntas que las niñas y niños puedan y quieran responder, no como un test pidiendo respuestas que la maestra/o conoce sino haciendo preguntas sinceras y que las/los estimulen a pensar y opinar; escucharlas/os con atención, buscando entenderlas/os sin interrumpir ni apurar; propiciar que la conversación fluya pidiéndoles más intervenciones dentro de sus posibilidades, y ayudándolos a desarrollar habilidades cognitivas (por ej. explicar conexiones entre sucesos, asociar nuevos aprendizajes con experiencias previas, entender los puntos de vista de otras personas y predecir). También son interacciones de calidad las que ayudan a las/los infantes a percibir que están rodeados de palabras impresas y entender para qué sirven, aunque todavía no puedan decodificarlas, así como a entender qué son los libros y cómo se usan. (Rodino, 2016)

- *Combinar actividades iniciadas por el educador/a*, *actividades iniciadas por la niña o niño y de libre elección de las niñas y niños.*

La literatura suele polemizar sobre cuál de los tres tipos de actividades es más apropiada en la edad preescolar. En realidad, los tres tipos son beneficiosos.

Por un lado, respecto a las *actividades promovidas por el educador/a,* se comprobó que las niñas y niños involucrados en actividades en las que son asistidos por la/el docente (acción de "scaffolding" o andamiaje), en las que interactúan con otros y a quienes se les estimula a pensar y a auto-regularse reciben impactos positivos en su cociente intelectual y en sus competencias de lenguaje tanto como en sus destrezas sociales. (Litjens y Taguma, 2010)

Por otra parte, sobre los currículos con alta frecuencia de *actividades iniciadas por la niñ*a o niño y *actividades de libre elección* hay evidencia de valiosos efectos de mediano plazo, ya que esos mismos niñas o niños a la edad de siete años lograban mayor puntaje en pruebas de lenguaje que otras/os provenientes de programas que aplicaban exclusivamente actividades didácticas iniciadas por los maestros. (Litjens y Taguma, 2010) También hay evidencia de impactos positivos en las niñas y niños en el largo plazo, quienes mostraron un mayor nivel de servicio comunitario y motivación para continuar estudios superiores (OCDE, 2012).

Estos resultados no deben verse como contradictorios. Uno, porque las experiencias de preescolar estudiadas por los investigadores arriba mencionados no optaron radicalmente por unas actividades en oposición a las otras, sino sólo favorecieron unas sobre otras. Dos, porque a menudo hay diferencias de edad entre los sujetos investigados, las cuales, aunque parezcan pequeñas, son significativas en la

Primera Infancia. La evidencia indica que para menores de 5 años funciona mejor un enfoque socializador y holístico, mientras que para mayores de 5 años arroja mejores resultados un enfoque más orientado hacia las disciplinas para prepararlos para el tipo de tareas de aprendizaje que encontrarán al entrar a la escuela primaria. (Stipek et al, 1998)

En vista de que los resultados muestran méritos de los distintos tipos de actividades pedagógicas, los expertos recomiendan que, para maximizar el desarrollo, el aprendizaje y los impactos sociales en la edad preescolar, el currículo debe combinar actividades iniciadas por la maestra/o con otras iniciadas por el niño/a y de libre elección del grupo de niñas y niños. (Sheridan, 2011, en OCDE, 2012). Aparte de hacer la combinación, es todavía más ventajoso variar el énfasis en unas u otras según los niñas y niños sean menores o mayores de 5 años de edad.

Lo esencial es que todo enfoque ocurra en un clima socio-emocional positivo, con relaciones seguras y estables, y maestros sensibles, no autoritario, que promuevan el desarrollo de actividades auténticas y lúdicas.

6.3. El espacio educativo

El espacio en cualquier institución donde se cuida y educa a la niñez desde el nacimiento hasta los seis años constituye un todo que incluye tanto los aspectos físicos (el diseño, la construcción, la ventilación, los servicios de luz, de agua, de alimentación, sanitarios, etc.) como los aspectos de organización, los funcionales y también los estéticos (las zonas de circulación, los distintos ambientes para que las niñas y niños jueguen y trabajen, el mobiliario, los recursos y materiales pedagógicos, etc.). Es este espacio en su totalidad el que incide en las interacciones, en las prácticas pedagógicas y, en última instancia, en el avance de los aprendizajes. Su influencia será mayor y más positiva cuando más cómodo y acogedor sea, más enriquecedor y estimulante, más propicio para despertar el interés y la curiosidad infantil por explorar, expresarse, actuar e interactuar con docentes y pares.

El MEP cuenta con una normativa técnica que establece las condiciones constructivas de los centros educativos y otros aspectos como distribución de las instalaciones, capacidad y mantenimiento. En muchos casos lo mismo ocurre con otras instituciones gubernamentales que tienen a cargo centros de cuido y desarrollo infantil, CCDI. Si estas condiciones tuvieran discrepancias entre sí, es un aspecto que debe ser alineado como parte de la gestión del *Marco Curricular* y por la instancia

correspondiente, a fin de que los criterios sean uniformes en todos los tipos de centros. (Ver sección 7.3)

Sin embargo, más allá de los imprescindibles criterios técnicos, los centros institucionales para la educación de la Primera Infancia también deben atender otros criterios que contemplan condiciones psicológicas, sociales y estéticas que están en la base de la experiencia educativa y favorecen aprendizajes de calidad. La literatura y las buenas prácticas internacionales y latinoamericanas resaltan la idea de que "el ambiente también educa" y aportan valiosas recomendaciones para ponerlo en práctica con el mejor efecto posible. (Ministerio de Educación de Chile, 2001; Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia y Uruguay Crece Contigo, 2014; STAKES, 2005)

Ante todo, los CCDI y los CEEP tienen que disponer de *ambientes interiores* y *exteriores*.

En ambos ambientes, el primer requisito es garantizar las condiciones físicas básicas que propicien la integración, la seguridad, el bienestar y la exploración confiada de las niñas y niños, es decir, evitar situaciones de peligro, respetar la superficie mínima que requiere cada infante para moverse y desplazarse con comodidad según su edad y garantizar buena higiene, ventilación e iluminación. Asimismo, hay que hacer las adaptaciones necesarias para que los dos tipos de ambientes favorezcan la integración de niños y niñas con discapacidad o que requieran apoyos educativos específicos.

En el *ambiente interior* se deben organizar zonas (que pueden llamarse con el nombre que se prefiera) que permitan realizar distintas actividades simultáneas según los intereses y motivaciones de las niñas y niños, el momento de la jornada y la conformación del grupo/s. Es importante contar con condiciones para diversificar el espacio, es decir, poder organizar zonas funcionales y flexibles que favorezcan interacciones grupales de distinto tipo y tamaño entre las niñas y niños, para que todos tengan oportunidad de participar en actividades variadas –por ej., en pequeños grupos, en grupos medios y con el grupo total. También hay que contar con un espacio al cual las niñas y niños puedan retirarse ocasionalmente para descansar o estar solos.

La organización y sentido de estas zonas ha de ser dinámico, de modo que pueda variarse durante la jornada (cambiando la disposición de algunos muebles y materiales para realizar distintas actividades y promover interacciones diversas) y a lo largo del tiempo (o sea, renovarse periódicamente según progresen los niveles de desarrollo de las niñas y niños y varíen sus intereses y los aprendizajes esperados).

En el uso dinámico de los ambientes interiores, conviene prever que las niñas y niños puedan participar, según su edad y posibilidades, en planear o reorganizar los espacios, el mobiliario y la decoración como parte de la implementación de los ejes de aprendizaje. En la medida en que cooperen activamente en ambientar su espacio cotidiano se apropiarán de él y lo sentirán más cercano y significativo. Además, así se fortalecerá su aprendizaje de habilidades personales y sociales –de identidad, pertenencia, autonomía, comunicación y convivencia, entre otras.

Dentro de la distribución del ambiente interior hay que prever que exista una sala o una zona específica para recibir a familiares cuando llegan de visita, a reuniones con docentes o a encuentros convocados por el centro. Esto permite un mayor acercamiento entre el centro y las familias, ayuda a demostrarles de manera concreta el trabajo educativo que se hace y favorece desarrollar experiencias de participación familiar.

En cuanto al *ambiente exterior*, que por lo general se utiliza solo en algunos momentos del día, es valioso planificar su uso para distintas actividades. Según las dimensiones que tenga y sus características (por ej., si es de uso exclusivo para los preescolares o si es compartido; si es rural o urbano) se puede utilizar para actividades como jugar, escuchar cuentos, dibujar, explorar elementos de la naturaleza o descansar. Propiciar el contacto de las niñas y niños con su entorno natural contribuye a crear conciencia de la necesidad de apreciar y cuidar el medio ambiente y a construir sociedades sustentables.

Conviene que este espacio también esté dividido en zonas con superficies de distintas texturas que se presten para variadas actividades. Lo ideal sería disponer de tres:

- Una zona de tierra con plantas, hojas, flores, frutos e insectos de jardín; espacio para una huerta u otro tipo de plantación; desniveles poco pronunciados que motiven el juego y la exploración con agua, piedras, arena, tierra de diferente color y textura, y recipientes que permitan el trasvasado de materiales.

- Una zona con baldosas o cementada donde se puedan jugar juegos motores y simbólicos (dramatizaciones), y

- Una zona de juegos con estructuras que promuevan la ejercitación corporal (columpios, escalones, barras, etc.), preferentemente realizadas con materiales naturales o reciclados en vez de adquiridos comercialmente. (Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia y Uruguay Crece Contigo, 2014, p. 50)

En alguna zona interna o externa, según las posibilidades, es conveniente disponer de varios contenedores donde se puedan separar los desechos para su reciclaje.

Volviendo a una mirada de conjunto del centro, tanto el ambiente interior como el exterior, además de garantizar los requisitos relativos a la seguridad, la salud y el bienestar general de los infantes, deben tener una atmósfera positiva, cálida, acogedora, que los motive a jugar, explorar, interactuar, moverse y ser curiosos y creativos.

Para crear esa atmósfera juegan un papel clave los materiales que están en el espacio, a la vista y alcance de las niñas y niños. Su valor es tal que nunca son simplemente "decorativos" sino que constituyen verdaderos apoyos para el desarrollo y el aprendizaje –o sea, de una u otra manera son *materiales pedagógicos*. Su importancia es tal que justifica tratarlos por separado.

6.4. Los materiales pedagógicos

Los CCDI y los centros educativos que ofrecen Educación Preescolar necesitan contar con una buena cantidad y variedad de materiales que apoyen la realización de actividades y experiencias de estimulación, manipulación, exploración, juego, creación, construcción y co-construcción, entre tantas otras, que son indispensables para promover el desarrollo y el aprendizaje. La necesidad y el valor de los materiales exigen que se consideren con cuidado sus características, requisitos y uso.

