



**ESTADO DE LA NACIÓN**



**ESTADO DE LA EDUCACIÓN**

## **Quinto Informe Estado de la Educación**

### **Las características de los hogares de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años: implicaciones para el desarrollo infantil y desafíos para la educación preescolar**

Marcela Ríos Reyes  
Ana María Carmiol Barboza

2014



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

Contenido

<b>Resumen Ejecutivo .....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>¿Qué es el clima educativo del hogar? .....</b>	<b>5</b>
<b><i>Clima educativo del hogar y el contexto socioeconómico de la familia en el desempeño académico del educando.....</i></b>	<b>7</b>
<b>Efectos del involucramiento familiar en los Programas de Atención y Educación en la Primera Infancia .....</b>	<b>14</b>
<b><i>Implicaciones del contexto en el desarrollo del niño y las prácticas familiares que favorecen a los niños .....</i></b>	<b>23</b>
<b>Procesos iniciales de lectoescritura .....</b>	<b>24</b>
<b>Funciones ejecutivas.....</b>	<b>33</b>
<b>Autorregulación .....</b>	<b>34</b>
<b>Consideraciones finales .....</b>	<b>36</b>

## **Resumen Ejecutivo**

Esta ponencia parte de que diferentes aspectos del clima educativo del hogar influyen en los logros del desarrollo y desempeño académico del niño. Estudios que evalúan el desempeño como SERCE y PISA han rescatado la importancia del contexto familiar para el éxito académico, siendo una de los predictores con mayor peso. Los programas de atención y educación en la primera infancia rescatan que el involucramiento de la familia es un aspecto necesario para obtener resultados exitosos. Sin embargo en Costa Rica no se cuentan con programas nacionales de calidad que fomenten la participación de la familia para un mejor desarrollo y desempeño del niño.

### ***Descriptor***

Clima educativo del hogar, desempeño académico, preescolar, procesos iniciales de lectoescritura, involucramiento parental

## Introducción

El clima educativo del hogar es un constructo complejo que incluye los recursos educativos y culturales del hogar, los cuales de manera conjunta influyen en el grado de apoyo que se le pueda dar al niño durante su etapa de aprendizaje, el valor que se le asigna al logro educativo y la demanda de servicios educativos.

El enfoque tradicional para valorar el clima educativo del hogar se basa en la cantidad de años de escolaridad del padre, o de la madre (Burgess, Hecht, y Lonigan, 2002; Trejos y Murillo, 2012). Desde las ciencias sociales y las ciencias de la educación, se ha intentado comprender cuáles son los aspectos específicos del clima educativo del hogar que se relacionan con el logro académico de los educandos (Burgess et al., 2002; Van Steensel, 2006). Desde esta conceptualización se parte de que diferentes aspectos del clima educativo del hogar influyen en diferentes logros del desarrollo y desempeño académico del niño.

El objetivo de este trabajo es profundizar en las características de los hogares de climas educativos bajos con niños y niñas de 0 a 6 años, las implicaciones que tienen estos ambientes en el desarrollo infantil y los desafíos que esto representa para la educación preescolar en el sistema educativo formal.

Para esto se revisan investigaciones internacionales y nacionales que hayan explorado el peso de diferentes factores del clima educativo del hogar en el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, los resultados de la prueba SERCE (ORELAC-UNESCO-LLECE, 2010), los resultados de la Prueba PISA relacionados con los factores familiares (OCDE, 2013), haciendo especial énfasis en los resultados de Costa Rica. Asimismo, se revisaron programas de atención y educación a la primera infancia, los cuales han demostrado tener efectos positivos en los resultados económicos, sociales y académicos de los niños (Heckman, 2006). Por último se hace una revisión de las prácticas familiares que fomentan el desarrollo de habilidades en los niños en edad preescolar.

## ¿Qué es el clima educativo del hogar?

El clima educativo del hogar es un constructo complejo que incluye los recursos educativos y culturales del hogar, los cuales de manera conjunta influyen en el grado de apoyo que se le pueda dar al niño durante su etapa de aprendizaje, el valor que se le asigna al logro educativo y la demanda de servicios educativos, siendo esto el capital cultural que las familias le ofrecen a sus miembros más jóvenes para su proceso de aprendizaje (Trejos & Murillo, 2012).

Según el informe de la CEPAL-UNICEF-SECIB (2001, p. 109), el capital educativo de las personas, entendido como “la cantidad de años de estudio cursados y calidad y pertinencia de la educación recibida”, es el principal factor que incide en las oportunidades de bienestar, tanto materiales como no materiales, y que determina el abanico de oportunidades presentes y futuras y, por tanto, la posición relativa que le corresponderá a cada persona y a su familia en la distribución del ingreso”. Se destaca que el nivel de los ingresos guarda estrecha relación con el promedio de años de estudio de la persona, en tanto a mayor nivel educativo, mayor probabilidad de obtener ocupaciones mejor remuneradas.

Por otro lado, se señala que el bajo nivel educativo de las madres en los estratos pobres y, en general, el bajo clima educativo de los hogares, es uno de los factores que más negativamente incide en las oportunidades presentes y futuras de los niños (CEPAL-UNICEF-SECIB, 2001, p. 66). Debido a esto se ha planteado que la heredabilidad de la educación es la principal condición sobre la que descansa la transmisión de las oportunidades de bienestar.

Por ejemplo, según datos del CEPAL-UNICEF-SECIB (2001, pp. 109-110) en América Latina solo alrededor del 20% de los jóvenes cuyos padres no completaron la educación primaria logran terminar la secundaria. Por otro lado más del 60% de los hijos de padres con al menos 10 años de estudio finalizan la educación secundaria. Asimismo, se ha encontrado que el efecto del clima educativo del hogar empieza a aparecer como un factor determinante en el rezago escolar de los niños de 12 a 14 años y que un niño perteneciente a un hogar con clima educativo bajo tiene 10 veces mayor probabilidad de rezagarse que uno proveniente de un hogar con buen clima educativo (CEPAL, 2011).

Por tanto se plantea que la cantidad y la calidad de la educación que logran acumular los jóvenes depende en medida importante de factores que son difícilmente modificables, a saber: el nivel educativo de los padres y los recursos económicos del hogar de origen.

El enfoque tradicional para valorar el clima educativo del hogar se basa en la cantidad de años de escolaridad del padre, o de la madre (Burgess, Hecht, y Lonigan, 2002; Trejos y Murillo, 2012). Es importante destacar que los indicadores para la identificación de los diferentes tipos de climas educativos en el hogar varían según la organización, país o centro de investigación.

La CEPAL fue la que introdujo en 1992 la medición de la educación promedio de los padres como indicador del clima educativo del hogar. Sin embargo, por la movilidad educativa, la educación promedio de los padres puede ser mal predictor, por lo que desde 1994 se incluyó además de la educación de los padres, la educación de los hijos no autónomos de mayor edad (de 15 o más en unos casos y de 25 o más en otros) (Trejos & Murillo, 2012).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009) plantea que los hogares con clima educativo bajo son aquellos en los que el promedio de años de escolarización del jefe y su cónyuge es inferior a 6 años; hogares de clima educativo medio son aquellos donde el promedio de años de escolarización del jefe y su cónyuge es entre 6 y menos de 12 años; y hogares de clima educativo alto, a los hogares en los cuales el promedio de años de escolarización del jefe y su cónyuge es 12 años.

En Costa Rica, la medición del clima educativo del hogar ha sido reportada en los Informes del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2011, 2013) utilizando los indicadores propuestos por la CEPAL. Específicamente se ha construido a partir del promedio de los años de escolaridad de los miembros del hogar que tienen más de 18 años. Al igual que la OEI (2009), se distinguen tres tipos de hogares: clima educativo bajo como aquellos en los que el promedio de escolaridad de los miembros mayores de 18 años es igual o inferior a seis años; clima educativo medio como aquellos en los que el promedio de escolaridad de los miembros de 18 años es de entre seis y doce años; y con clima educativo alto como aquellos en los que el promedio de escolaridad de los miembros de 18 años es superior a doce años.

En los últimos años, desde las ciencias sociales y las ciencias de la educación, se ha intentado comprender cuáles son los aspectos específicos del clima educativo del hogar que se relacionan con el logro académico de los educandos (Burgess et al., 2002; Van Steensel, 2006). Desde esta conceptualización se parte de que diferentes aspectos del clima educativo del hogar influyen en diferentes logros del desarrollo y desempeño académico del niño.

Por tanto, el clima educativo del hogar no es visto como un constructo unitario sino que es una variable compleja y multifacética, que está compuesta por recursos y oportunidades que se le ofrecen al niño. Además, incluye las habilidades, competencias, disposición y recursos de los padres, las cuales en conjunto determinan las oportunidades brindadas a los niños y las cuales podrían estar interrelacionadas y llevar a diferentes resultados educativos y de desarrollo (Burgess et al., 2002).

A partir de esto se vuelve necesario la revisión de clima educativo utilizada en el país, pues como demuestran diferentes investigaciones el constructo va más allá de la sola medición del nivel educativo de la familia, práctica que se ha venido realizando en Costa Rica.

## **Clima educativo del hogar y el contexto socioeconómico de la familia en el desempeño académico del educando**

Diferentes investigaciones a nivel internacional y nacional han explorado el peso de diferentes factores del clima educativo del hogar en el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, en el 2010 la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), investigaron los factores que se asociaron al rendimiento académico en lectura, ciencias y matemáticas de estudiantes de tercer grado y sexto grado de primaria en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Nuevo León, México.

Para el estudio siguieron el modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto), en el cual se considera que el aprendizaje es uno de los *productos* más importantes de la escuela, y que este depende de los *insumos* escolares y *procesos* al interior de los centros educativos. Por último, considera que el aprendizaje está mediado por el *contexto* socioeconómico y cultural del estudiante y la ubicación de la escuela.

El estudio de los factores asociados al aprendizaje de las áreas (ciencias, lectura y matemáticas) y grados (tercero y sexto) se realizó a partir de cinco modelos jerárquicos lineales. La variación del aprendizaje también se diferenció por dos fuentes: las diferencias entre escuelas (nivel escuela) y las diferencias entre estudiantes de una misma escuela (nivel estudiante). En el Cuadro 1, se presenta el porcentaje de ocasiones que los factores se asociaron significativamente con el aprendizaje de los estudiantes en 74 modelos de factores ajustados para todos los países en las diferentes áreas y grados.