La primera y principal consideración es que los materiales deben ser adecuados a la edad de las niñas y niños, cuyas necesidades y habilidades varían rápida y visiblemente durante el período que transcurre desde el nacimiento hasta los seis años. Sin tal adecuación a sus destinatarios, los materiales no aportan a su desarrollo y al aprendizaje.

Una segunda consideración debe ser que los materiales que se incorporen al espacio educativo sean coherentes con las propuestas del *Marco Curricular*. Por eso es importante que antes de fabricar o adquirir cualquier material –desde una lámina mural hasta un objeto de manipulación— se tenga claro su finalidad pedagógica, es decir, cuál o cuáles objetivos de aprendizaje, conceptos o habilidades se quieren favorecer por medio de ese material.

Adicionalmente es necesario tener en cuenta otras consideraciones como las que se recogen a continuación, sobre las cuales existe amplia coincidencia especializada.

- Seleccionar materiales de diversos orígenes y características –naturales, reciclados o reconstruidos y elaborados profesionalmente—, de manera de permitir que las niñas y niños entren en contacto con una variedad de recursos.

- Incorporar con mayor frecuencia materiales naturales y del entorno local, a fin de que la labor educativa incorpore y se nutra de la realidad inmediata que rodea a los niñas y niños, con lo cual les ayudará a conocerla y a desarrollar su sentido de pertenencia, además de propiciar aprendizajes específicos. Entre ellos están:

  - *Elementos de la naturaleza*: semillas, piedras, varios tipos de tierra y de maderas, arena, plantas, ramas, hojas, flores, frutas, conchas, caracoles, lanas, etc.

  - *Materiales reciclables*: cajas, cartón, tubos, recortes de revistas, botones, pedazos de soga, caucho y otros artículos de construcción que sean seguros, etc.

  - *Elementos del ambiente cercano y de la vida personal*: ilustraciones de la comunidad y la región, fotografías familiares, juguetes personales, objetos sonoros como instrumentos musicales sencillos de uso local (maracas y objetos de percusión), discos compactos de música local y nacional, y elementos de uso cotidiano en su hogar y que los representen, etc.

  - *Creaciones artesanales hechas por personas de la comunidad o las familias*: tejidos varios, objetos hechos de tela, alfombras, canastos, títeres, grabaciones domésticas, audio-cuentos, etc.

  - *Objetos de la vida real en desuso:* teléfonos, máquinas y aparatos que ya no se utilizan, ropa y accesorios para disfraces, etc.

Estos materiales se elegirán teniendo en cuenta el sentido que tienen para las niñas y niños, los aprendizajes por construir y las condiciones de seguridad para su uso. Debe realizarse un uso equilibrado entre los materiales que produce el mercado y los que forman parte del entorno de las niñas y niños, de manera que se dé respuesta a los propósitos pedagógicos.

- Los materiales y elementos que se despliegan en los ambientes interiores deben ser escogidos también con sentido estético –un criterio que debe estar presente en toda la organización del espacio educativo. Hay que evitar elegir imágenes procedentes de los estereotipos que difunde el mercado comercial a través de los medios masivos. En cambio, conviene acudir a reproducciones de artistas plásticos

de mérito reconocido, de cualquier época o corriente, a obras artesanales valiosas, y afiches o imágenes de calidad realizadas por ilustradores infantiles. Lo que se incorpore al aula debe tener o adquirir significado para las niñas y niños y contribuir a desarrollar su sentido estético.

- Estos materiales y elementos –visuales, auditivos, táctiles y olfativos— deben ser de origen cultural variado. Hay que incluir materiales de otros contextos además del contexto local: del resto del país, centroamericanos, de otros países latinoamericanos y de lugares más lejanos del planeta, de manera las niñas y niños vayan ampliando su visión del mundo, las personas y las culturas que lo componen, para prepararlos en el ejercicio de una nueva ciudadanía que incluya la comprensión y convivencia planetaria.

- Es importante exponer las producciones realizadas por las propias niñas y niños, individual o grupalmente, para que las aprecien y valoricen y adquieran sentido de autoría.

- Asegurar que los materiales estén bien ordenados y protegidos. Cómo se los ubica y dispone enriquece la relación de la niña o niño con ellos y el uso que pueda darles. Conviene ubicarlos a su altura y organizarlos según criterios funcionales y que todos entiendan, de modo de incentivar su manipulación, experimentación y posterior ordenamiento.

- Renovar periódicamente los materiales ambientales según avanzan los intereses y aprendizajes del grupo. Igual que con la organización del espacio educativo, con los materiales también hay que prever que las niñas y niños, según su edad y posibilidades, puedan participar en reacomodarlos o renovarlos.

- Evitar la sobre-estimulación ambiental producto de la excesiva acumulación de objetos y materiales, pues puede provocar que las niñas y niños no alcancen a profundizar su experiencia con ninguno de ellos. Si bien es necesario contar con materiales diversos y multifuncionales, no todos deben ofrecerse en el mismo ambiente ni al mismo tiempo, así como tampoco deben renovarse constantemente de manera tan rápida que impida que las niñas y niños los exploren con detenimiento. La clave está en un bien pensado equilibrio.

Hay un tipo particular de materiales pedagógicos que merecen recomendación especial: los *libros infantiles*. Y la merecen doblemente. Por un lado, por su enorme importancia como apoyos al desarrollo y el aprendizaje infantil desde la más temprana edad. Por otro, porque a pesar de esa importancia, no siempre reciben la atención

debida de parte de las instituciones cuando equipan o renuevan sus espacios educativos para la primera infancia.

Los especialistas coinciden ampliamente en que desde los primeros meses de vida las niñas y niños se benefician –y además disfrutan— de estar expuestos de manera directa a una cantidad considerable de libros de buena calidad apropiados a su edad, así como de tener la oportunidad de manipularlos dentro de sus actividades diarias. Por eso recomiendan que tanto el hogar como los CCDI y los Centros educativos que ofrecen educación preescolar sean ambientes ricos en experiencias relacionadas con la palabra impresa. Esto debe incluir, ante todo, libros infantiles de ficción y no ficción, y además materiales para escribir de manera inventada y juguetes como bloques o magnetos con las letras del alfabeto.

Hacer sensible a la niñez a la palabra impresa contribuye a su desarrollo temprano lingüístico y comunicativo y a su conocimiento del mundo. Además, es la base sobre la que se asiente su posterior aprendizaje de la lectura y de otros campos del saber. Cultivar esta sensibilidad es la mejor manera de preparar a niños y niñas para su vida escolar posterior, especialmente a quienes provienen de hogares de clima educativo y condición económica bajos.

Desde que son pequeños los infantes deben empezar a entender que la palabra impresa los rodea y que la lectura y escritura son medios para obtener ideas, información y disfrute –medios a los cuales ellos, como las otras personas, pueden acceder. La familiaridad con los libros es indispensable para despertarles la motivación y el entusiasmo por que sus padres y maestras les lean y para, después, aprender a leer. Por eso es indispensable que en las aulas para la primera infancia existan libros, muchos y al alcance a las niñas y niños, porque su aporte no se sustituye con la existencia de una biblioteca externa al aula que se visita en contadas ocasiones, o con el acceso a textos en la computadora. Estos recursos también tienen su utilidad, pero no reemplazan el valor de los libros en físico fácilmente accesibles.

6.5. La planificación

En el ámbito de las políticas educativas el término planificación se utiliza por lo menos en tres sentidos, muy relacionados entre sí. Por un lado alude a la *capacidad* de las y los docentes para "identificar y organizar una secuencia de eventos con el fin de lograr una meta específica" (*Programa de Preescolar*, MEP, 2014, p. 202). Por otro, se refiere al *trabajo concreto* que realiza la/el docente al "seleccionar, secuenciar y evaluar los procesos pedagógicos que desarrolla" (*Guía docente del Programa de*

Preescolar, MEP, 2015, p.14), siempre en el camino hacia metas educativas particulares dentro de un contexto y con recursos determinados. Por último, el término se aplica también al *resultado* de ese trabajo, que se expresa en formatos escritos que cumplen el propósito de guiar la acción didáctica diaria, repensarla y reelaborarla si fuera necesario, y compartirla con otros miembros de la comunidad educativa –autoridades, colegas del centro educativo y familias.

Toda planificación para educar a la niñez menor de 6 años, en los tres sentidos, debe apoyarse en los fundamentos, contenidos, objetivos, aprendizajes esperados y principios pedagógicos planteados en el *Marco Curricular* y el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* (MEP, 2014). En cuanto a los formatos por emplear a la hora de planificar, deberán ser uniformes en todos los CCDI y los Centros educativos que ofrecen educación preescolar para obtener resultados comparables. Si existieran dudas o distintas propuestas de formatos en los CCDI, este sería un aspecto por analizar y resolver como parte de la gestión del *Marco Curricular* por la instancia correspondiente. (Ver sección 7.3)

Además de utilizar formatos uniformes, la planificación siempre debe responder a un conjunto de criterios que orientan la enseñanza hacia los aprendizajes por construir. Tales criterios son:

- *Integralidad*. Al seleccionar los contenidos de las planificaciones (aprendizajes esperados y actividades) hay que tener presente el desarrollo integral de las niñas y niños y su singularidad. Hay que buscar un equilibrio de los aprendizajes, considerando actividades físicas, lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales, así como no enfatizar sólo los aspectos deficitarios sino también las fortalezas infantiles en las distintas áreas del desarrollo.
- *Gradualidad de los aprendizajes*: Los contenidos de las planificaciones deben responder a lo que es relevante y pertinente de trabajar con las niñas y niños acorde con su edad, sus diferencias individuales y los niveles de desempeño ya alcanzados. Los aprendizajes esperados deben graduarse según las pautas más frecuentes de la educación en la Primera Infancia: de lo céfalo caudal a lo próximo distal, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo distante, de lo inmediato a lo mediato, sin ignorar que en ocasiones las niñas y niños plantean intereses que pueden hacer reconsiderar este orden.
- *Flexibilidad*: La planificación, aunque sistemática, debe ser también abierta y flexible para acomodarse a las características, necesidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y niveles de logro de las niñas y niños. Este criterio puede aplicarse de distintas maneras, por ej. ofreciendo a las niñas y niños diferentes

alternativas de aprendizajes durante un mismo período; proponiendo actividades diversificadas para un mismo aprendizaje esperado, o graduando de manera diferente las actividades para ciertos sub-grupos de niños o para algún niño/a en particular.

- *Contextualización:* Las planificaciones deben adecuarse a las características de las niñas y niños, sus familias y su comunidad. Para ello, el o la docente debe tener información sobre estas singularidades, que le brindan distintos medios (evaluaciones anteriores e informes diversos, por ej. sobre la comunidad, la salud e intereses de las niñas y niños y las características del medio familiar). Tiene especial importancia la información de que disponga sobre los alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- *Participación*: Aparte de responder a criterios técnicos del docente, las planificaciones deben considerar las aspiraciones y aportes de la comunidad educativa respecto a las niñas y niños –en primer lugar de las familias y luego de la comunidad y los miembros del equipo de trabajo del CCDI o del Centro educativo que ofrece servicios de educación preescolar. Además, es importante facilitar la participación de las propias niñas y niños en la selección de ciertos temas, actividades y recursos, según las posibilidades de su edad y nivel de desarrollo. (MEP, 2015; Ministerio de Educación de Chile, 2001)

Asimismo, conviene no perder de vista que existen distintos tipos de planificación, todos igualmente importantes y útiles para cumplir sus propósitos particulares. Aquí se mencionan y definen en sus líneas generales, sin entrar en detalles operativos.

Por una parte, se distinguen *distintos niveles de planificación* para la edad preescolar: *macro, intermedio y micro*. El *nivel macro* comprende los grandes propósitos y lineamientos sobre ámbitos de aprendizaje y pedagogía emitidos por los órganos rectores de la educación a nivel nacional y aplicable en todo el territorio del país, esto es, el CSE y el MEP. Se trata de los aspectos que cubren un *Marco Curricular* como el presente y el actual *Programa de Estudio de Educación Preescolar* (MEP, 2014). El *nivel intermedio* abarcaría las planificaciones de cada centro de cuido y desarrollo infantil, CCDI, desglosada para los distintos grupos de edad que atienda. El *nivel micro* comprende las planificaciones de cada docente para el trabajo con su grupo particular de alumnos/as.

Las planificaciones de niveles intermedio y micro permiten trabajar con diferentes opciones de ejes organizadores (proyectos variados, problemas, temas o conceptos, etc.) para adecuarlas al contexto socio-cultural, los programas y servicios institucionales y las características e intereses de las niñas y niños según su edad, así

como también de quienes tienen necesidades educativas especiales a fin de respetar el enfoque de educación inclusiva. No obstante, el criterio principal que debe seguirse en las planificaciones de nivel más particularizado es que sigan y sean congruentes con los lineamientos y orientaciones fijados en este *Marco Curricular,* así como las contenidas en el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* (MEP, 2014), a fin de garantizar su cumplimiento.

Por otra parte, las planificaciones también varían en su duración, o sea, en el tipo de plazo de referencia: pueden ser *a mediano, a largo plazo* y a *corto plazo*. Las *planificaciones a largo o mediano plazo* se orientan a seleccionar, jerarquizar y secuenciar los objetivos, aprendizajes por alcanzar y recursos que se implementarán en períodos amplios (anuales y semestrales). Son apropiadas para documentar los proyectos de centro en sus varios aspectos, incluir la participación de las familias y la comunidad y proyectar las evaluaciones por aplicar. Las *planificaciones de corto plazo* varían en duración (quincenal, semanal o diaria) y son apropiadas para organizar el trabajo de desarrollo curricular en un contexto concreto, expresado por un grupo particular de niñas y niños con características determinadas.

En general, cuanto menor es la edad de las/os infantes, las planificaciones han de abarcar períodos más cortos a efectos de irlas ajustando a la rapidez de sus aprendizajes y cambios de intereses, y responder así a un enfoque más individualizado. A la inversa, cuanto mayores son las edades de las/os infantes, conviene planificar secuencias más largas que contemplen la extensión de tiempo que requieren para lograr ciertos aprendizajes y atendiendo a sus intereses más constantes. Todas las planificaciones deben poder ajustarse o rehacerse a partir de los datos aportados por las evaluaciones que se realicen durante el proceso.

6.6. La organización del tiempo

Este aspecto tiene que ver con cómo se definen los períodos del trabajo educativo, cuáles son sus características y cómo se secuencian para avanzar a la vez en dos sentidos: uno, hacia los objetivos macro propuestos por el *Marco Curricular* así como los del Programa de Estudio de Preescolar (MEP, 2014) y dos, hacia la ejecución de la planificación que haya realizado cada docente de CCDI y de Centro educativo que ofrece servicios de educación preescolar. (Ministerio de Educación de Chile, 2001)

En el trabajo educativo con la niñez en edad preescolar las actividades se organizan en rituales y rutinas que se reiteran con un rimo y una sucesión reconocible a lo largo de cierto tiempo. Para las niñas y niños es importante percibir desde pequeños

que los sucesos cotidianos están organizados en períodos ordenados temporalmente, porque ello los hace predecibles y les da estabilidad y seguridad –por supuesto, sin que esto signifique que el trabajo educativo deba caer en el extremo de una repetición constante totalmente automatizada. (Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia y Uruguay Crece Contigo, 2014). Se trata de organizar la variedad de las situaciones cotidianas en un ritmo bien definido pero flexible.

Cualquier programa, servicio o modalidad educativa, más allá de su contexto y particularidades, ordena sus tareas en distintos períodos de tiempo, por lo general de *largo, mediano* y *corto plazo* que van de acuerdo con los distintos niveles de la planificación.[16]

La *organización del tiempo a largo plazo* esboza los principales períodos en que se dividirá el trabajo y los objetivos, componentes y planificación de estos períodos durante un lapso amplio, comúnmente anual. Esta organización temporal necesita ser revisada con frecuencia y ajustada si es del caso, pues debe adecuarse a los avances que se produzcan en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños, así como a sus variables necesidades e intereses.

La *organización a mediano plazo* contempla lapsos intermedios, que pueden ser semestrales, trimestrales o bimestrales. Al organizar períodos más cortos se operativiza el cumplimiento de lo planificado a largo plazo y se facilita su ajuste cuando sea del caso. En este tipo de organización temporal intermedia se pueden precisar de manera más específica los objetivos, actividades, recursos y, especialmente, las evaluaciones que se van a aplicar.

La *organización del tiempo a corto plazo* por lo general considera períodos semanales o diarios y es la que permite el mayor nivel de particularidad respecto a cómo se desarrollará el trabajo educativo.

La jornada diaria comúnmente se organiza en *períodos regulares o constantes* y *períodos variables* que guardan un equilibrio entre sí. Los *períodos regulares* se orientan a satisfacer las necesidades infantiles básicas como la alimentación, la higiene,

[16] Nota interna: el *Marco Curricular* hace referencia a la organización temporal de una manera amplia y muy general considerando que existe mucha variación en la longitud y horarios de las jornadas educativa institucionales, en dos sentidos: (a) la jornada de los centros educativos del MEP que ofrecen Educación Preescolar comparada con la de los CCDI en conjunto, y (b) la jornada de distintos tipos de CCDI comparados unos con otros. Es muy difícil hacer aquí mayores precisiones dada esta diversidad. Deberá ser un aspecto por analizar y resolver cuando se gestione el *Marco Curricular* y por la instancia correspondiente (ver Sección 7.3).

el descanso y las rutinas sociales cotidianas, tales como el recibimiento, el intercambio con las familias, el acomodamiento de los efectos personales, el comentario colectivo sobre las noticias del día, la preparación del espacio compartido y luego su ordenamiento y limpieza, y la despedida.

Por su parte, los *períodos variables* son los apropiados para presentarles a las niñas y niños propuestas interesantes y creativas, situaciones nuevas y entretenidas que les permitan explorar, ensayar, hacer y rehacer, evitando que se cansen o aburran. Un criterio importante para organizar estos períodos es alternar actividades, por ejemplo: internas con externas, individuales con grupales o colectivas, unas de mayor movimiento con otras más relajadas, y las de iniciación por parte del educador/a con las que inician las niñas y niños. En unos períodos u otros, se procurará que las niñas y niños siempre se mantengan participativos y motivados.

Lo ideal es que la jornada diaria se organice como un flujo en vez de ser una simple suma de actividades, tratando de favorecer una transición fluida entre períodos y evitando las esperas o lapsos inactivos. La renovación de la jornada durante el año se planificará atendiendo a los cambios de estación (por ejemplo, seca o lluviosa), los progresos y cambios de necesidades de las niñas y niños en sus aprendizajes y sus intereses, para responder así al principio pedagógico de contextualización y significatividad.

Es importante también que la jornada pueda enriquecerse con períodos propuestos por las propias niñas y niños y otros integrantes de la comunidad educativa como las familias u organizaciones de la comunidad. Es otra manera de aplicar los principios de contextualización y significatividad de los aprendizajes.

En términos de implementación, el *Marco Curricular* adopta como criterio de partida que todas las instituciones nacionales que eduquen a la niñez desde el nacimiento hasta los seis años –tanto los CCDI como los Centros educativos que ofrecen servicios de educación preescolar—deberán organizar y brindar un servicio diario educativo de igual duración. En la actualidad, esa jornada está fijada por el MEP en cuatro horas y diez minutos, que incluye un período de atención individualizada de treinta minutos. Aspectos particulares sobre la organización temporal del servicio educativo serán analizados y resueltos durante la gestión del Marco Curricular por la instancia correspondiente. (Ver sección 7.3)

6.7. La evaluación

El logro oportuno y eficaz de los objetivos y aprendizajes contemplados en el *Marco Curricular* debe verificarse a través de procedimientos regulares de evaluación.

La *evaluación* es la actividad permanente y sistemática por medio de la cual se recopila y analiza información relevante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus distintas dimensiones, a fin de alcanzar una valoración que permita tomar decisiones adecuadas para retroalimentarlo y mejorarlo. Esto implica evaluar no solamente los aprendizajes que construyeron las niñas y niños, sino los demás componentes de la labor educativa –como las características del centro, la organización del espacio y el tiempo, la planificación, la metodología pedagógica, y los recursos, entre otros, sin excluir el propio proceso de evaluación. (Ministerio de Educación de Chile, 2001)

La evaluación como proceso permanente significa que debe aplicarse durante todo el desarrollo del currículo, empleado sus distintas modalidades de *evaluación diagnóstica* y *evaluación formativa*, según corresponda. Si bien es cierto que los educadores recogen a diario información sobre las niñas y niños, por lo general lo hacen de manera informal y sin dejar registros de las mismas. Es indispensable que se realicen actividades de evaluación formales y sistemáticas, planificadas en cuando al momento en que se aplicarán, a los objetivos que medirán y a los instrumentos que emplearán.

En cuanto a las modalidades de evaluación, la *evaluación diagnóstica o inicial*, como su nombre lo indica, se realiza al comienzo de un proceso educativo organizado en hitos temporales (por ejemplo, un ciclo anual). Ella permite conocer cuál es el punto de partida –o la línea de base— del proceso en relación con los distintos componentes (por ej. conocimientos previos de cada niño/a, debilidades y fortalezas, necesidades e intereses, tanto como su historia personal y familiar y su contexto). Hay que destacar que en la etapa que va del nacimiento hasta los seis años y sobre todo en los primeros años infantiles, desarrollo y aprendizaje están en relación estrecha y dialéctica, por lo cual evaluar los aprendizajes infantiles en cierto momento implica evaluar su nivel de desarrollo a ese momento y entenderlo como una base a partir de la cual seguir avanzando.