Se destaca que el contexto social, económico y cultural es el ámbito que tiene mayor peso en aprendizaje. Siendo el Índice de Contexto Educativo del hogar del estudiante (prácticas educacionales que apoyan el aprendizaje escolar y el nivel educativo de los padres) el que predice el aprendizaje en 98,6% de los modelos por país, y en su agregación al promedio de la escuela es significativo en 83,8% de los modelos. Los procesos escolares ocupan el segundo lugar en relación con el aprendizaje. Finalmente, los insumos son importantes pero no suficientes para explicar el logro.

En el informe de OREALC-UNESCO-LLECE (2010) destacan que las disparidades sociales y la segregación escolar juegan un papel crucial sobre el rendimiento académico de los estudiantes, por lo tanto, se requiere de medidas que fortalezcan las capacidades de las escuelas y, también, de medidas que mejoren las condiciones de vida de los estudiantes. Se debe considerar que América Latina y el

Caribe es la región más desigual del mundo, y la magnitud de las brechas sociales impacta directamente los resultados académicos de la población.

### Cuadro 1

#### Porcentaje de ocasiones que los factores se asocian al aprendizaje en los modelos individuales de los países en todas las áreas y grados evaluados

		Positivo	Negativo
<b>Nivel Escuela</b>			
Contexto	Escuela rural	5,4%	10,8%
	Escuela urbana privada	56,8%	2,7%
	Índice de contexto educativo del hogar (promedio escuela)	83,8%	0,0%
Insumo	Computadora disponibles para estudiantes	25,7%	0,0%
	Índice de infraestructura	16,2%	0,0%
	Índice de servicios de la escuela	29,7%	0,0%
	Docente tiene otro trabajo	0,0%	2,7%
	Años de experiencia docente	5,4%	1,4%
Proceso	Clima escolar	70,3%	0,0%
	Índice de gestión del director	21,6%	0,0%
	Índice de desempeño docente	8,1%	0,0%
	Índice de satisfacción docente	2,7%	0,0%
<b>Nivel Estudiante</b>			
Contexto	Niña	21,6%	47,3%
	Indígena	0,0%	41,9%
	Estudiante trabaja	0,0%	45,9%
	Índice de contexto educativo del hogar	98,6%	0,0%
Insumo	Estudiante ha repetido grado	0,0%	98,6%
	Años de asistencia a preescolar	41,9%	0,0%
Proceso	Clima percibido por los estudiantes	94,6%	0,0%

Fuente: ORELAC-UNESCO-LLECE, 2010.

A nivel latinoamericano también se tienen los resultados preliminares del Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), la cual es una iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La finalidad de este es generar un programa regional de compilación y uso de datos e indicadores comparables de resultados sobre Desarrollo Infantil (DI).

Para esto elaboraron y validaron la escala Engle, que evalúa el desarrollo cognitivo, lenguaje, motricidad y desarrollo socio-emocional en niños de 24 a 59 meses, en cuatro países: Costa Rica, Nicaragua, Paraguay y Perú. De Costa Rica participó una muestra de 1804 niños.

Entre los resultados preliminares se rescata que los países presentan diferentes niveles de desarrollo infantil, tanto por tipo de población, y por dominio evaluado. Se encontraron diferencias por género en cognición y lenguaje, siendo las niñas las que obtuvieron mejores resultados, pero no se presentaron diferencias en el desarrollo socio-emocional y motricidad.

Para profundizar en el análisis construyeron dos índices: nivel socio-económico del hogar y el ambiente en el que se desarrolla el niño. El primero está compuesto por



el estado de la infraestructura del hogar, la cantidad de activos, el número de servicios básicos que cuentan y el hacinamiento. El segundo índice contempla la cantidad de libros para niños menores de 5 años, el número de personas con las que juega el niño y la frecuencia, el número de actividades recreativas que realiza el niño junto con un cuidador (p. ej. Leer libros, contar cuentos, dibujar, etc. ), el número de reglas existentes en la casa, y por último la cantidad de acciones de aseo que realiza el niño.

A partir del análisis de estos índices se encontró que los factores que presentan más fuerza a la hora de explicar diferencias fueron: la edad del niño, el nivel educativo materno, el nivel socio-económico del hogar y el ambiente en el que crece el niño. Al igual que en otras investigaciones, el nivel socio-económico del hogar es un factor importante para el desarrollo del niño. Los niños más pobres de la muestra presentaron desarrollos más bajos que sus pares de hogares más ricos. Se encontraron variaciones por dominio. Específicamente, es más fuerte la diferencia entre el dominio de cognición y lenguaje, que en los dominios de motricidad y desarrollo socio-emocional.

Se identificaron diferencias en el desarrollo infantil a partir del nivel educativo materno, sin embargo en Costa Rica esas diferencias no son estadísticamente significativas en cognición y socio-emocional. En cuanto la calidad de las interacciones entre los niños y sus padres, estas fueron relevantes para todos los dominios, en todos los países y tipos de población. Se rescata que este tipo de actividades se pueden realizar independientemente del recurso económico del hogar.

Otra evaluación que ha permitido obtener insumos sobre el contexto de los estudiantes ha sido el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, en siglas en inglés), el cual es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que tiene el objetivo de evaluar la formación de los estudiantes cuando finalizan la enseñanza obligatoria, aproximadamente a los 15 años. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. Se enfoca en conocer las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y enfrentar situaciones en la vida adulta. Las evaluaciones se realizan cada tres años y se concentran en alguna de las tres áreas evaluadas (OCDE, sf).

En la última evaluación, realizada en el 2012, el enfoque fue en matemáticas y se aplicó a 65 países incluidos los 34 países miembros de la OCDE. Entre los países latinoamericanos que participaron se encuentran Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay, y solamente Chile y México son miembros de la OCDE.

En PISA con el fin de medir diferentes aspectos del entorno social y familiar de los estudiantes, se construyó el Índice Social, Económico y Cultural (Index of Economic, Social and Cultural Status, ESCS, por sus siglas en inglés) el cual incluye la ocupación profesional y nivel educativo de los padres, así como los recursos

disponibles en el hogar, como por ejemplo la cantidad de libros en el hogar. Se plantea que un sistema educativo más equitativo es aquel en el que el impacto de las variaciones del ESCS es menor en el rendimiento del educando.

Los resultados demostraron que los factores de carácter social, económico y cultural de los estudiantes y los centros educativos tienen un papel muy importante en la explicación del rendimiento que se observa entre los centros. En casi todos los países de miembros de la OCDE el 22% de la variabilidad se explica por el ESCS (OCDE, 2013).

La relación entre el nivel educativo de los padres y los resultados logrados por los estudiantes en las tres áreas, ha sido uno de los aspectos considerados en los análisis en PISA. Para esto se construyeron tres categorías: bajo (ninguno de los dos padres ha alcanzado la educación secundaria superior); medio (al menos uno de los padres tiene educación secundaria superior) y alto (al menos uno de los padres tiene educación terciaria). Los análisis con los resultados obtenidos por los países miembros de la OCDE demuestran que el nivel educativo de los padres incide significativamente en el rendimiento de los estudiantes en las tres áreas (OCDE, 2013).

En la aplicación PISA 2012 también se exploró si el desempeño del estudiante se podía inferir por el tipo de ocupación de los padres. Para esto se clasificaron las ocupaciones en cuatro categorías: ocupaciones básicas (peones, encargadas de limpieza, etc.), ocupaciones manuales semi-cualificadas (trabajadores agrícolas y pesqueros, operarios, etc.), ocupaciones no manuales semi-cualificadas (administrativos, trabajadores de servicio al público, etc.) y ocupaciones cualificadas (directivos, jueces, profesionales, etc.).

Según los resultados en la prueba PISA de matemática, se plantea que hay una brecha en los resultados que se relaciona con la ocupación de los padres y la estructura del mercado laboral del país. Los jóvenes de padres que tienen trabajos profesionales (médicos, abogados, etc.) obtuvieron en promedio mejores resultados en matemáticas. Las brechas en desempeño entre los hijos de profesionales y otros estudiantes son más amplias en matemáticas y más estrechas en lectura (OCDE, 2014).

A pesar de este panorama hay países en los que no se cumple tal relación, como por ejemplo Shanghái-China y Singapur, los cuales fueron los dos países que obtuvieron el mejor desempeño en matemáticas, en los cuales las ocupaciones de los padres son mayoritariamente manuales, y en donde los jóvenes logran puntajes iguales o superiores a los jóvenes de padres profesionales de otros países (OCDE, 2014). Como tal, esta evidencia sugiere que un buen sistema educativo puede llegar a compensar las diferencias propias del clima educativo de las familias.

Otra variable estudiada en la prueba PISA fue el número de libros en casa, la cual se dividió en 5 categorías según la cantidad de libros disponibles en el hogar: [0, 10], [11, 25], [26, 100], [101, 200], [200, más de 200]. Al igual que en ediciones

previas (del 2000 al 2009) esta variable ha tenido una relación positiva y significativa con los resultados de los estudiantes, siendo por tanto un buen predictor del rendimiento en las tres áreas. Sin embargo, es importante rescatar que no se puede establecer una relación causal (OCDE, 2013).

Al realizar un análisis de los resultados obtenidos por los alumnos de los países miembros de la OCDE en las pruebas PISA de matemáticas, quitando la influencia del ESCS para simular que los estudiantes realizan las pruebas en igualdad de condiciones, se logra vislumbrar el aporte de este factor. Específicamente se observa que en algunos países los resultados serían más bajos (Finlandia, Canadá, Suiza, Países Bajos, Noruega o Islandia), indicando que los resultados obtenidos por estos países se deben en parte a un alto ESCS. Por otro lado, en otros países (Turquía, Chile, Japón, Polonia o España) se produce una mejora en los resultados. Sin embargo, en países como Alemania, Eslovenia o Nueva Zelanda, el ESCS parece no tener una gran influencia en los resultados de matemáticas (OCDE, 2013).

Por último, en España a partir de los análisis de los resultados de la Prueba PISA 2012 (OCDE, 2013) se encontró una diferencia significativa entre aquellos estudiantes que asistieron a la educación preescolar y los estudiantes que iniciaron su educación en la escuela. Los primeros logran una puntuación 57 puntos superior. Inclusive la ventaja se mantiene cuando se controla por el índice socioeconómico y cultural (40 puntos). Asimismo, encuentran que los estudiantes que no asisten a la educación preescolar son 1,86 veces más propensos a obtener resultados de los niveles más bajos de rendimiento. La asistencia a preescolar por más de un año equivaldría a que el nivel socioeconómico de la familia se incrementara una desviación estándar y disminuye la probabilidad de repetir un curso en la escuela y en el colegio.