La *evaluación formativa*, también llamada *de proceso*, se realiza periódicamente durante la práctica pedagógica para ir monitoreando cómo avanza cada niño y niña en sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y cuáles son su estilo y sus estrategias para aprender. Ofrece a los educadores información sobre la eficacia de su acción educativa, lo que les permite ratificar o rectificar su rumbo de manera oportuna.

Garantizar la eficacia y el mejoramiento constante de la educación institucionalizada que recibe la niñez menor de seis años exige que todos los CCDI y CP apliquen ambos tipos de evaluaciones: diagnóstica y formativa. Se trata de un proceso complejo y desafiante, que depende de las destrezas de la maestra/o para aplicar las técnicas y los instrumentos de recolección de información en cada edad y situación; para observar y registrar las conductas infantiles, y para establecer juicios valorativos y orientadores según se desprenda de las situaciones observadas.

La información que se recoge puede ser *cuantitativa* o *cualitativa*, pero cuanto más pequeños son las niñas y niños es la segunda la que aporta más elementos de juicio sobre qué, cuánto y cómo aprendieron. La situación en la cual se va a evaluar tiene que ser lo más natural posible y realizada en los contextos habituales en los que se mueven las niñas y niños. Se recomienda hacer siempre más de una actividad de evaluación para asegurarse que las apreciaciones se reiteran.

En general, las técnicas e instrumentos por emplear pueden ser más estructurados o más abiertos. Las técnicas más comunes incluyen la observación directa, individual y grupal, la entrevista (a las niñas/niños y sus familias) y el portafolio (muestra de producciones relevantes de las niñas y niños en secuencia a lo largo de un ciclo). En cuanto a los instrumentos, son muy empleadas las listas de cotejo y control; las escalas de calificación numérica, gráficas o gráficas descriptivas; los registros anecdóticos, individuales o grupales; el diario docente; las rúbricas y los cuestionarios y/o encuestas. Los indicadores que se seleccionen para construir los instrumentos de evaluación –cuantitativos y cualitativos— han de ser observables, precisos y directos en cuanto a lo esencial de los aprendizajes por evaluar, evitando desviarse hacia otros aspectos. [17]

Este *Marco Curricular* constituye un referente para emitir juicios valorativos sobre el progreso de las niñas y niños en cada ámbito o unidad –o, en su caso, si no se observara tal progreso y se hubieran producido estancamientos o retrocesos, a la vez que para identificar en qué aprendizajes esperados se evidencia un ritmo de evolución adecuado y en cuáles aparecieron dificultades, para poder así enfrentarlas.

Toda actividad de evaluación debe concluir en informes para varios destinatarios: el propio docente, las autoridades y el equipo del centro educativo y, muy

[17] Para una explicación de cada técnica e instrumento, así como recomendaciones para la elaboración de indicadores de evaluación, consultar la *Guía Docente del Programa de Estudio de la Educación Preescolar* (MEP, 2015), Sección "Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Preescolar un proceso integral", que ofrece una visión general adaptable a diferentes edades, y la *Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años* (DEP-DEE, MEP, 2017).

especialmente, las familias. Se tratará de documentos frecuentes, claros y comprensibles, orientados a apoyar el proceso educativo indicando avances, fortalezas y potencialidades, así como aspectos que requieren mayor apoyo conjunto. Procurarán ofrecer una visión positiva de las niñas y niños, con un énfasis en sus logros y evitando apreciaciones desvalorizadoras, a fin de fortalecer la autoestima infantil, aumentar las expectativas positivas de las familias hacia sus hijos/as y propiciar mayor apoyo familiar en los aspectos específicos que lo requieran.

Si bien hasta aquí se ha analizado la evaluación del desarrollo y el aprendizaje infantil, hay que enfatizar que los CCDI y los Centros educativos que ofrecen servicios de educación preescolar deben evaluar también los demás aspectos del proceso educativo. El recuadro adjunto ilustra las variadas dimensiones que los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, utilizan para evaluar la calidad de los programas y servicios para la Primera Infancia.

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

1. ***Calidad de la orientación o de las políticas.*** Se refiere al grado de atención que el gobierno central le asigna a la política para la primera infancia a través de la legislación nacional, reglamentaciones y políticas públicas. Contempla cuestiones como cuál es el propósito básico de la política (por ej., si es el cuidado de las niñas y niños mientras sus padres trabajan o hay un enfoque más de desarrollo y educación; si es principalmente la preparación de las niñas y niños para la escuela o se busca crear un sistema integrado que incluya cuido, crianza y educación). Las políticas son muy importantes porque influyen en la enseñanza y las concepciones de los maestros, así como en la visión de los padres sobre la atención y educación de la niñez.

2. ***Calidad estructural de los programas.*** Los requerimientos estructurales incluyen la calidad del ambiente físico (edificios, espacio, lugares al aire libre, materiales pedagógicos, etc.); capacitación del personal; currículo apropiado que cubra todas las áreas del desarrollo infantil; tamaño de los grupos; proporción aceptable entre el número de niños y de docentes; condiciones adecuadas de trabajo y compensación del personal; etc. Estos criterios por lo general son requisito para dar permiso oficial de funcionamiento a los centros privados de atención y educación infantil.

3. ***Calidad de la concepción y la práctica educativa.*** Se refiere a la práctica pedagógica en los centros de atención y educación para la primera infancia, la cual habitualmente se guía por el currículo nacional correspondiente. Hay consenso entre los países de que el personal de estos centros debe estar muy bien capacitado para cumplir las *grandes metas educativas* para la infancia. Ejemplos de esas grandes metas son (a) en Estados Unidos, las que identificó el *National Education Goals Panel* (1997): salud y desarrollo físico; bienestar emocional y competencia social; abordajes positivos del aprendizaje; destrezas de comunicación y cognición, y conocimientos generales, o (b) internacionalmente, los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI que propuso el Informe de UNESCO *La Educación Encierra un Tesoro* (1996): aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.

4. ***Calidad de las interacciones.*** Contempla la calidad de las relaciones pedagógicas en los centros de atención y educación entre educadores y niñas y niños; entre niñas y niños entre sí, y al interior de los equipos educativos. Esta es una variable clave para lograr resultados en esta etapa. La relación pedagógica entre niños, niñas y docentes ha demostrado ser más efectiva cuando incluye cuidado, crianza y preocupación por el bienestar general de cada niño/a, tanto como apoyo al desarrollo y el aprendizaje.

5. ***Calidad operativa de los centros*.** Contempla en qué medida la administración de los centros se concentra en responder a las necesidades locales, a mejorar la calidad y a construir de manera efectiva el equipo de trabajo del centro. Depende del liderazgo que motiva y fomenta el trabajo en equipo y el intercambio de información. Incluye: planificación regular a nivel de clase y a nivel de centro; oportunidades para que el personal participe en actividades de desarrollo profesional continuo; tiempo estipulado para observar a las niñas y niños; evaluación y documentación; apoyo al personal en forma de acompañamiento y con "mentores"; horas de entrada apropiadas para las niñas y niños, e integración del centro con otros servicios (por ej. atención fuera del centro o arreglos para niños con necesidades especiales).

6. ***Calidad de los resultados o aprendizajes esperados*.** Considera los resultados que los centros de atención y educación logran de manera directa en las niñas y niños – porque no se puede perder de vista que estos programas se crean para mejorar el bienestar presente y futuro de las niñas/niños, no solamente para facilitar el mercado laboral de los adultos o cualquier otro propósito. En todos los países la meta principal es siempre lograr resultados positivos para las niñas y niños, los cuales comúnmente se explicitan en el currículo nacional correspondiente. Las

diferencias entre países surgen respecto a cuáles resultados se privilegian y qué instrumentos de evaluación se utilizan.

7. ***Estándares para la apertura de los programas hacia las familias y la comunidad y a la participación de estos actores.*** Entre las tareas de los centros de atención y educación para la primera infancia en las comunidades menos favorecidas están (a) la extensión hacia las familias y esfuerzos para mejorar el ambiente de aprendizaje en los hogares; (b) la capacidad de relacionarse bien, sin sesgos, con las normas y valores culturales locales; (c) participación en programas integrados junto con las autoridades de los sectores públicos de trabajo, bienestar social, salud y educación de adultos, y habilidad para referir a las niñas y niños o sus familias a los especialistas que mejor puedan ayudarlos. Estos aspectos también deben evaluarse, en especial en los programas locales y focalizados.

Fuente: Síntesis de OCDE, 2006, realizada por Rodino, 2014, para el Estado de la Educación 3, 2011, p.99

Hay que reconocer que Costa Rica no tiene tradición en evaluar de manera integral y a nivel nacional los diferentes programas y servicios de educación para la Primera Infancia. Contar por primera vez con un *Marco Curricular* común para esta población en todo el territorio nacional representa una oportunidad inmejorable y apropiada para comenzar a hacerlo de manera sistemática y efectiva.

7. Actores clave de la comunidad educativa: docentes, familias, comunidades e instituciones a cargo de los centros para la población menor de seis años

7.1. Las y los docentes y su formación

En primer lugar, el Marco Curricular establece que todos los servicios educativos para la niñez desde el nacimiento hasta los seis años en Costa Rica deben estar a cargo de profesionales docentes debidamente titulados para el ejercicio esa función. En el caso de los CCDI, cuya situación actual en este sentido es heterogénea, el *Marco Curricular* dispone la existencia obligatoria del rol docente, orienta su accionar, contempla procesos de acompañamiento y supervisión por parte del MEP y promueve la capacitación permanente con el fin de fortalecer la calidad del servicio educativo que presten estos centros.

Dicho lo anterior, es importante detenerse en la calidad de ese rol docente. Es unánime la convicción de que las y los maestros cumplen un papel crítico en la educación de la niñez en edad preescolar y que sus conocimientos y habilidades tienen una influencia decisiva en lo que las niñas y niños aprendan y en su desarrollo. La literatura especializada le otorga especial importancia a competencias pedagógicas tales como comprender y dar respuesta a las diferencias individuales entre niñas y niños, conocer los procesos de aprendizaje y las cambiantes capacidades infantiles, así como manejar las múltiples metas de desarrollo que los programas para la Primera Infancia deben abordar simultáneamente. Todas estas competencias se relacionan de manera directa con la formación y experiencia de las y los maestros.