En cuanto al aporte de la educación inicial al desempeño de los estudiantes costarricenses en la Prueba PISA 2012, se encuentran resultados similares a los obtenidos en España. Al controlar por diferentes factores que afectan el rendimiento, los estudiantes que asistieron al preescolar consiguen entre 9,1 y 16,5 puntos más en las distintas pruebas que los estudiantes que ingresaron a la escuela directamente. Estos resultados varían según la prueba (matemática, ciencias y comprensión lectora) y según el tiempo de asistencia a la educación inicial (Giménez et. al., 2014). En el Recuadro 1 se reseñan los predictores en el rendimiento académico de la secundaria en Costa Rica a partir del estudio de las pruebas PISA 2009 y las pruebas diagnósticas realizadas por el MEP.

---

#### **Recuadro 1**

#### **Predictores del rendimiento académico en secundaria: resultados de PISA 2009 y las pruebas diagnósticas del MEP**

Para el Cuarto Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2013) Montero, Rojas, Zamora y Rodino, realizaron un extenso estudio sobre los predictores del rendimiento académico en secundaria, a partir de los resultados de las pruebas PISA 2009

y las pruebas diagnósticas del MEP aplicadas en Costa Rica, específicamente en los puntajes obtenidos en comprensión lectora y matemáticas. A continuación se reseñan los aspectos más relevantes en relación al aporte del contexto familiar para el rendimiento<sup>1</sup>.

A partir del análisis multinivel, el cual permite combinar niveles de análisis y explorar el efecto de diversas circunstancias, se examinó el impacto de factores sociodemográficos y contextuales (características de los docentes y centros educativos), en el rendimiento académico. La finalidad del análisis fue determinar en qué medida el desempeño académico se explica por rasgos individuales y a la interacción con el contexto.

El modelo multinivel para la prueba PISA de comprensión lectora explicó el 55% de la varianza, siendo el 43% explicado por factores asociados al estudiante y un 12% a factores asociados a la institución. Los estudiantes con altos rendimientos se caracterizaron por tener hábitos de aprendizaje, prácticas de lectura y exploración, contexto del hogar favorable y buen índice de desarrollo social del entorno.

Al igual que con la prueba de comprensión lectora, el rendimiento en la prueba PISA de la competencia matemática la explicación del rendimiento se dio en su mayoría por aspectos relacionados al estudiantado. Aproximadamente el 45% de la varianza de los puntajes se explica por factores asociados a la persona y un 11% a elementos de la institución educativa. Parte de los puntajes se explica por la edad, el sexo y el vivir con ambos padres, además del historial académico y las prácticas de estudio.

El análisis multinivel del rendimiento académico en las pruebas del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Español y Matemáticas se trabajó a partir de tres niveles: estudiante, docente/aula y colegio. Entre los resultados se destaca que al aumentar el índice socioeconómico, fue mayor el puntaje en la prueba de Español. Además, los hombres obtienen mejores puntajes en todos los niveles socioeconómicos. Asimismo se encuentra una estrecha relación entre rendimiento académico y las expectativas familiares sobre el logro académico. Estos resultados resaltan la importancia del contexto familiar en el rendimiento académico.

En la prueba de Matemáticas encontraron que los estudiantes con edad promedio (15 años), mujeres, que indican que la Matemática es la asignatura de mayor agrado, con mayores niveles socioeconómicos, que señalan que están motivados por sus familias, perciben altas expectativas sobre el desempeño y tienen una percepción de que el docente domina la materia, obtienen puntajes más altos en la prueba de Matemáticas.

---

En el estudio de Trejos y Murillo (2012) para el Cuarto Informe del Estado de la Educación se investigó sobre el efecto de los factores contextuales del estudiante en la equidad de la educación. Específicamente la equidad e inequidad entre la educación suministrada a las personas a partir de la revisión del Índice de Oportunidades Educativas (IOE), en el que se parte de que el logro en completar la

---

<sup>1</sup> Para mayor detalle de los análisis se recomienda revisar el IV Informe del Estado de la Educación, Capítulo 5 Rendimiento académico en secundario: ¿qué aprenden los estudiantes en Costa Rica?

educación secundaria es el indicador principal para evaluar la equidad de la educación básica.

Con los componentes de este IOE se permitió identificar la probabilidad de completar la secundaria a partir de distintas circunstancias, a saber: ingreso del hogar, clima educativo de la familia, infraestructura habitacional, clase social, tipo de hogar, jefatura femenina, número de menores en el hogar, zona de residencia (urbano/rural), sexo de la persona, y relación con el jefe del hogar. La desigualdad fue estimada a partir del cálculo de la probabilidad de logro de cada persona de 17 a 21 años, lo cual permitió aislar el efecto marginal de cada circunstancia en la desigualdad total.

Trejos y Murillo (2012) señalan que durante los últimos 25 años solo cerca de un tercio de los jóvenes costarricenses logran completar la secundaria. Lo anterior hace que Costa Rica se ubique entre los países latinoamericanos con porcentajes más bajos de siendo los países con políticas que plantean la universalización de la educación los que tienen las tasas más altas (p. ej. Barbados, Islas Caimán, Bahamas, Aruba y Perú). Los autores señalan que es relevante indagar las circunstancias que aportan en mayor medida a la desigualdad y su reducción. En el Cuadro 2, tomado de Trejos y Murillo (2013, p. 34), se resumen los cálculos de las circunstancias para los años 1991, 2001 y 2011, lo que permite tener una noción del desarrollo de dichas circunstancias en los últimos 20 años.

Como se puede observar, el clima educativo del hogar, medido como el promedio de años de escolaridad de los padres, es la circunstancia que aporta más a las desigualdades en el logro académico. Lo anterior indica que son las características del hogar lo que pesa más en la desigualdad global de logro, más que el tratamiento en los centros educativos. En cuanto al peso del ingreso familiar, éste se encuentra por debajo del aporte del clima educativo. Por tanto, son los recursos del hogar, particularmente los recursos educativos lo que más pesa. Así entonces, la nivelación de oportunidades representa un gran desafío para el sistema educativo, pues se debe de contrarrestar las limitaciones que se originan en los hogares. En esta discusión, la transmisión de las desigualdades educacionales de padres a hijos cobra especial relevancia, en tanto la finalización de la educación media otorga una probabilidad alta de situarse fuera de la línea de la pobreza.

## Cuadro 2

### Costa Rica: desigualdad aportada por distintas circunstancias a la probabilidad de completar la secundaria. 1991, 2001 y 2011.

(A partir de probabilidades estimas controlando por la circunstancia específica)

Circunstancia	Desigualdad			Aporte relativo a la desigualdad		
	1991	2001	2011	1991	2001	2011
<b>Desigualdad total (Di*100)</b>	50,8	43,0	25,2			
<b>Desigualdad aportada por cada circunstancia</b>						
Clima Educativo	34,9	31,3	17,5	68,7	72,9	69,7

Posición en el hogar	13,0	8,7	6,0	25,6	20,3	23,9
Zona Residencia	11,2	5,0	0,2	22,0	11,7	0,7
Ingreso	10,4	7,5	4,7	20,4	17,5	18,8
Sexo de la persona	9,7	9,9	8,4	19,1	23,1	33,4
Número de dependientes	9,5	10,2	5,9	18,8	23,7	23,4
Tipo de hogar	5,7	3,8	0,2	11,3	8,7	0,8
Sexo del jefe del hogar	5,0	1,5	3,7	9,9	3,5	14,7
Reside región Atlántica	3,0	1,7	1,1	5,9	4,0	4,5
Reside región Chorotega	2,2	0,1	0,1	4,3	0,3	0,5
Reside región Pacífico Centra	2,1	0,5	0,2	4,1	1,2	1,0
Reside región Norte	1,7	2,1	0,9	3,3	4,9	3,6
Reside región Brunca	0,4	0,1	0,1	0,7	0,2	0,4

Fuente: Trejos y Murillo, 2012, con base en la encuestas de hogares del Instituto Nacional de Estadística y Censos.

### *Efectos del involucramiento familiar en los Programas de Atención y Educación en la Primera Infancia*

Actualmente hay un reconocimiento de que el involucramiento en la educación de los hijos es un derecho fundamental y una obligación para los padres de familia (OCDE, 2012). El involucramiento o apoyo familiar se refiere a las relaciones formales e informales que los padres de familia tienen con los servicios de educación y educación en la primera infancia, en el que se conceptualiza a la familia como un sistema que se beneficia de los múltiples tipos de apoyo (Fuligni & Brooks-Gunn, 2003).

El involucramiento familiar es un componente esencial en el sistema de aprendizaje, pues plantea un conjunto integrado de recursos que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Asimismo, se considera que es una responsabilidad compartida en la que las instituciones educativas, entidades de la comunidad y diferentes organizaciones, se comprometen a involucrar a las familias activamente en el aprendizaje y desarrollo de los hijos (Westmoreland, Bouffard, O'Carroll, & Rosenberg, 2009).

El tipo de programas que fomentan el involucramiento familiar tienen un componente relacionado con el niño, un componente de educación para el adulto, y un componente de educación para la crianza. Se basa en la creencia de que los resultados de la familia se pueden ver beneficiados al mejorar la naturaleza de las interacciones padre-hijo en la familia. Este tipo de programas se han trabajado especialmente con familias en condiciones vulnerables, como lo es el caso familias de bajos ingresos, con bajos niveles educativos de los padres, o familias de niños con dificultades cognitivas (Fuligni & Brooks-Gunn, 2003).

Las estrategias de involucramiento que se han utilizado con los padres de familia se pueden resumir en tres categorías: comunicación, crianza y estimulación del desarrollo del niño en los hogares (Cuadro 3).

### Cuadro 3

#### Estrategias de involucramiento constructivo entre las familias y los servicios de atención y educación en la primera infancia enfocados en el niño y la niña

Categoría	Descripción
Comunicación	Diseñar formas efectivas de comunicación sobre los programas y el progreso de los niños y niñas entre centro educativo-hogar y hogar-centro educativo.
Crianza	Ayuda a todas las familias a establecer ambientes en los hogares que apoyen a los niños como estudiantes (p. ej., clases de crianza).
Estimulación del desarrollo en casa	Proporcionar información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a los niños en casa con actividades de estimulación del desarrollo de los niños y otras actividades relacionadas con el currículo, decisiones y planificación.

Fuente: OCDE, 2012.

Se rescata que al delegar la familia parte del cuidado de sus hijos a los servicios de educación y atención de la primera infancia, no disminuye el importante rol que tienen los padres de familia en la crianza de sus hijos.

Las familias al ser los socializadores primarios siempre van a ser importante para los Programas de Atención y Educación en la primera infancia. Los servicios deben estar en función de mejorar las condiciones de los niños y al brindarse apoyo adecuado a las familias los niños pueden tener un mejor desempeño académico. Por tanto, el reto que tienen los servicios de educativos es apoyar el papel fundamental que tienen los padres de familia para el desarrollo de los niños y hacer que se involucren tanto como sea posible con los servicios educativos (OCDE, 2012).

Los programas deben fomentar la continuidad de experiencias entre los diferentes ambientes a los que se ven expuestos los niños. Esto pues se obtienen mejores resultados cuando padres de familia y encargados de centros intercambian información de forma regular y adoptan acercamientos consistentes en cuanto a la socialización, las rutinas diarias, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas. Si se logra realizar de manera exitosa, se mejora la calidad de los centros educativos, la crianza en los hogares y los ambientes de aprendizaje en los hogares (Cohen de Lara, 2012; OCDE, 2012).

Además, la OCDE (2012) sugiere que los integrantes de los servicios de educación y atención para la primera infancia promuevan que los padres tengan mayores aspiraciones y expectativas sobre el logro académico de sus hijos, especialmente en los padres de bajos niveles socioeconómicos. Esto pues las expectativas de los padres se relacionan con el logro académico de los hijos, tal y como lo evidencian los resultados de los análisis del desempeño académico en las pruebas del MEP de Español y Matemáticas.

Para la evaluación del involucramiento de los padres en los programas de atención y cuidado de la primera infancia existen una variedad de instrumentos que han sido ampliamente aplicados a nivel internacional (Cuadro 4). Estos instrumentos evalúan

una serie de factores como la motivación de los padres, los tipos de involucramiento, la percepción de los estudiantes sobre el involucramiento de los padres, creencias sobre la crianza, barreras para involucrarse, aspectos de la crianza, la relación entre padres y maestros, entre otros. En el Recuadro 2 se presentan resultados de la aplicación del principal instrumento de medición de las interacciones en la familia con población de América Latina.

**Cuadro 4**  
**Instrumentos internacionales para la evaluación del involucramiento de los padres en los programas de atención y educación en la primera infancia**

Nombre	Autores	Características
Family-School Partnership Lab Scales: Parent and Student Questionnaires	Hoover-Dempsey y Sandler, 2005	Mide tres niveles del involucramiento parental: 1) los padres de familia reportan sus motivaciones personales para involucrarse, la percepción que tienen de las invitaciones recibidas del centro educativo para involucrarse y la percepción del contexto de vida; 2) los padres de familia señalan los tipos de involucramiento y los mecanismos para involucrarse; y 3) la percepción de los alumnos (de cuarto a sexto grado de la escuela) sobre el involucramiento de los padres. El cuestionario para los padres incluye 116 ítems y el de los estudiantes 49 ítems. El cuestionario para padres cuenta con una versión en español que ha sido utilizado con población migrante.
Parent and School Survey (PASS)	Ringenberger, Funk, Mullen, Wilford y Kramer, 2005	Mide seis dimensiones del involucramiento familiar. Tiene dos secciones: 1) 24 ítems sobre el comportamiento y creencias del involucramiento de los padres de familia, evaluados a través de una escala Likert de 5 puntos; 2) 6 ítems sobre el nivel de dificultad de algunas barreras para involucrarse, por medio de una escala Likert de 4 puntos.
The University of Idaho Survey of Parenting Practices, 2nd Edition	Shaklee y Demarest, 2005	Mide los cambios en las prácticas de crianza – conocimientos, confianza, habilidades, comportamiento y red de apoyo. Incluye preguntas sobre información demográfica, participación y satisfacción. Incluye 34 ítems, 12 de ellos miden las prácticas de crianza. Cuenta con una versión en español
The Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory	Caldwell, & Bradley, 1984, 2003	Mide la calidad y cantidad de estimulación y apoyo disponible en el hogar para el niño entre los 3 y 6 años. Incluye una entrevista y una observación semiestructurada de la interacción padre-hijo. Incluye 55 ítems en ocho sub-escalas: responsividad, participación, ambiente físico, materiales de aprendizaje, variedad de la experiencia, fomento de la madurez, clima emocional y participación de la familia. Este cuenta con una versión en español.
Parent Education Profile (PEP)	Dwyer, 2002	Tiene cuatro escalas relacionadas con el desarrollo de la alfabetización en el niño: 1) el apoyo de los padres para el aprendizaje de los niños en los hogares, 2) el rol de los padres en actividades interactivas de alfabetización, 3) el rol de los padres al apoyar el aprendizaje del niño en la educación formal, y 4) asumir el papel de padres. La evaluación se basa en rúbricas y niveles de desarrollo, a partir de observaciones, entrevistas y bitácoras.
Parent Involvement At	Patrikakou y Weissberg, 1999	PIH investiga varios tipos de prácticas de crianza que contribuyen a la mejora del desarrollo académico y social



Home (PIH) Parent Involvement at School (PISC) Parent Perceived Teacher Outreach (PPTO)		(8 ítems); PISC evalúa varias formas en las cuales los padres se involucran en la educación del niño en la escuela (6 ítems), y PPTO mide la percepción de los padres de los distintos comportamientos y prácticas de extensión docente que fomentan y refuerzan la participación de padres (10 ítems). Cuenta con versión en español.
Parent Success Indicator (PSI)	Strom y Strom, 1998	Se centran en seis aspectos de la crianza de los hijos: comunicación, uso del tiempo, enseñanza, frustración, satisfacción y necesidad de información. Cuenta con una versión en español.
Parent-Teacher Involvement Questionnaire: Parent (PTIQ-P)	The Fast Track Project, 1995	Tiene cuatro sub-escalas: calidad de la relación entre padres y maestros, la participación de los padres y el voluntariado en la escuela, el respaldo de los padres a la escuela y la frecuencia de contacto entre padres y maestros. Son 26 ítems en una escala Likert de 5 puntos.
Parent as a Teacher Inventory (PAAT)	Strom y Strom, 1995	Considera 50 ítems que evalúan la comprensión de los padres de familia sobre cinco aspectos del sistema de interacción entre padres e hijos. Se encuentra disponible en español.
School and Family Partnership: Surveys and Summaries	Epstein, Salinas y Connors, 1993	Son un grupo de cuestionarios que se utilizan para evaluar las actitudes sobre la relación entre padres y maestros. Las escalas varían entre cuestionarios. Las escalas para los padres se encuentra también en español.
Parent Efficacy Scale	Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie, 1992	Evalúa la eficacia de los padres al medir la perseverancia, la habilidad general para influir en los resultados educativos de los niños y la efectividad de influir en el aprendizaje de los niños. Cuenta con dos formularios: Parent Perceptions of Parent Efficacy (12 ítems) y Teacher Perceptions of Parent Efficacy (7 ítems), con una escala de Likert de 5 puntos. Cuenta con versión en español.

Fuente: Adaptación de Westmoreland, Bouffard, O'Carroll, & Rosenberg, 2009

Diferentes programas a nivel internacional han demostrado que el involucramiento de los padres en los servicios de educación y atención para la primera infancia son exitosos y tienen efectos importantes en los resultados económicos, sociales y académicos. Por ejemplo en Estados Unidos de América se encuentran los programas el Programa Preescolar Perry, el Programa Abecedarian en Carolina del Norte y Head Start.

Entre los principales defensores de los beneficios de los programas en la primera infancia está el profesor de economía James J. Heckman de la Universidad de Chicago, experto en la economía del desarrollo humano y ganador del Premio Nobel en Ciencias Económicas en el año 2000. Heckman y diferentes investigadores han demostrado que la calidad del desarrollo de la primera infancia tiene un importante efecto en la salud, los resultados económicos y sociales para los individuos y la sociedad en general.

Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield, y Nores (2005, citado en Heckman, 2006) analizaron los resultados del Programa de Preescolar Perry (Perry Preschool Program). Este programa fue una intervención experimental (contaba con un grupo de intervención y un grupo control) entre 1962 y 1967, que proporcionaba una educación preescolar de calidad a 123 niños Afro-Americanos entre los 3 a 4 años de edad que vivían en condiciones de pobreza y que fueron evaluados como de alto riesgo de fracaso escolar. Los niños del grupo de intervención asistían en las mañanas al preescolar, en los cuales el currículo se enfocaba en el aprendizaje activo. Además, las maestras realizaban una visita semanal a las casas, con el fin de involucrar a la madre en el proceso educativo y ayudar a implementar el currículo que utilizaban en el preescolar en la casa.

A los 10 años de edad los integrantes del grupo de intervención no presentaron puntajes de Coeficiente Intelectual (CI) mayores a los niños en el grupo control. Sin embargo, los niños del grupo de intervención tuvieron puntajes más altos en las pruebas de rendimiento pues se mostraban más motivados para aprender. En un seguimiento a la edad de 40 años, los integrantes del grupo de intervención presentaron las tasas más altas de graduación de la escuela, los salarios más altos, los porcentajes más altos de propiedad de una vivienda, las tasas más bajas de recepción de asistencia social, un menor número de nacimientos fuera del matrimonio, y un menor número de arrestos que los participantes del grupo control, por lo que se considera que los retornos económicos del programa fueron substanciales. Estos resultados evidencian la importancia del trabajo conjunto entre involucramiento familiar y el trabajo de un mismo currículum en la casa y en el centro educativo.

A partir de los resultados anteriores, Heckman (2006) y sus colaboradores, han señalado que los entornos familiares tempranos son importantes predictores de las habilidades cognitivas y no cognitivas (p. ej. motivación, perseverancia, y la tenacidad). Estos resultados sugieren que las desventajas inician más que todo por las prácticas de crianza pobres y la falta de estimulación cognitiva y no cognitiva del niño, y no por la falta de recursos económicos. Estas características son poderosos predictores del fracaso en la adultez con respecto a medidas sociales y económicas.