Un informe pionero del Consejo Nacional de Investigaciones de los Estados Unidos, al sintetizar las características probadas de los *programas educativos de alta calidad* para la Primera Infancia, incorpora dos conclusiones sobre la preparación docente. Una, que “el desarrollo profesional de las maestras/os se relaciona con la calidad de los programas de Primera Infancia, la cual a su vez predice los logros de desarrollo de las niñas y niños”. Todos los resultados de investigación vinculan consistentemente los logros infantiles con la conducta positiva de quien los tiene a su cargo y la vinculación más fuerte se da con la conducta apropiada de la maestra/o en el aula y con el número de años de su educación. Otra, que “los programa que han resultado muy efectivos en los Estados Unidos y programas ejemplares en el extranjero involucran a las maestras/os de manera activa y les brindan supervisión de alta calidad”. En tales programas se capacita al personal docente y se lo estimula a reflexionar sobre su práctica y sobre la reacción de las niñas y niños a las actividades

del aula, a efectos de que sepan revisar y ajustar la planificación de su enseñanza de acuerdo con la respuesta infantil. (NRC, 2001, p.9)

Tales resultados evidencian que para contar con servicios educativos de calidad es indispensable asegurar que sus docentes cumplan ciertos requisitos y condiciones. Primero, que tengan una buena *formación inicial* de nivel superior y un título habilitante en una disciplina relacionada con el desarrollo infantil y la educación de la Primera Infancia. Segundo, que realicen periódicamente *actividades de desarrollo profesional docente,* también llamadas *capacitación en servicio.* Tercero, que cuenten con *acompañamiento y supervisión regular* durante el ejercicio de su labor.

Aunque los y las docentes son las figuras centrales, lo anterior se aplica también al personal técnico (asistente o personal de apoyo) que labore en los CCDI y los Centros educativos que ofrecen Educación Preescolar. Este personal también debe tener ciertas calificaciones profesionales fijadas de antemano, acompañamiento y supervisión, y oportunidades de capacitación en servicio.

A continuación se consideran las tres dimensiones de la formación docente.

La *formación inicial* representa una responsabilidad compartida entre las universidades que forman en el campo educativo, públicas o privadas, y el Estado que contrata y/o regula a las/los docentes. Las características académicas de la formación inicial dependen de las universidades que titulan, las cuales están fuera de la esfera de competencia directa de las instituciones estatales a cargo de los servicios educativos para la edad preescolar. Sin embargo, las instituciones estatales contratantes y en particular el MEP, como entidad rectora de la educación nacional, puede tomar previsiones para asegurar que el personal docente que contrata tenga una formación de calidad. Esas previsiones incluyen, por ejemplo:

a) Mantener coordinación y diálogo con las escuelas universitarias de educación para informarles sobre los *requisitos profesionales* y el *perfil docente* que demanda de los maestros/as que contratará;
b) Fijar prioridad de contratación para egresados/as de carreras de educación debidamente acreditadas, y
c) Establecer procedimientos de contratación que permitan verificar la calidad de la formación inicial de las/los docentes antes de su contratación.

En materia de *requisitos profesionales* hay que empezar por una excelente formación en cuanto al proceso de desarrollo infantil en todas sus dimensiones. Además, la literatura enfatiza otros aspectos específicos que han mostrado ser muy relevantes para los docentes de la Primera Infancia y que por lo tanto deberían formar

parte de su formación inicial y también de su actualización en servicio (NRC, 2001; OCDE, 2015). Son los siguientes.

- Conocimiento de las áreas de aprendizaje.

Aunque el currículo de la Primera Infancia no se desarrolla en "materias" sino en áreas, ambientes o unidades de aprendizaje que integran conocimientos de distintas disciplinas (lenguaje y lectoescritura emergente, matemáticas, ciencias, artes, etc.), es de la mayor importancia que los docentes conozcan las bases disciplinarias sobre las que deben educar a las niñas y niños. Sin el conocimiento tanto de los aspectos fundamentales sobre cómo se adquieren distintas nociones disciplinarias (por ej. consciencia y sentido de lo impreso, nociones de cantidad, número y tiempo, entre otros conceptos clave) y la metodología para abordarlos de manera apropiada a la edad, los docentes no estarán en condiciones de promover el desarrollo y el aprendizaje infantil. (OCDE, 2015, p. 134)

- Conocimientos sobre cómo propiciar ambientes de aprendizaje inclusivos.

El valor de la inclusión no está en duda en la educación en edad preescolar. Sin embargo, su puesta en práctica no depende solamente de ese principio curricular y de la buena voluntad del educador/a. Es indispensable que las y los docentes manejen conocimientos y estrategias metodológicas para hacerlo realidad en sus aulas y en los centros educativos, en particular con las niñas y niños en condición de discapacidad o quienes provienen de un contexto familiar y social caracterizado por la diversidad lingüística y cultural. (NRC, 2001, p.276) Considerar la diversidad lingüística y cultural en Costa Rica aplica especialmente a las niñas y niños indígenas, afrodescendientes y migrantes de cualquier otro país.

- Habilidades de comunicación y para el trabajo colaborativo con sus colegas.

Estas habilidades no son genéricas sino que asumen formas concretas en el trabajo con la Primera Infancia. Un ejemplo es la doble capacidad de (a) compartir información pertinente y buenas prácticas con colegas y (b) la capacidad de aprender de las experiencias de esos colegas (aprendizaje entre pares) respecto a una diversidad de situaciones áulicas (cómo manejar un caso difícil, abordar cierto eje curricular, interactuar con las niñas y niños de una determinada cultura, o estimular un desarrollo particular en un niño rezagado. (OCDE, 2015, p. 134)

- Comunicación y colaboración entre el personal docente, las familias y la comunidad.

Igual que la colaboración con colegas y administradores de centro, la colaboración entre de docentes y las familias de las niñas y niños proporciona mucha información complementaria sobre el desarrollo y las necesidades infantiles. A través de ella la/el docente puede adaptar mejor sus prácticas a las necesidades individuales de las niñas y niños a fin de estimular el desarrollo de cada una/o y al mismo tiempo puede ayudar enormemente a las familias a contribuir al desarrollo y aprendizaje infantil desde el propio hogar. (OCDE, 2015, p. 134) La relación del docente de la Primera Infancia debe también extenderse a las agencias de la comunidad inmediata de sus alumnos/as. Estos vínculos son tan importantes que se les dedica el siguiente apartado.

Respecto al *perfil docente* en materia de competencias personales y pedagógicas, el *Programa de Estudio de Educación Preescolar* señala las principales, importantes porque coadyuvan a potenciar el desarrollo integral de las y los educandos. La lista, por supuesto, no es exclusiva para maestros del período etario de 4 a 6 años, sino que es plenamente aplicable también a todo el período desde el nacimiento hasta los 6 años. Ellas son:

- "Muestra coherencia entre su práctica docente y las orientaciones curriculares dadas.
- Promueve relaciones humanas afectivas, asertivas y de respeto mutuo entre los diferentes actores educativos.
- Posee habilidades de expresión verbal y escrita, capacidad de análisis y síntesis.
- Respeta las opiniones y decisiones para lograr consensos y trabajar en equipo.
- Aprovecha oportuna y eficientemente los recursos de la comunidad.
- Planifica con claridad en sus intenciones educativas, sus acciones al diseñar estrategias metodológicas variadas y accesibles para todos.
- Promueve procesos que favorecen el respeto a la diversidad.
- Domina las actividades propias de su trabajo.
- Se actualiza en los nuevos enfoques pedagógicos relacionados con el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje.
- Promueve acciones conjuntas con las familias y la comunidad.
- Innova, investiga y sistematiza las experiencias.
- Resuelve imprevistos.
- Se ajusta al cambio.
- Se supera personal y profesionalmente.
- Respeta, vivencia y transmite los valores." (MEP, 2014, p.25)

Las actividades de *desarrollo profesional docente* o *capacitación en servicio* permiten a las/los maestros ampliar su formación académica complementando o actualizando la que recibieron al cursar sus estudios iniciales de educación. Esto no se limita solamente a los nuevos conocimientos que puedan adquirir sobre ciertas disciplinas (sean los más recientes abordajes pedagógicos en la educación de la Primera Infancia o un nuevo currículo aprobado por las autoridades educativas) sino que incluye también el mejoramiento de habilidades concretas, por ejemplo, cómo mantener interacciones verbales de calidad con niñas y niños fin de propiciar su desarrollo lingüístico y cognitivo, o cómo promover la curiosidad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico de forma apropiada a cada edad infantil.

Tales actividades pueden ser muy variadas en su duración y características: cursos presenciales y/o en línea, seminarios, talleres, jornadas, intercambio y discusión de experiencias a través de foros electrónicos o de la red Facebook de Primera Infancia del MEP, entre otras posibilidades. Pueden ser ofrecidas directamente por el MEP y el Instituto de Formación Profesional "Uladislao Gámez", o bien por las universidades nacionales o entidades civiles con experiencia en educación para la Primera Infancia, siempre en asocio con el MEP.

Al margen de sus características particulares, lo importante es que las actividades de desarrollo profesional docente sean ofrecidas por entidades reconocidas en la materia; que tengan un diseño y metodología de calidad, revisado y aprobado por las autoridades educativas nacionales; que se difundan y sean accesibles a toda la comunidad docente de la Primera Infancia, y que certifiquen con rigurosidad la asistencia y desempeño de los educadores participantes.

Finalmente, la garantía de contar con docentes sensibles, bien formados y eficaces no sería completa si los servicios educativos para la niñez menor de 6 años no cuentan además con procedimientos para dar *acompañamiento y supervisión* a las/los docentes en el ejercicio de su labor. También aquí se cuenta con opciones diversas, entre las cuales tres son comunes y de probada utilidad.

Una son las *visitas periódicas a los centros y las aulas por asesores del MEP*, quienes pueden empaparse así de distintas realidades educativas, conocer de primera mano los problemas y necesidades docentes, y brindar sus recomendaciones de manera directa y contextualizada.

Otra son las *reuniones deliberativas y colaborativas de todo el equipo de los* CCDI y los Centros educativos del MEP que ofrecen Educación Preescolar (director/a,

docentes y asistentes) para intercambiar experiencias, discutir problemas, plantear dudas y recibir retroalimentación, apoyo y sugerencias de los/las colegas.

La tercera opción, a pesar de contar con un amplio respaldo de resultados de investigación y buenas prácticas no se ha aplicado hasta la fecha en Costa Rica. Se trata de la *mentoría,* que es una estrategia para impulsar el desarrollo personal en la cual una persona más experimentada o con mayor conocimiento apoya emocionalmente y ayuda profesionalmente a otra menos experimentada o con menor conocimiento a fin de impulsarla en su trabajo o su carrera. Involucra comunicación informal, usualmente cara a cara y durante un período de tiempo sostenible entre quien se reconoce poseedor de más conocimiento relevante, sabiduría o experiencia (el mentor o mentora) y quien se percibe con menos (el o la aprendiz*).*

Todavía no hay experiencias formales en el uso de esta estrategia en las escuelas públicas, aunque algunos docentes reconocen que durante su práctica han vivido experiencias parecidas de manera informal. Por su parte, varios especialistas nacionales recomiendan que la mentoría se ponga en práctica de manera sistemática para fortalecer la formación docente y mejorar el trabajo de aula acudiendo a los recursos y capacidades instaladas que tiene el MEP, sin necesidad de grandes inversiones adicionales. La implementación de las innovaciones que incluye este *Marco Curricular* es una buena oportunidad para ensayar la mentoría entre los y las docentes con más experiencia en enseñar en la edad preescolar, y quienes son de reciente graduación y tienen menor experiencia de aula.