Estudios más recientes de Heckman, Pinto y Savelyev (2013) plantean un nuevo acercamiento a los beneficios a largo plazo de los programas de intervención en la primera infancia. Señalan que la economía de la educación ha asumido una primacía de las habilidades cognitivas en la producción exitosa de los logros en la vida. A partir de esta visión los resultados del Programa Preescolar Perry pueden ser confusos, pues inicialmente fomentaron el CI de los participantes, pero su efecto desapareció. Aunque el programa no produjo resultados a largo plazo en el CI, se obtuvieron mejoras duraderas en habilidades del carácter, reduciendo sustancialmente los comportamientos agresivos y antisociales, lo cual en consecuencia mejoró las oportunidades en el mercado laboral y las conductas de salud, así como la reducción de la actividad delictiva. Por lo anterior, aproximaciones más recientes sugieren la importancia de que los sistemas educativos deben enfocarse y valorar no solamente los logros cognitivos, sino también fomentar las

habilidades socioemocionales de las personas, al estar éstas relacionadas con indicadores posteriores de salud mental, conductas de riesgo, y oportunidades laborales (Heckman, 2011).

Los estudios realizados a partir del Programa Preescolar Abecedarian también han permitido conocer los beneficios de los programas en la primera infancia, especialmente en el tema de salud (Campbell, Conti, Heckman, Moon, Pinto, Pungello, & Pan, 2014). Este programa fue realizado en Carolina del Norte, Estados Unidos entre 1972 y 1977. Fue un estudio experimental con 120 familias, en el que los infantes fueron asignados a un grupo de intervención o un grupo control. Este evaluaba si un ambiente intelectual estimulante en la infancia temprana podría prevenir atrasos en el desarrollo en niños con condiciones vulnerables. El estudio tenía dos fases, la primera iniciaba desde el nacimiento hasta los cinco años y la segunda de los seis a los ocho años. Además, el programa tenía un componente nutricional y de salud. Específicamente los niños recibían dos comidas diarias y una merienda en el centro y se les ofrecía visitas médicas periódicas.

Entre los resultados del estudio Abecedarian se sugiere que cambiar la dinámica del desarrollo humano, entre el nacimiento y los cinco años, debe de considerarse como una forma de prevención de la aparición de enfermedades crónicas (hipertensión, enfermedades cardíacas y diabetes). Asimismo, encuentran un efecto positivo y estadísticamente significativo en la salud, el cual varía según el sexo. Por otro lado encuentran evidencias de que un desarrollo de calidad en la primera infancia influye en comportamientos de estilo de vida saludable.

Otro estudio que ha permitido rescatar el aporte de los programas de la primera infancia ha sido el realizado Gertler, Heckman, Pinto, Zanolini, Vermeersch, Walker, Chang y Grantham-McGregor (2014) en Jamaica. El estudio buscaba evaluar los beneficios a largo plazo de la estimulación psicosocial y los suplementos nutricionales en niños con vulnerabilidades sociales extremas. Entre 1986 y 1988, 129 niños con retrasos en el desarrollo entre 9 y 24 meses de edad fueron asignados a uno de los siguientes cuatro grupos: 1) estimulación psicosocial, 2) suplementos nutricionales (1 kg de fórmula de leche por semana), 3) tanto estimulación psicosocial como suplementos nutricionales, y 4) un grupo control que no recibió tratamiento. Asimismo, se estudió a 84 niños de las mismas edades que no presentaban retrasos en el desarrollo. Los grupos 1 y 3 recibieron visitas semanales durante dos años. Estas visitas se extendían por una hora, tomaban lugar en la casa y eran realizadas por personas que ofrecían capacitación en la promoción del desarrollo de habilidades cognitivas, de lenguaje y psicosociales del niño por medio de la mejora de las interacciones padre-hijo. Los participantes fueron entrevistados 20 años después y evaluados en indicadores económicos.

Los resultados muestran que la intervención solo de suplementos nutricionales no afectó los resultados económicos de los participantes. Asimismo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estimulación psicosocial y el grupo de estimulación psicosocial y suplementos nutricionales. Con respecto al suplemento nutricional se señala que este pudo haber sido compartido

con otros miembros de la familia, por lo que pudo no ser suficiente para producir mejores resultados. Los resultados principales de este estudio rescatan la importancia de la educación temprana y el involucramiento de los padres para el logro de mejores resultados económicos.

Se encuentra, que además de mejorar las interacciones padre-hijo, parece que el programa promueve una mayor inversión por parte de los padres, lo que mejora los logros académicos y las ganancias económicas en la adultez. Por ejemplo, a la edad de 22 años los que fueron los niños del grupo de intervención con estimulación psicosocial tenían 0,6 años más de educación que el grupo control y la matrícula en educación de tiempo completo era cinco veces mayor para los jóvenes de esos grupos de intervención. Asimismo, señalan que la educación en la infancia temprana puede compensar por retrasos en el desarrollo y disminuir la brecha de logro y reducir las inequidades. Con respecto a los ingresos, se señala que la educación en la infancia temprana aumentó las ganancias en un 25%, alcanzando las ganancias de los niños que no presentaban retrasos en el desarrollo.

En Costa Rica, un esfuerzo similar al implementado en Jamaica se refiere al trabajo realizado por la Dirección Nacional de Centros de Educación y Nutrición y de Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI). Según el Informe de Datos Básicos (CEN-CINAI, 2014), en el 2013 se atendió al 21,1% de los niños y niñas menores de siete años en el país. Los esfuerzos por parte de esta dirección ofrecen distintos servicios a la población (Cuadro 4). En cuanto al nivel educativo de las madres o encargadas de los beneficiarios de los servicios, más del 60% reportaron tener la primaria completa o menos (Cuadro 5) y se caracterizan porque el jefe del grupo familiar tiene una ocupación con una baja remuneración (Cuadro 6).

**Cuadro 4**  
**Cantidad de niños y niñas atendidos por el tipo de servicio**

Tipo de servicio	#	%
Atención y protección infantil (API) preescolar	17649	12,8
Atención y protección infantil (API) bebés (menores de 24 meses)	104	0,1
Atención y protección infantil (API) escolares	1247	0,9
Comidas servidas niños y niñas (CS)	4978	3,6
Distribución de leche en el hogar (1,6 Kg)	103951	75,7
Distribución alimentos a familias (DAF)	9471	6,9
Total	137400	100

Fuente: Elaborado a partir del Informe Datos Básicos 2013, Dirección Nacional de CEN-CINAI

**Cuadro 5**  
**Nivel educativo de las madres o encargadas de los niños y niñas beneficiados**

Nivel educativo	Tipo de servicio									
	API		C.S.		Leche		DAF		Escolares	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Analfabeto o hasta tercer grado	974	6,2	649	8,3	8362	12,5	1261	14,5	91	11,3

incompleto										
Del tercer grado incompleto a sexto grado	6035	38,3	4073	51,9	3782 1	56,3	4950	56,9	414	51,6
Secundaria incompleta	5049	32,0	1982	25,3	1553 1	23,1	1895	21,8	176	21,9
Secundaria completa	2414	15,3	836	10,7	4608	6,9	478	5,5	76	9,5
Parauniversitaria y universitaria	1291	8,2	305	3,9	821	1,2	119	1,4	46	5,7
Total	15763	100,0	7845	100,0	6714 3	100,0	8703	100,0	803	100,0

Nota: API: Atención y protección infantil; C.S.: Comidas servidas; Leche: distribución de leche en el hogar; DAF: Distribución alimentos a familias; y Escolares: Atención a escolares en cuidado diario.

Fuente: Informe Datos Básicos 2013, Dirección Nacional de CEN-CINAI

La evaluación del nivel de desarrollo infantil en los servicios de la Dirección Nacional de CEN-CINAI se hace a partir de la Escala Simplificada de Evaluación del desarrollo integral del niño de 0-6 años (EDIN), que permite evaluar seis áreas del desarrollo, a saber: motora gruesa, motora fina, cognoscitiva, lenguaje, socioafectiva y hábitos de salud. Esta evaluación se realiza al menos una vez al año, y permite hacer una clasificación de los niveles de desarrollo (adecuado, superior o bajo). En el 2013 reportan un total de 63885 evaluaciones a los clientes. Como se ha reportado en informes anteriores, entre las áreas con mayor porcentaje de niños en los niveles bajos de desarrollo fueron la cognitiva (11,4%) y de lenguaje (10%), independientemente de la edad o el género de los niños. Se destaca que los niveles más bajos se encuentran en el servicio de Distribución de alimentos a familias (DAF), las cuales se caracterizan por ser familias con alta vulnerabilidad social.

Tomando en cuenta los estudios descritos arriba, la Dirección Nacional CEN-CINAI se constituye como un escenario local idóneo para evaluar el efecto que tienen a largo plazo las intervenciones utilizadas en Costa Rica en la actualidad. Su evaluación permite identificar cuáles son las áreas del programa que requieren fortalecerse para impactar de manera significativa el desarrollo de niños en familias en riesgo social, tanto a un nivel nutricional como a nivel del desarrollo cognitivo y del lenguaje. Como se ha señalado en informes anteriores, una parte fundamental en la evaluación de este tipo de programas se refiere al uso de instrumentos válidos y confiables, tanto para la medición de la atención ofrecida como para la medición de los niveles de desarrollo de los niños. Experiencias realizadas en otros países latinoamericanos ofrecen insumos e ideas sobre cómo desarrollar este tipo de evaluaciones y qué tipo de instrumentos válidos y confiables se encuentran ya accesibles para su uso en el contexto latinoamericano (véase Bernal & Fernández, en prensa, para un estudio realizado en Colombia).

## Cuadro 6

### Ocupación del jefe del grupo familiar de los niños y niñas beneficiados

Nivel educativo	Tipo de servicio				
	API	C.S.	Leche	DAF	Escolares

	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Desocupado (a)	390	2,5	167	2,1	1092	1,6	250	2,9	27	3,3
Ama de casa	2447	15,5	1663	20,9	14188	21,0	1877	21,5	112	13,9
Estudiante	378	2,4	247	3,1	1349	2,0	326	3,7	36	4,5
No técnico ni calificado	8765	55,5	4786	60,3	46068	68,2	5458	62,6	489	60,7
Personal técnico no calificado	2332	15,4	670	8,4	3281	4,9	601	6,9	81	10,0
Personal técnico calificado	745	4,7	187	2,4	684	1,0	105	1,2	32	4,0
Semiprofesional y profesional	454	2,9	107	1,3	84	0,1	19	0,2	20	2,5
Pensionado régimen no contributivo	56	0,4	48	0,6	340	0,5	38	0,4	5	0,6
Pensionado	126	0,8	64	0,8	454	0,7	41	0,5	4	0,5
Total	15793	100,0	7939	100,0	67540	100,0	8715	100,0	806	100,0

Nota: API: Atención y protección infantil; C.S.: Comidas servidas; Leche: distribución de leche en el hogar; DAF: Distribución alimentos a familias; y Escolares: Atención a escolares en cuidado diario.