7.2. Involucramiento de las familias y comunidades

Este apartado plantea los vínculos formales e informales que deben establecer los CCDI y los Centros educativos del MEP que ofrecen Educación Preescolar con otros actores educativos cruciales: padres, madres y miembros del grupo familiar del alumnado, así como entidades y agentes de la comunidad donde está emplazado cada centro. Para referirse al tema se suele usar la expresión “relaciones con…”, pero aquí preferimos otros términos de la literatura como *involucramiento de, o asociación con*…, porque expresan mejor el tipo de nexos que tienen que establecerse entre los centros y estos actores: estrechos, comprometidos y constructivos. Esto es clave para educar a la Primera Infancia porque familia y comunidad son sus primeros agentes de socialización.

Niños y niñas pasan la mayor parte de su vida temprana en el hogar, interactuando con sus progenitores, hermanos/as, miembros de la familia extendida y

vecinos. Aunque durante las últimas décadas cada vez más hogares delegan parte del cuido y educación de sus hijas o hijos pequeños a instituciones especializadas, sobre todo por la incorporación de las mujeres al mundo del empleo y el estudio, eso no significa que la importancia del rol familiar haya disminuido. Sigue siendo cierto que la conducta de los progenitores durante los primeros cinco años de vida de sus hijos/as es decisiva para el desarrollo de sus habilidades sociales y académicas. De aquí que un gran desafío al educar a la niñez menor de 6 años es tanto asumir parte del rol de las madres y los padres en el desarrollo, como a la vez involucrarlos lo más posible en la labor educativa institucionalizada.

Si las madres y padres y el personal de los centros institucionales intercambian información con regularidad y adoptan enfoques y estrategias congruentes en cuanto a la socialización, las rutinas diarias, el desarrollo y el aprendizaje infantil, entonces la experiencia de las niñas y niños en los dos ambientes adquiere más continuidad, armonía e impacto positivo. Lograr tal articulación beneficia a todos, pues es una valiosa oportunidad para mejorar la calidad de la labor del centro, la crianza por parte de los padres y el ambiente de aprendizaje en el hogar.

El involucramiento de los progenitores en la educación de sus hijos e hijas, en especial cuando son pequeños, es un derecho y una responsabilidad. Los organismos internacionales en la materia, entre ellos la OCDE y UNICEF, defienden el derecho de los progenitores a ser bien informados, a opinar y a participar en las decisiones importantes que se refieran a sus hijas o hijos. La investigación demuestra reiteradamente que la participación familiar tiene un gran impacto en el desarrollo social y el éxito escolar de las niñas y niños, en la Primera Infancia y a través de la toda escuela, y que es una estrategia efectiva para reducir el abandono escolar.[18] Una vez más se comprueba que este efecto es mayor para las familias en condición de vulnerabilidad social por su situación socio-económica y clima educativo bajos –es decir, con niveles más bajos de empleo, ingresos y educación de los progenitores.

A continuación, algunas orientaciones concretas sobre el tema.

- Las familias deben ser motivadas y guiadas por la/el docente para involucrarse directa y activamente en el desarrollo y la educación de sus hijas o hijos.

[18] Ejemplos muy contundentes son el *Perry Preschool Study* y de los *Child-Parents Centers* de Chicago, dos grandes proyectos longitudinales ya citados en la Sección 3.4 al analizar los efectos de la educación de la Primera Infancia en la escolaridad y la vida posterior del niño/a. Un factor asociado a estos efectos fue, precisamente, el grado de participación de las familias en los centros infantiles.

En este sentido, dos conclusiones de investigación son muy esperanzadoras.

Una, que *lo que las madres y padres hacen* por educar a sus niñas y niños puede ser más importante que *lo que las madres y padres son*, o sea, la clase social a la que pertenecen (que, sabemos, condiciona con fuerza los resultados de aprendizaje). El estudio longitudinal del Proyecto inglés *Effective Provision of Preschool Education- EPPE* demostró que los logros cognitivos y de lenguaje de las niñas y niños se derivaban en gran medida del involucramiento de las madres y padres en la cultura lectora de sus hijos/as en el hogar y concluyó que ese apoyo de madres y padres en esta etapa del desarrollo (lo que hacían) tenía mayor impacto que su clase social (lo que eran).

Dos, que el efecto positivo más grande en el aprendizaje y los logros escolares infantiles, aparte de una buena crianza y cuidado, es el *involucramiento espontáneo y activo de los progenitores en el aprendizaje de las niñas y niños en la casa*. No es lo mismo involucrar a madres y padres en distintas actividades del centro que involucrarlos en el aprendizaje. Lo primero es valioso desde un punto de vista social y comunitario, pero tiene poca o ninguna influencia en los logros escolares. Lo que tiene más probabilidades de producir diferencias positivas en los resultados educativos es que las familias se involucren, en su casa, en actividades que les sirven a las niñas y niños para aprender. (OECD, 2012; Rodino, 2014; Estado de la Educación 5, 2015) Se trata, pues, de crear o fortalecer el *ambiente de aprendizaje en los hogares*

- A partir de lo dicho, el paso siguiente es orientar a las familias y en particular a quienes detentan su jefatura, sobre cómo involucrarse en el aprendizaje de sus hijas/os mientras están en el hogar. Para ello deben recibir orientaciones explícitas, claras y precisas sobre cómo interactuar con sus niñas y niños de la manera que les resulte más beneficiosa.

Esto implica convencerlos de que, al margen de su nivel de escolaridad, ellos son actores educativos decisivos para el futuro de sus hijas o hijos. Se trata de fortalecer su autoestima y su agencia educativa, además de las responsabilidades de crianza y cuidado, las cuales están más divulgadas y se entienden con más facilidad.

La estrategia comunicativa debe ser dar a madres y padres dos elementos clave: información y herramientas concretas para que puedan apoyar el aprendizaje infantil en todo lo que está a su alcance (que es mucho más que lo que suelen suponer ellos mismos y los propios docentes…) La mayoría de las actividades hogareñas que apoyan el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y niños de pequeños están dentro de las posibilidades de las familias porque no requieren conocimientos muy especializados – por ej. leerles cuentos, conversar y cantar con ellos canciones y rimas, llevarlos a la biblioteca y museos, ir a hacer compras y preparar comidas juntos, jugar con números,

jugar a vivir situaciones ficticias, plantearles pequeños problemas cotidianos, etc. (OECD, 2012) Estas actividades tienen un fuerte componente de lenguaje y comunicación, que la mayoría de padres y madres practican a diario. Sólo hay que guiarlos para que lo hagan de manera más deliberada, precisa y eficaz.

- Es crucial que los y las docentes inspiren a madres y padres a tener *altas aspiraciones y expectativas* sobre los logros escolares que puede alcanzar su niño o niña.

Se trata de que madres y padres confíen en la capacidad de la niña o niño para aprender y así se lo hagan saber, pues ayuda a que esos logros esperados se hagan realidad. Nada es más dañino para una niña o niño que la falta de confianza en sus capacidades de los adultos con los que se relaciona y a quienes quiere, en particular sus progenitores y también sus maestros. Debe ponerse énfasis especial en elevar las aspiraciones de las familias de ingresos reducidos y clima educativo bajo, ya que la investigación sugiere que las niñas y niños provenientes de estas familias corren el riesgo de caer en una pendiente de expectativas decrecientes.

- Hay distintas formas en que los CCDI y los Centros educativos del MEP que ofrecen Educación Preescolar pueden ayudar a ampliar el ambiente de aprendizaje en los hogares. Entre ellas están brindarles a las familias:
    - Información para que conozcan y comprendan el proceso de desarrollo infantil.
    - Información sobre el currículo que emplea el centro, sus objetivos y aprendizajes esperados. Esta información no sólo les enseña a las familias el rol del centro sino que les permite corregir malos entendidos que pudieran tener sobre el proceso educativo –por ej., cómo conciben la preparación para la escuela primaria.
    - Recursos y actividades para que puedan continuar y reforzar el trabajo que los docentes están haciendo en los CCDI y los Centros educativos del MEP que ofrecen Educación Preescolar. Esto ayuda a que las familias se sientan más conectadas emocionalmente a sus niñas y niños y al servicio educativo del centro.
    - Otras sugerencias de juegos y materiales para que hagan cosas junto a sus niñas y niños.

- Consejos para aprovechar oportunidades de aprendizaje durante las interacciones informales, por ej. incorporando a las niñas y niños en las rutinas diarias (comidas, llamadas telefónicas, hacer listas de compras, vestirse), enriqueciéndolas con conversaciones estimulantes y motivando la curiosidad y sentido de exploración de la niñez.

- Consejos sobre cómo leer en voz alta cuentos a sus niñas o niños, utilizando ese momento compartido para conversar, enseñarles palabras nuevas y verificar si se entienden lo leído. Hay evidencias muy sólidas en el doble sentido de que (a) esta actividad, practicada con regularidad, promueve significativamente el desarrollo del lenguaje y la cognición infantil y (b) madres y padres pueden ser perfectamente capacitados para hacer lectura de cuentos de forma que propiciar el desarrollo de sus hijos e hijas.

- Es importantísimo que los mensajes anteriores lleguen y tengan impacto sobre todo en las familias de bajos recursos socio-económicos y bajo clima educativo.

Si bien ellas son las más se beneficiarán de conocerlos y ponerlos en práctica, sus mismas condiciones pueden hacer difícil el proceso, sea por la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo de las madres solas, por las urgencias de la supervivencia, o por su percepción (equivocada) de que no están capacitadas para apoyar el desarrollo educativo de sus hijas o hijos. Por eso, los esfuerzos de los centros y de las/os docentes de la Primera Infancia tienen que redoblarse en relación con esta población destinataria en condición de vulnerabilidad social.

- Las oportunidades de las/os docentes para establecer vínculos constructivos de involucramiento de las familias son variadas, pero no todas tienen el mismo impacto.

Por ejemplo, se sabe que los encuentros diarios para dejar a las niñas/niños en el centro y recogerlos son rutinarios y se concentran solo en preocupaciones inmediatas, del momento, por lo cual no ofrecen oportunidades de aprendizaje mutuo. Por eso no hay que apoyarse en ellos, sino complementarlos con estrategias más productivas como *reuniones focalizadas* entre el maestro y los miembros de familias, *boletines informativos* y *visitas al hogar*. (OCDE, 2006)

Junto con el involucramiento familiar, también cumple una importante función en el desarrollo y educación de las niñas o niños que los centros para la Primera Infancia se involucren *con los servicios comunitarios existentes* (por ej., de salud y seguridad social, y organizaciones civiles deportivas, sociales y culturales) *y con agentes de la comunidad*. La asociación con la comunidad es considerada otro indicador de

calidad de los centros, que se refleja en mayores niveles de cohesión social –confianza mutua y valores compartidos entre los vecinos—, de control social informal y de eficacia colectiva –lo que se relaciona con menores niveles de violencia comunitaria y victimización. (NRC, 2000).

A la vez, una articulación abarcadora entre los servicios educativos de los CCDI y los Centros educativos del MEP que ofrecen Educación Preescolar con los servicios comunitarios ayuda a las familias en situación de vulnerabilidad a hacer frente a sus problemas concretos relacionados con la pobreza, las duras condiciones de su vida cotidiana y el estrés crónico que estas generan. Otra vez se constata que tal articulación es especialmente relevante en las comunidades en situación de pobreza y marginales, en las cuales las carencias socio-económicas y de conocimientos sobre crianza infantil influyen negativamente en el desarrollo de la niñez.

En este sentido, algunas orientaciones concretas para las/os docentes son las siguientes.

- Vincularse estratégicamente con organizaciones locales para hacer uso de los recursos de la comunidad: bibliotecas, parques y espacios comunitarios de juegos y deportes, apoyo de servicios telefónicos, etc. Estos recursos pueden ser muy efectivos especialmente para ubicar y apoyar a las familias difíciles de contactar, como las que viven en lugares aislados o de acceso arduo o con limitaciones de comunicación.

- Trabajar con la comunidad para tener escuelas y espacios públicos que las niñas y niños puedan disfrutar más limpios y seguros.

- Propiciar y participar en los programas de prevención de la violencia comunitaria, de adicciones o crimen organizado (narcotráfico) que pudieran afectar directa o indirectamente a los centros para la Primera Infancia y a quienes a ellos asisten. Obsérvese que las condiciones del vecindario siempre tienen mayor incidencia en las niñas, niños y familias más desfavorecidos que en los favorecidos, por eso es importante la acción que pueda iniciarse y coordinarse desde los centros para la Primera Infancia.

Pese a la unanimidad de los resultados de investigación y las recomendaciones de la literatura especializada, en Costa Rica no disponemos de evidencias claras para establecer si se fomenta el involucramiento familiar y de la comunidad en la educación en edad preescolar, en qué medida y con qué resultados. Esto se debe a la falta de procesos de evaluación del trabajo educativo con esta población etaria y de los centros encargados. La puesta en marcha del *Marco Curricular* es una excelente oportunidad

para realizar evaluaciones de las vinculaciones que los CCDI y los Centros educativos del MEP que ofrecen Educación Preescolar mantienen con las familias y comunidades de su alumnado.

7.3. Las instituciones a cargo de los centros para la población menor de 6 años y la gestión del *Marco Curricular*

La consideración de los actores clave de la comunidad educativa no estaría completa sin considerar el rol de las instituciones gubernamentales que tienen a su cargo los centros donde se brindarán los servicios educativos para la niñez desde el nacimiento hasta los seis años que define este *Marco Curricular*. La puesta en marcha del *Marco* demandará un esfuerzo concertado de todas esas instituciones, que comprenden al Ministerio de Educación Pública, encargado de la Educación Preescolar y de los centros a su cargo que la imparten, así como al Ministerio de Salud, el Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión y el Patronato Nacional de la Infancia, PANI, encargados de los centros de cuido y desarrollo infantil, CCDI.

Para el diseño y la operacionalización del currículo educativo de las niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de vida, aprobado por el CSE y el Ministerio de Educación Pública, y es quien debe promover la participación, coordinación y consenso de todas aquellas entidades de la sociedad que tienen experiencia acumulada en la atención de la Primera Infancia. De modo que la responsabilidad de implementar el currículo educativo aquí establecido deberá ser compartida por el MEP con las instancias responsables de la atención y cuido de la población menor de seis años arriba citadas. Ello se concretará por medio de una instancia de coordinación entre sectores gubernamentales que garantice la educación de calidad de estas poblaciones, involucrando a su vez el fortalecimiento y participación de las familias y la comunidad.

Tal instancia será un comité o comisión intersectorial formado por las mismas instituciones que suscribieron la *Declaratoria de intenciones "Por la universalización de la educación preescolar"* de setiembre de 2016, es decir: el MEP, el Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión Social, el Patronato Nacional de la Infancia y el Ministerio de Salud. Siguiendo el antecedente de la Declaratoria de intenciones, se propone denominarlo *Comité Intersectorial por la Universalización de la Educación Preescolar* o bien *Comité Intersectorial por la Educación Preescolar* y funcionará con la coordinación de la Ministra o Ministro de Educación.

El Comité Intersectorial analizará y colaborará para alinear o resolver todos aquellos asuntos operativos que, aprobado el *Marco Curricular* por el Consejo Superior de Educación, aún quedaran pendientes de definición, así como cualquier otro que pudiera surgir durante su implementación efectiva. Para su trabajo, el Comité Intersectorial contará con la asistencia y aporte de las asesoras nacionales y regionales de educación preescolar, cuya experiencia en la materia las hace colaboradoras valiosísimas en la tarea de implementar este *Marco Curricular*.

8. Anexo

Como parte de la ejecución de su *Estrategia de Educación de la Primera Infancia "Un derecho, un reto, una oportunidad"* (2015), el MEP utilizó los datos referidos a conglomerados espaciales de baja asistencia a Preescolar a fin de priorizar la población meta y focalizar su acción tendiente a aumentar la actual cobertura de Preescolar.

Para priorizar la población meta, las instancias técnicas del MEP combinaron dos criterios:

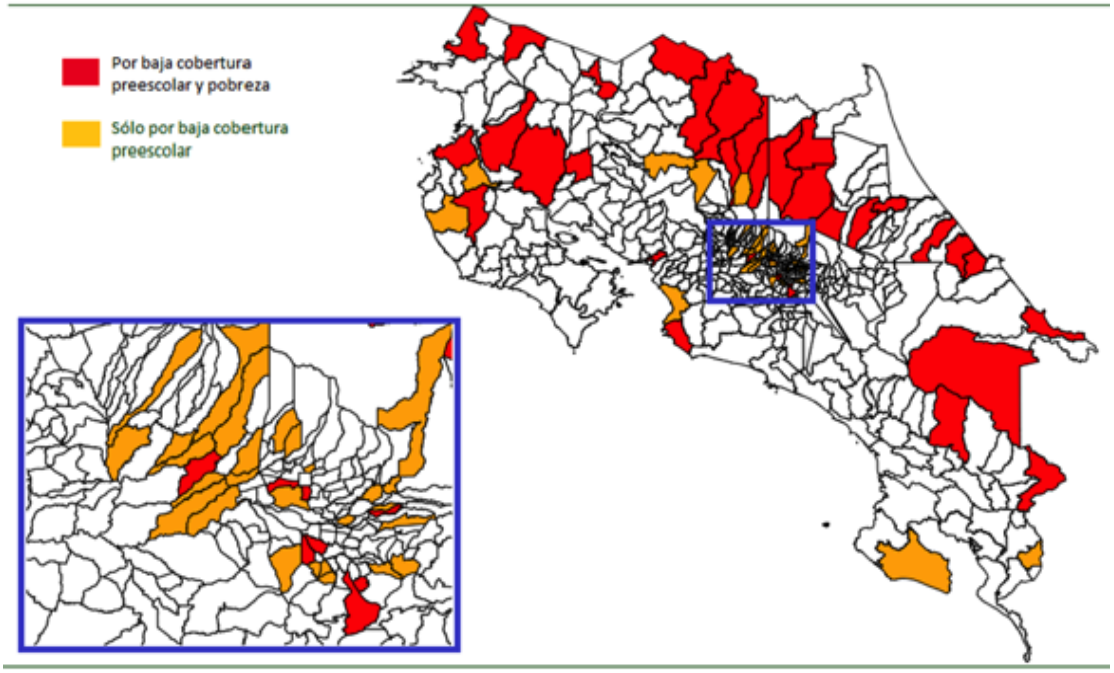
- **Distritos prioritarios del Gobierno:** 75 distritos con concentración de pobreza.
- **Distritos de atención prioritaria del Estado de la Educación:** 70 distritos con baja asistencia a preescolar.

Tomando en cuenta los dos criterios, el MEP se propuso intervenir priorizando **36 distritos.**

Criterio de Clasificación		Estado Educación		
		No prioritario	Prioritario	Total
Priorización Gobierno	No prioritario	369	34	*403*
	Prioritario	39	36	*75*
		408	*70*	*478*

Fuente: MEP, Estrategia Institucional de Primera Infancia, 2015

Distribución geográfica de la población priorizada



Fuente: MEP, Estrategia Institucional de Primera Infancia, 2015.

10. Glosario

CCSS Caja Costarricense de Seguro Social

CCDI Centros de Cuido y Desarrollo Infantil

CNNA Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia

DEP Departamento de Educación Preescolar, MEP

DEE Departamento de Educación Preescolar, MEP

EGB Educación General Básica

IMAS Instituto Mixto de Ayuda Social

LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

MEP Ministerio de Educación Pública

NAEYC National Association for the Education of Young Children, EEUU

NICHD National Institute of Child Health and Human Development, EEUU

NIEER National Institute for Early Education Research, EEUU

NRC National Research Council, EEUU

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEA Organización de Estados Americanos

ONU Organización de Naciones Unidas

OREALC Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe

PANI Patronato Nacional de la Infancia

RECUDI Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil

UNA Universidad Nacional, Costa Rica

UDELAR Universidad de la República, Uruguay

UNED Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

UNESCO Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UCR Universidad de Costa Rica, Costa Rica

SAIID Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de la Niñez

SERCE Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (América Latina, 2006)

SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (América Latina, 2013)

TIC Tecnologías de la información y la comunicación

10. Referencias y bibliografía consultada

Abramovich, V. (2006). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista de la CEPAL 88.

Andersson, B. E. (1992). *Effects of Day care on the Cognitive and Socio-emocional Competence of Thirteen-Year Old Swedish School Children*. In: *Child Development*, Vol. 63.

Asamblea Constituyente. *Constitución Política de Costa Rica*, 1949.

Asamblea Legislativa. *Ley Fundamental de Educación*, 1957.

--------- *Código de la Niñez y la Adolescencia*, Ley 7739, 1998.

Banco Interamericano de Desarrollo, BID (2015-2018). *Unos fuertes primeros pasos*. La agenda del BID para el desarrollo infantil temprano.

Baratta, A. (1997). *El niño como sujeto de derechos y participante en el proceso democrático*, Revista Espacios 10, San José, Costa Rica.

Cárdenas Leitón, H. (2016). *La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: una deuda del Estado costarricense*. Revista Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 16, N° 1, Universidad de Costa Rica.