Fuente: Informe Datos Básicos 2013, Dirección Nacional de CEN-CINAI

Como muestran los resultados de las investigaciones reseñadas a nivel internacional, los programas para padres de familia afectan tanto a los padres como a los niños de manera positiva. El apoyo a los padres para fomentar el aprendizaje de sus hijos es especialmente necesario en las familias de bajos ingresos. Los padres con educación limitada y de baja condición social tienden a ser menos capaces de acoplarse a sus hijos en las actividades de aprendizaje. Los servicios de atención y educación de la primera infancia pueden apoyar efectivamente a estos padres (OCDE, 2012). Asimismo, los programas ayudan a que los padres comprendan mejor las prácticas educativas adecuadas, mejoren las estrategias de crianza y los resultados educativos de los niños (Manz et al., 2010; Miller et al., 2014; OCDE, 2012; Van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich, 2011).

Los efectos de los programas de la primera infancia que estas y otras investigaciones han encontrado llevaron al gobierno de los Estados Unidos a plantear una propuesta muy importante con respecto a la atención de los niños desde el nacimiento al preescolar. La propuesta del gobierno americano plantea la necesidad de tener programas que realicen visitas a las casas, apoyar el desarrollo de programas como Early Head Start y otros con el objetivo de que alcancen altos estándares de calidad en programas para niños entre el nacimiento y los tres años, rescata la importancia de proveer preescolares de alta calidad para todos los niños con apoyo del estado y promover los preescolares de tiempo completo (NAEYC, February 2013).

En los últimos años en Costa Rica, a partir de los hallazgos de los Estados de la Educación, se ha venido identificando un aumento en la cobertura de la educación inicial y un interés por tener un currículum de calidad, lo que llevó a la revisión del plan de estudios de preescolar. Sin embargo, a pesar de que la investigación

internacional plantea que el papel de la familia para los servicios de atención y educación de la primera infancia de calidad es un componente necesario, en nuestro país no se le ha fomentado el involucramiento familiar. Las iniciativas por parte del MEP son escasas y carecen de evaluaciones que permitan conocer los alcances.

Entre las iniciativas, se encuentra el programa implementado por el Departamento de Educación Preescolar del MEP para fomentar el involucramiento familiar llamado “Ventanas en el Mundo Infantil”<sup>2</sup>, el cual se crea a partir del Plan de Acción de Educación para Todos 2003-2015 formulado en el Foro Nacional de Educación para Todos del MEP en el 2002 y se ejecuta a partir del convenio entre el MEP, Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (PROMECE). En el proyecto se construyeron siete fascículos para la familia y la comunidad (Acurrucándome dentro de mamá, Mi mundo desde mi nacimiento hasta un año, Mi mundo de uno a dos años, Mi mundo de dos a tres años, Mi mundo de tres a cuatro años, Mi mundo de cuatro a cinco años, y Mi mundo de cinco a seis años) y uno para el mediador de los procesos educativos. El material contaba con recursos radiofónicos, CD y DVD. El material fue diseñado para ser implementado por los docentes a través de talleres en los que participaron 10.790 familias. A pesar de su aplicación, el proyecto no fue evaluado por lo que se desconoce si la iniciativa tuvo un impacto significativo en el involucramiento de la familia en el proceso educativo de los niños y en los logros de los niños. En una consulta a los asesores de preescolar del MEP, se informó que el proyecto va ser retomado. La evaluación de la aplicación es de suma importancia para conocer los alcances de la propuesta. Además, para mejorar la propuesta se recomienda la consulta de estrategias similares a nivel internacional.

A partir de los hallazgos internacionales y de las carencias a nivel nacional, es necesario que se fomenten los esfuerzos para conocer las características de los climas educativos de los hogares y que se incorpore la visión de la familia como parte intrínseca del proceso educativo de los niños y las niñas. Esto por medio de programas en los que a los padres de familia se le asigne un rol activo en el proceso educativo y que la institución educativa y los padres se visualicen como colaboradores con un objetivo compartido.

## **Implicaciones del contexto en el desarrollo del niño y las prácticas familiares que favorecen a los niños**

La investigación ha encontrado que el contexto familiar tiene implicaciones en desarrollo de los niños en edad preescolar, específicamente en el proceso de alfabetización emergente, funciones ejecutivas y auto-regulación. En el presente apartado se exploran cada una de ellas.

---

<sup>2</sup> Para mayor detalle del programa Ventanas en el Mundo Infantil Revisar el III Informe del Estado de la Educación Capítulo 2 Educación Preescolar en Costa Rica página 84.

## *Procesos iniciales de lectoescritura*

Los procesos iniciales de lectoescritura consisten en una variedad de habilidades, conocimiento y actitudes que son precursores del proceso de aprender a leer y escribir formalmente (Dickinson & McCabe, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998). Entre las habilidades que los niños adquieren se incluye el vocabulario receptivo, la conciencia fonológica, el conocimiento de las convenciones de la palabra impresa (p. ej. saber que la escritura va de izquierda a derecha), y la capacidad de comprensión el sentido de historia, lo cual se va fortaleciendo hasta llegar a tener habilidades de alfabetización más complejas como la producción narrativa, la decodificación de letras y palabras y la comprensión de una historia (Dickinson & McCabe, 2001).

Las teorías más actuales sobre el desarrollo de la alfabetización explican que ésta no inicia con la instrucción formal de la lectura y la escritura, pues antes de ingresar al preescolar y la escuela, los niños conocen sobre la naturaleza y función del lenguaje escrito, y desarrollan concepciones ingenuas al respecto por medio de la observación y participación en actividades de alfabetización en el hogar (Van Steensel, 2006). El estudio de estas experiencias tempranas de aprendizaje es importante pues los logros académicos tempranos tienen un peso importante en los logros académicos posteriores (Dickinson & McCabe, 2001; Manz et al., 2010; Merz et al., 2014)

Entre las experiencias tempranas que se han identificado como promotoras del proceso inicial de lectoescritura están: la lectura conjunta de libros, el cantar canciones o rimas, el visitar bibliotecas, museos o parques, la escritura del nombre, el reconocimiento y vocalización de letras y palabras, y el contar objetos (Dickinson & McCabe, 2001; Hartas, 2011; Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello, & Ginsburg-Block, 2010; OCDE, 2012).

Otro aspecto clave se refiere al tipo de interacciones sociales que tienen los niños por medio de las conversaciones por ejemplo a la hora de conversar sobre actividades diarias a la hora de la comida, al conversar sobre eventos pasados, al conversar durante el juego o al conversar sobre programas de televisión educativa o sobre una fotografía, el diálogo argumentativo, etc (Cohen de Lara, 2012; Dickinson & McCabe, 2001; Marjanovic Umek, Podlesek, & Fekonja, 2005; Reese, 1995).

El estudio del clima educativo del hogar ha demostrado de manera repetida que la calidad de las interacciones lingüísticas que tienen los padres con sus hijos, los hábitos de alfabetización propias de los padres (p.ej. leer libros), el tipo de materiales de alfabetización con los que se cuenta en el hogar (p.ej. libros de cuentos, revistas, juguetes educativos) y las experiencias de aprendizaje que propicien los padres, tienen una asociación directa y significativa con el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y las habilidades iniciales de lectoescritura (Bennet, Wigel, & Martin, 2002; Dickinson & Tabors, 2001; Farver et al., 2006; Leffel



& Suskind, 2013; NRCIM, 2000; OCDE, 2012; Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

Independientemente del nivel socioeconómico de la familia los padres invierten en recursos que fomenten el aprendizaje de los niños en el hogar, por ejemplo pueden comprar juguetes que estimulen el aprendizaje o realicen actividades educativas (Faver, et al., 2006; Reese & Gallimore, 2000). Sin embargo, se ha identificado que la pobreza restringe la cantidad de recursos (p.ej. libros, juguetes apropiados para la edad, computadoras, zonas de juego apropiadas) y actividades de alfabetización que los padres pueden proveer (p.ej. visitas a museos, parques), así como el acceso a servicios preescolares de calidad que estimulen el desarrollo de las habilidades de alfabetización (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & García Coll, 2001; Dearing, Berry, & Zaslow, 2006; Hartas, 2011; Linver, Brooks-Gunn, & Kohen, 2002). El ingreso familiar tiene una contribución entre modesta y moderada en los logros académicos del niño, y mucha de la influencia de esta se da por medio de la inversión que hacen los padres en recursos y servicios educativos (Hartas, 2011).

En Costa Rica, el estudio de Acón, Avendaño, Berrocal, Peña y Rosabal (2014) presenta la tenencia de materiales para la promoción del aprendizaje en el hogar a partir de datos del Ministerio de Seguridad Pública y UNICEF (2013), con base en la Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MISC, 2011). En el Cuadro 6 se presentan los principales resultados. En esta se puede observar que familias con mayor nivel socioeconómico y educativo presentan mayor cantidad de materiales educativos que las familias con nivel socioeconómico y educativo menor. Asimismo, sobresale el poco acceso a libros para niños en la zona rural.

Brooks-Gunn y Markman (2005) estiman que la falta de acceso a materiales representa alrededor de un tercio de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se encuentra que los niños en condiciones de pobreza tienen tres veces más probabilidades de tener pocos libros en sus hogares en comparación con los niños que no están en situaciones de pobreza (Manz et al., 2010). Además, están expuestos a una variedad de factores asociados con la baja calidad de la vivienda de sus familias (p.ej. altos niveles de contaminación, el hacinamiento, las condiciones de luz inadecuadas), y los barrios donde habitan carecen de buenos servicios y los exponen a factores de riesgo como la violencia y el acceso a drogas (Dearing, Berry, & Zaslow, 2006)

**Cuadro 6**

**Porcentaje de niños menores de 5 años por el número de libros para niños presentes en el hogar, y por juguetes con que juega el niño, 2011. (n=2274)**

Características	Hogar tiene para el niño			Niño juega con		
	3 o más libros de niños	10 o más libros de niños	Juguetes caseros	Juguetes de una tienda o fabricados	Objetos del hogar o que se encuentran en el exterior del hogar	Dos o más tipos de juguetes
<b>Sexo</b>						
Hombre	38,1	12,7	25,1	91,1	71,1	73,4
Mujer	35,8	16,9	25,4	91,9	69,7	72,2
<b>Área</b>						
Urbana	43,5	19,5	26,5	91,9	69,3	72,3
Rural	28,9	8,8	23,8	91	71,8	73,5
<b>Educación de la madre</b>						
Ninguna/primaria	25,3	5,1	18,8	91,3	74,7	73,6
Secundario/más	43,7	20,1	28,9	91,6	68	72,3
<b>Quintales del índice de riqueza</b>						
Más pobre	13,4	3,1	23	89,8	67,4	68,1
Segundo	31,3	8,5	23,9	89,2	76,9	75
Intermedio	41,1	12,5	23,3	94,6	72,7	79,2
Cuarto	56,5	25,9	27,8	92,8	68,3	71,2
Más rico	69,7	42,1	32,5	94	65,3	73,5

Fuente: Acón et al. (2014) adaptación de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (2011).

Al inicio de la escuela mucho de las diferencias en los puntajes de lectura se deben a las diferencias en la cantidad de experiencias que tienen niños en sus hogares con estas actividades (Logan, Hart, Cutting, Deater-Deckard, Schatschneider & Petrill, 2013). Los estudios han demostrado que los niños de nivel socioeconómico bajo reciben en promedio menos estimulación de las habilidades de alfabetización emergente en el hogar que los niños de familias de estratos socioeconómicos medios y altos, teniendo consecuencias en el desarrollo del niño (Miller, Farkas, Vandell & Duncan, 2014; Leffel & Suskind, 2013; OCDE, 2012).

Por ejemplo, a partir de una revisión bibliográfica, Buckingham, Wheldall y Beaman-Wheldall (2013) describen los factores que están más fuertemente implicados con el éxito en el proceso de alfabetización. A nivel individual, están las habilidades de alfabetización temprana, la genética, el clima educativo en el hogar, el tiempo que se dedica a leer, el sueño, la asistencia a la escuela y la movilidad escolar. A nivel escolar, son las prácticas escolares y la calidad del profesorado, incluyendo una instrucción inicial de lectura de calidad. Los autores señalan que todos estos factores son interactivos, y que los niños en desventajas socioeconómicas son los que más carecen de dichas experiencias y son los que se ven más afectados.

Asimismo, el clima educativo del hogar afecta en mayor medida el desarrollo de las habilidades orales, el vocabulario, la comprensión lectora, la conciencia fonológica y la conciencia sobre el material impreso (Burgess et al., 2002; Dickinson & McCabe, 2001; Farver et al., 2006; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998), teniendo menor nivel de predicción para las habilidades de decodificación de letras y palabras y el deletreo. Esta situación es esperable, en tanto la adquisición de dichas habilidades depende más de la instrucción formal que recibe el niño en la escuela que de las experiencias de alfabetización en el hogar (Van Steensel, 2006). Se debe destacar el efecto que tiene el clima educativo del hogar en la comprensión lectora, pues a largo plazo esta habilidad es una de las grandes metas educativas.

El estudio de Hart y Risley (1995) desarrollado en los Estados Unidos se ilustra el impacto del clima educativo del hogar en la brecha en el desarrollo del vocabulario entre niños de nivel socioeconómico alto y bajo, en los primeros tres años de vida. En este estudio pionero, los autores grabaron y analizaron las interacciones verbales de 42 familias, desde que el niño tenía 10 meses hasta los 3 años de edad, realizando observaciones de una hora cada mes. Las familias fueron agrupadas en tres categorías socioeconómicas con base en la ocupación de los padres: familias profesionales, familias de clase trabajadora y familias que recibían asistencia social. Estas categorías se relacionaban con el nivel educativo de los padres e ingresos familiares.

Entre los principales resultados de Hart y Risley (1995) se destaca que los niños de los tres grupos empezaron a hablar aproximadamente en el mismo momento, y desarrollaron buena estructura y uso del lenguaje. Los niños de familias profesionales escuchaban más palabras por hora, resultando en un gran cúmulo de vocabulario. Específicamente los niños de familias profesionales escuchan en promedio 2,153 palabras por hora, mientras los niños de familia de clase trabajadora escuchan en promedio 1,251 y los niños de

familia que reciben asistencia social escuchaban en promedio 616 palabras por hora. Esto significa que, en un año, los niños de familias profesionales han escuchado en promedio 11 millones de palabras, mientras los niños de familias trabajadoras 6 millones y los niños de familias con asistencia social 3 millones de palabras. Por lo tanto a la edad de cuatro años los niños de familias con asistencia social han escuchado 32 millones de palabras menos que niños de familias profesionales. Asimismo, Hart y Risley (1995) encuentra que a la edad de tres años, el vocabulario acumulado de los niños de familias profesionales es en promedio de 1,100 palabras. Para familias de clase trabajadora es de 750 palabras y para los niños de familias con asistencia social aproximadamente 500 palabras.

Estudios similares al de Hart y Risley se han realizado con población Latinoamericana en los Estados Unidos. Weisleder y Fernald (2013) investigaron las experiencias de lenguaje temprano con 29 niños entre los 19 y 24 meses de edad. Identificaron una gran variabilidad en la cantidad de habla dirigida al niño, siendo aquellos a los que se le hablaba más los que tenían mejor procesamiento de palabras y un mejor vocabulario expresivo a los 24 meses.

Los resultados de Hart y Risley (1995) y Weisleder y Fernald (2013) permite identificar que las interacciones que tienen los cuidadores (padres, madres, abuelos, tíos, hermanas, etc.) con los niños son importante para el desarrollo cognitivo de estos. En esta línea, Bermúdez-Jaimes (2012) estudió sobre el rol del padre en el bienestar infantil de los hijos y señala que se han encontrado asociaciones significativas y positivas ente las expectativas paternas y el buen desempeño de niños. Estos resultados demuestran que aunque una gran mayoría de los estudios se han enfocado en el aporte de la madre, se deben de extender las investigaciones a los demás cuidadores, en tanto actualmente, y a la luz de los cambios en las estructuras familiares, los niños interactúan con diferentes personas según sus circunstanciasor ejemplo con sus abuelos encargados del cuidado mientras los padres trabajan.

A continuación se reseña con mayor detalle tres actividades que promueven el desarrollo de los procesos iniciales de lectoescritura y que pueden ser utilizados por diferentes miembros del núcleo familiar para incentivar los procesos de aprendizaje en el hogar: la lectura dialógica de libros infantiles, las conversaciones sobre eventos del pasado y la escritura emergente por medio de la creación de listas de compra.

### **El método dialógico de lectura de libros infantiles**

Muchos estudios de intervención se han enfocado principalmente en la ocurrencia o frecuencia de la lectura conjunta de libros entre padres e hijos. Una de las estrategias más utilizadas es la lectura dialógica de libros infantiles. En el Cuadro se 7 se contrastan las características de la lectura dialógica y la estándar y en el Cuadro 8 los pasos para la aplicación del método dialógico de lectura de libros infantiles por parte de los padres de familia.

## Cuadro 7

### Diferencias entre la lectura dialógica y la lectura estándar de libros infantiles.

Lectura dialógica	Lectura estándar
Centrada en el niño	Enfocada en el texto.
Interactiva	Los adultos leen.
Sigue el liderazgo del niño	Los niños escuchan.
Los adultos hacen preguntas.	
Se lee repetidamente el mismo libro	

Fuente: Elaboración propia a partir de Reese y Cox (1999).

## Cuadro 8

### Pasos para la práctica de lectura dialógica por parte de los padres de familia

#### Primera lectura del libro

Haga preguntas abiertas a su hijo (Qué, dónde, cuándo y quién).

Confirme las respuestas que su hijo le da y agregue información.

Siga las respuestas de su hijo con más preguntas.

#### Segunda y tercera lectura

Haga preguntas sobre lo que sucede en cada página (¿Qué ve aquí? ¿Qué más?).

Modele buenas respuestas.

Diga parte de la oración y deje que su hijo la termine.

Diga algo incorrecto y espere que su hijo la corrija.

#### Cuarta y quinta lectura

Haga preguntas más difíciles sobre la historia (preguntas de predicción y comprensión).

Tomen turnos mientras cuentan la historia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Reese et al. (2010) y Chow et al. (2008)

En un meta-análisis sobre los efectos del método dialógico en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de niños pequeños, Mol, Bus, de Jong, y Smeets (2008) evaluaron 16 estudios donde 1) padres o madres fueron entrenados en el uso del método dialógico, 2) los niños participantes no presentaban ningún retraso en su desarrollo, 3) su vocabulario expresivo y receptivo fue evaluado a través de pruebas válidas y confiables, 4) los estudios utilizaron un diseño experimental o cuasiexperimental con grupo control, y 5) los padres y madres participantes en todos los grupos, incluyendo el control, fueron informados sobre los efectos positivos de la lectura conjunta de libros al inicio del estudio. Los resultados demostraron un efecto moderado del método dialógico en el vocabulario expresivo de los niños. En la misma línea, otros estudios han demostrado el efecto positivo del método dialógico en otras destrezas de alfabetización emergente, a saber: las habilidades narrativas (Lever & Sénéchal, 2011), el conocimiento de las convenciones de la palabra impresa (Chow & MacBride-Chang, 2003, Justice & Ezell, 2000) y los conocimientos sobre los fonemas (Jordan, Snow & Porche, 2000).

Las estrategias de lectura de libros infantiles es una de las actividades que más se diferencian entre los grupos socioeconómicos. Específicamente se encuentran diferencias en cuanto a la frecuencia de lectura, en tanto un menor porcentaje de madres con bajos niveles educativos y que viven por debajo del umbral de la pobreza leen libros a sus hijos, lo cual tiene un impacto negativo es el proceso de alfabetización (Hartas de 2011). Por ejemplo, un estudio realizado por Romero, Arias y Chavarría (2007) con 193 familias costarricenses encontró que, mientras que las familias con niños de edad escolar en países desarrollados poseían, en promedio, 25 libros infantiles en su casa, siete de

cada 10 familias participantes en su estudio no contaban con esa cantidad de libros—ya sea para niños o para adultos. Además, solamente una de cada 10 familias contaba con 25 libros para lectores infantiles. Así mismo, se encontró que el 30% de familias de estrato socioeconómico bajo no cuenta con ningún libro para lectores infantiles.

Ante esto, se vuelve importante considerar otro tipo de contextos conversacionales que, al igual que la lectura de libros, promuevan el desarrollo de las destrezas de alfabetización emergente, y que, a diferencia de ésta, resulten más naturales y próximas a la experiencia de familias con características sociodemográficas diversas. La reminiscencia, o conversación sobre eventos personales pasados, se perfila como una posibilidad importante, al ser una práctica conversacional económica y familiar para las personas de todas las culturas (Carmioli & Sparks, 2014). Además, su efecto positivo en el desarrollo de la alfabetización emergente se ha documentado a través de estudios longitudinales (Reese, 1995; Sparks & Reese, 2013) y experimentales realizados con familias de distintos estratos socioeconómicos (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999; Reese & Newcombe, 2007; Reese, Leyva, Sparks, & Grolnick, 2010).