------- (2016). *La norma jurídica referida a la atención de la niñez menor de 3 años en Costa Rica, ¿un verdadero respaldo o una utopía?* Revista Pensamiento Actual, Vol. 16, N° 26, Universidad de Costa Rica – Sede de Occidente.

------- (2014). *Educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: propuestas para el Estado.* Trabajo final de Graduación. Programa de Doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Castillo Hellmund, M. (2016). *Informe final. Plan Nacional de acompañamiento y seguimiento a la Estrategia de Educación en la Primera Infancia del MEP 2016*.

Chávez Salas, L. (2007). *Importancia de la atención integral a la niñez*. Memoria Primera Bienal Mundial "Educación, Estimulación y Desarrollo Infantil". Universidad Nacional, Costa Rica.

Chirino Sánchez, A. (2001). En: *Derechos de la niñez y la adolescencia. Prólogo.* Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia, UNICEF, Poder Judicial y Voluntarios de las Naciones Unidas. San José, Costa Rica.

Cobos, P. (2003). *El desarrollo motor y sus alteraciones*. España. Ediciones Pirámide.

Comité de los Derechos del Niño (2013). *Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. En relación a la Convención sobre los Derechos del Niño, Art. 3, párrafo 1.

Comité de los Derechos del Niño (2005). Observación General Nº 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia.

Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia y Uruguay Crece Contigo (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los 6 años.* Montevideo, Uruguay.

Consejo Nacional de Política Económica Social, Departamento Nacional de Planeación, Colombia (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia*

Consejo Superior de Educación (1994). *Política educativa hacia el Siglo XXI.* Costa Rica.

Department of Education, United Kingdom (2014). *Statutory framework for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*.

Downer, J. T., Sabol, T., & Hamre, B. K. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21.

Earls, F. y Carlson, M. (1998). *Adolescents as Collaborators in Search of Well-being,* Documento, Harvard University.

Estado de la Educación (2011, 2013 y 2015). Informes 3, 4 y 5. *Capítulo 2: Educación preescolar en Costa Rica*. CONARE, Costa Rica.

Fernández Arauz, A. (2016). *Educación Preescolar en Costa Rica: Historia y situación actual*. Departamento de Análisis Estadístico, Dirección de Planificación Institucional MEP. San José, Costa Rica.

Gobierno de Costa Rica, Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, PANI y UNICEF (2017). *Política para la Primera Infancia 2015-20120.* San José, Costa Rica.

Gobierno de Costa Rica y Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (2015). *Agenda Nacional de la Niñez y la Adolescencia. Metas y Compromisos 2015-2021.* San José, Costa Rica.

Gobierno de Costa Rica, Ministerio de Bienestar Social y Familia, y Red Nacional de Cuido (2014). *Modelo de Atención Pedagógica y Gestión de los CECUDI. Centros de Cuido y Desarrollo Infantil*. Redacción: F. Marín Rojas, F., V. Contreras Ramírez y equipo.

Gobierno de Costa Rica, Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, Mideplan, PANI y UNICEF (2009). *Política nacional para la niñez y la adolescencia Costa Rica 2009-2021*. San José, Costa Rica.

Gudrais, E. (2009). *The Developing Child*. Harvard Magazine, March-April 2009.

Holden, C. y Clough, N. Editors (1998). *Children as citizens. Education for participation*. Jessica Kingley Publishers, London, U.K.

Instituto de Política Familiar, IPF (2006). Evolución de la familia en Europa. Barcelona, España. Investigación Competent Children/Learners. En: http://www.nzcer.org.nz/research/competent-children-competent-learners

Investigación North Carolina Abecedarian Early Childhood Intervention En: http://abc.fpg.unc.edu/

Investigación *Perry Pre-school Study. En:* https://highscope.org/perrypreschoolstudy

Investigación *Chicago Child-Parent Centres. En: http://cps.edu/Schools/* EarlyChildhood/Pages/Childparentcenter.aspx

Kagan, S. y Kauerz, K. (2006) *Preschool programs: Effective curricula*. In: Tremblay R.E, Barr R.G, Peters R. De V., Eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [on line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2006: 1-5.

Karoly, L. A. & James, H. B. (2001). *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. Prepared for The David and Lucile Packard Foundation. Rand Corporation.

Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación, LLECE, UNESCO y OREALC/UNESCO Santiago, Chile. (2012) *Factores asociados al aprendizaje en el SERCE: Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños.*

------ (2015) *Informe de resultados TERCE – Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores Asociados*.

Litjens, I. y Miho, T. (2010), *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.

Massachusetts Government, Executive Office for Education (2017). *Pre-School and Kindergarten Standards in the Domains of Social-Emotional Development and Approaches to Play and Learning*.

Masse, L. N., & Barnett, W. S. (2002). *A benefit cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Brunswick, NJ: Rutgers University, National Institute for Early Education Research.

Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases curriculares de la educación parvularia*.

------- (2008). *Educación Parvularia. Programa Pedagógico. Primer Nivel de Transición* y *Segundo Nivel de Transición.*

Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión Social, Patronato Nacional de la Infancia y Ministerio de Salud (2016). Declaratoria de intenciones "Por la universalización de la educación preescolar".

Ministerio de Educación Pública, MEP (2016a). *Educar para una Nueva Ciudadanía en el contexto del Siglo XXI. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*.

------- (2016b) *Educación de la Primera Infancia: Un derecho, una oportunidad, un reto*. Resumen ejecutivo. San José, Costa Rica.

------- (2015). *Guía Docente del Programa de Estudio – Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica.

------- (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) – Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica.

------- (2013). *Políticas institucionales en materia de discapacidad*. Directriz N° 285.

-------- Departamento de Educación Especial (2015). *Servicio educativo para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años con discapacidad o riesgo en el desarrollo*.

-------- Departamento de Educación Preescolar, DEP y Departamento de Educación Especial, DEE (2017). *Guía Pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años.* Versión final de Julio 2017.

Ministerio de Salud. Dirección de CEN-CINAI. (2014). *Guía de Educación Inicial* (versión abreviada). Dirección Técnica de la Unidad de Normalización y Asistencia Técnica, Equipo Profesional: P. Poltronieri Pacheco, I. Bonilla Garita, O. Pérez Garro e H. Gamboa Aguilar.

Murillo, D. (2014). "Conglomerados espaciales de hogares con climas educativos bajos con niños entre 0 y 6 años". Ponencia preparada para el Informe Estado de la Educación 5. Programa Estado de la Nación, San José, Costa Rica.

National Association for the Education of Young Children, NAEYC (2008). *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards*.

------- *(2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Este y otros pronunciamientos y estándares de la NAEYC. En: http://www.naeyc.org/positionstatements*

------- (2015). *Early Childhood Program Standards* and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment. Actualizada en Abril 2015.

NAEYC y NAECS/SDE (2003), *Joint position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8.* Washington, DC: NAEYC.

National Institute for Early Education Research, NIEER (2007). *Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider*, Policy Brief, NIEER, New Jersey.

National Institute of Child Health and Human Development, NICHD (2000), "The relation of child care to cognitive and language development", in: Brooks-Gunn, J. et al., *Young Children's Education, Health, and Development: Profile and Synthesis Project Report*, U.S. Department of Education, Washington DC.

National Research and Development Centre for Welfare and Health (STAKES). (2005). *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland*. Versión en inglés del original finlandés de 2003.

National Research Council, NRC (2000) Institute of Medicine. *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development,* Jack Shonkoff and Deborah Phillips, Editors. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Academy Press. Washington D.C. 2000.

National Research Council, NRC (2001). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. *Eager to Learn. Educating Our Preschoolers.* Barbara T. Bowman, Suzanne Donovan and Susan Burns, Editors, Committee on Early Childhood Pedagogy. National Academy Press. Washington D.C., 2001.

National Scientific Council on the Developing Child (2007a). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do.*

------- (2007b). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy. Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behaviour, and Health for Vulnerable Children*

Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE – OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*.

------- (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood and Care*, OECD, Paris. Policy Level 2: Designing and Implementing Curriculum and Standards. Directorate for Education OECD.

------- (2015). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris.

Organización de Naciones Unidas, ONU (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*

------- (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*

Poder Ejecutivo, Diario Oficial La Gaceta Nº 143 del 3 de agosto de 1973. Decreto Nº10.285-E.

Rodino, A. M. (2010a). *La educación en la edad preescolar*. Ponencia para el Informe Estado de la Educación 3, 2011. Programa Estado de la Nación, San José, Costa Rica.

------ (2010b). *Un espacio para ejercer y aprender derechos humanos en la escuela. Avances en el reconocimiento y práctica del gobierno estudiantil en los sistemas educativos de América Latina* (2010). En: Revista IIDH, Vol. 52. Julio-Diciembre 2010.

------- (2014). *El currículo de la educación preescolar*. Ponencia para el Informe Estado de la Educación 5, 2015. Programa Estado de la Nación, San José, Costa Rica.

------- (2016). *Condiciones propicias en el aula para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en niños y niñas que asisten al preescolar*. Ponencia preparada para el Sexto Informe Estado de la Educación, 2017, CONARE, Costa Rica.

Sauma, P. (2009). *El cuidado de niños y niñas en Costa Rica: Análisis del contexto actual y lineamientos para la acción de UNICEF en el corto plazo*. Informe final. UNICEF, INAMU y Punto E.

Sistema de Atención Integral e Intersectorial del Desarrollo de Niñas y Niños en Costa Rica (SAIID). (2012). *Atención integral del desarrollo de niños y niñas en Costa Rica: Fortalecimiento intersectorial*. CCSS, MS, CEN-CINAI, MEP, UCR, UNA y UNED, San José, Costa Rica.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2009). *Primera infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009*. UNESCO, IIPE-UNESCO y OEI. Buenos Aires, Argentina.

Spodek, B. y Brown, P. C. (1993), "Curriculum alternatives in early childhood education: A historical perspective". En: B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 91-104). New York: Macmillan

Stipek, D. J., et al. (1998), 'Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19.

Sylva, K., et al. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, DfES, London.

UNESCO (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional América Latina y el Caribe*. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia, Moscú, Setiembre 2010.

_____ (2008). Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Documento de referencia. Noviembre 25 a 28, Ginebra, Suiza.

_____ (2004). *Curriculum in Early Childhood Education and Care*, UNESCO Policy Brief on Early Childhood, Nº 26, UNESCO, Paris.

UNICEF (2014). *Construyendo Cerebros más Capaces. Nuevas Fronteras en el Desarrollo de la Primera Infancia*. Simposio de Neurociencias, Abril 2014.

_____ Argentina y OEI (2015). Series *El juego en el Nivel Inicial* (8 cuadernos) y *Alfabetización temprana en el nivel inicial* (4 cuadernos). Colección Propuestas de enseñanza.

UNICEF-UDELAR (2003). *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales.* Unicef Uruguay y Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Vygotsky, L. S. (1978) [1930]) *Mind in Society. The Development of the Higher Psicological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.