### **Conversaciones sobre eventos del pasado o reminiscencia**

La reminiscencia está presente en todas las comunidades (Carmioli, & Sparks, 2014). Representa una demanda cognitiva para las personas pues se está conversando sobre un evento alejado en el tiempo y en el espacio, sobre una representación interna, por lo que requiere que la persona sea capaz de crear una narración coherente sobre el pasado personal, para que el interlocutor logre comprender la narración (Fivush, Haden & Reese, 2006). Se ha identificado que el andamiaje que provee la madre durante las conversaciones sobre eventos pasados en la edad preescolar tiene implicaciones en el desarrollo de las habilidades orales de los niños y las niñas (Reese, 1995). Se ha caracterizado dos tipos de andamiaje: las madres con estilo de conversación elaborada y las madres con estilo de conversación poco elaborada (Ver Cuadro 9). Un estudio reciente realizado en Costa Rica evidenció diferencias en la cantidad de conversación elaborada en diadas provenientes de distintos estratos socioeconómicos, así como relaciones entre los estilos de conversación materna y las habilidades lingüísticas de los niños (Recuadro 3).

## Cuadro 9

### Características de los estilos de reminiscencia materna

Estilo altamente elaborado	Estilo poco elaborado
Discuten el evento pasado con detalle.	Se conversa sobre aspectos específicos del recuerdo.
Casi todas las preguntas realizadas por la madre son abiertas (¿Qué? ¿Cuándo? ¿Por qué?).	Poco uso de preguntas, las cuales son en su mayoría cerradas (sí-no) y las preguntas se repiten.
Conversaciones extensas y frecuentes. Incluye evaluación o retroalimentación a lo que dice el niño durante la conversación (¡Que susto!, ¡Qué bien te portaste!)	Conversaciones cortas e infrecuentes. Pocas evaluaciones.
Uso frecuente de referencias emocionales.	Pocas referencias emocionales. El niño tiene pocas oportunidades de contribuir a la conversación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Carmiol & Sparks, 2014; Farrant & Reese, 2000; Fivush, Haden & Reese, 2006; Reese, Haden & Fivush, 1993

### Recuadro 3

#### Estilos de reminiscencia maternos y habilidades narrativas de niños preescolares costarricenses provenientes de dos grupos socioeconómicos distintos

Diferentes investigaciones han encontrado una relación crítica entre el estilo de reminiscencia de los padres y los logros en el desarrollo de los niños. La mayoría de estos estudios se ha realizado con muestras anglosajonas de clase media (Reese, 1995), aunque en años recientes se han expandido a países como Costa Rica, China, Korea, Perú y Maori (Melzi et al., 2011; Mullen & Yi, 1995; Sparks, Carmiol & Ríos, 2013; Wang, 2001). El efecto de los niveles socioeconómicos sobre los estilos de reminiscencia no ha sido estudiado directamente. No obstante, hay evidencia que muestra una relación positiva entre nivel educativo materno y el habla elaborada materna durante conversaciones sobre el pasado. Específicamente, en Nueva Zelanda, Reese y Newcombe (2007) desarrollaron un estudio experimental donde entrenaron a madres de diversos niveles educativos en el uso de estrategias de conversación elaboradas y examinaron su efecto sobre el desarrollo narrativo de los niños. Sus resultados mostraron que las madres con menor nivel educativo, independientemente de grupo de entrenamiento, tenían conversaciones más escasas y menos elaboradas sobre el pasado que las madres con mayores niveles educativos.

A partir de esta evidencia, se exploró el rol del nivel educativo en el estilo de reminiscencia de madres costarricenses. Para esto se trabajó con 64 diadas madre-hijo, 32 de madres de bajo nivel educativo con un promedio de 7,6 de educación y madres de nivel educativo medio con un promedio de 16,2 años de educación. Cada una de las madres conversó con sus hijos sobre cuatro eventos pasados. Todos los eventos fueron seleccionados por la madre, y debían ser únicos, que no duraran más de un día y no podían ser eventos rutinarios. Todas las conversaciones fueron analizadas en términos de la presencia de estrategias de conversación elaborada detalladas en el cuadro 8. Además, se evaluó el vocabulario de los niños de ambos grupos a través del sub-test Vocabulario sobre Dibujos Woodcock-Muñoz (Woodcock & Muñoz, 1996) y se evaluó su nivel de desarrollo narrativo. Para esto, se les solicitó que narraran de manera independiente tres eventos personales pasados. Estas narraciones producidas independientemente por los niños fueron evaluadas según su nivel de complejidad.

En relación con las conversaciones madre-hijo sobre eventos del pasado, los análisis mostraron que las madres de mayor nivel educativo utilizaron significativamente más estrategias de conversación elaborada que las madres con bajos niveles educativos. Este resultado se mantuvo aún luego de controlar por el efecto de la edad en meses de los niños, en tanto los niños de madres con baja escolaridad fueron significativamente mayores (promedio de edad: 4,6 años) que los niños de madres con alta escolaridad (promedio de edad: 4,4 años); y las diferencias en el nivel de vocabulario de los niños, en tanto los niños de madres con alto nivel educativo obtuvieron puntajes en la prueba de vocabulario significativamente más altos (promedio = 23,6, DS =2,2) que los niños de madres con nivel educativo bajo (promedio = 19,5, DS= 3,34)), se encontró

Con respecto a las narraciones personales, se encontró una relación positiva entre los puntajes de los niños en la prueba de vocabulario y la complejidad de sus narraciones. Específicamente, los niños con puntuaciones de vocabulario más altos formularon narraciones que ofrecían información más específica acerca de la hora y lugar de los eventos. La cantidad de estrategias de conversación elaborada utilizadas por las madres durante las conversaciones sobre los cuatro eventos pasados se relacionó de manera positiva con la complejidad de las narraciones producidas de manera independiente por los niños. Aquellas madres que obtuvieron altas puntuaciones en el componente de habla altamente elaborada tuvieron hijos que fueron capaces de ofrecer narraciones personales donde el tema de éstas podía ser identificado más claramente.

Fuente: Carmiol, Ríos & Salazar, 2014.

---

Para el caso de los procesos iniciales de lectoescritura, la evidencia empírica ha demostrado que los hijos de madres que utilizan un estilo de conversación elaborado poseen habilidades narrativas más sofisticadas. Concretamente, luego de escuchar una historia contada por otra persona, los niños recuerdan una mayor cantidad de los elementos clave de dicha historia y realizan un mayor número de inferencias acerca de los motivos detrás de las acciones de los personajes, e inclusive de la idea principal de la historia (Reese, 1995; Kavanaugh & Engel, 1998; Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Fivush, Haden & Reese, 2006; Sparks, 2008; Reese, Leyva, Sparks & Grolnick, 2010).

### **Comprensión temprana de la función de la escritura**

La capacidad de notación es la habilidad de producir y leer marcas escritas para transmitir información acerca de los objetos y los números. Leyva, Reese, y Wisner (2011) investigaron sobre la relación entre esa habilidad, las conversaciones entre padres e hijos sobre la función de la escritura y la conversación elaborada sobre eventos del pasado. Para esto trabajaron con 60 preescolares entre los 46 y 63 meses y los padres de familias. Con el fin de crear una tarea ecológicamente válida utilizaron un escenario en el que al niño se le solicitaba crear una lista de compras para el supermercado. Primeramente, los niños realizaron la tarea con un investigador el cual no proporcionaba retroalimentación. La segunda actividad era la lista de compras junto con el cuidador (padre o madre). Durante esta tarea no se le indicó al padre que debía conversar sobre los aspectos impresos, pues se estaba evaluando la mención espontánea por parte del cuidador. Asimismo, los padres conversaron sobre un evento pasado especial con el niño. Por último, a los niños se les evaluó el conocimiento convencional sobre letras y número, y aspectos de lenguaje como vocabulario, conciencia fonológica y prácticas del clima educativo.



Los niños que utilizaron mejor las marcas de notación escritas en la tarea de la lista de compras tenían padres que brindaron asistencia de más alta calidad cuando los niños producían las marcas escritas. En concreto, los padres de los niños con mejores habilidades de notación eran más propensos a mediar el apoyo de una manera que le permitía mayor autonomía al niño al permitir o alentar a los niños a encontrar maneras de codificar la información. De igual manera, los estilos de habla elaborada de reminiscencia se relacionaron positivamente con las habilidades de notación. Los padres que utilizaron con mayor frecuencia preguntas abiertas y agregaban nueva información al hablar del evento descontextualizado tenían niños que se desempeñaron mejor en la prueba de la lista de compras. Lo cual parece indicar que los padres con más habla más elaborada tienen niños que identifican la notación como una herramienta comunicativa.

A partir de las diferentes actividades reseñadas anteriormente, a saber: la lectura de libros, las conversaciones sobre eventos del pasado, y la escritura emergente, entre otros, se demuestra el papel que tiene el clima educativo del hogar como uno de los aspectos que más influye en el desarrollo de las habilidades prelectoras, al promover ambientes que estimulen el desarrollo de estas habilidades a través de un “currículo en el hogar” más efectivo, que incluya actividades explícitas de aprendizaje (OCDE, 2012).

### *Funciones ejecutivas*

Las funciones ejecutivas consisten en las siguientes competencias centrales: 1) la memoria de trabajo, la cual es la capacidad de mantener y manipular información compleja en la mente; 2) el control inhibitorio, que es la capacidad para retrasar una respuesta con el fin de obtener una respuesta posterior más apropiada; y 3) la flexibilidad cognitiva, que es la capacidad de adaptar un comportamiento con rapidez y flexibilidad a las situaciones cambiantes.

La asociación entre el estrato socioeconómico de la familia y las funciones ejecutivas niño han sido documentadas. Sarsour, Sheridan, Jutte, Nuru-Jeter, Hinshaw y Boyce (2011) realizan un estudio sobre las funciones ejecutivas y el nivel socioeconómico considerando el rol del lenguaje, y el clima educativo del hogar en las familias monoparentales como mediadores potenciales. Para esto trabajan con 60 familias con niños con una media de edad de 9.9 años. Se encuentra que el nivel socioeconómico de la familia predice el resultado en las tres funciones ejecutivas estudiadas. Asimismo, que las familias monoparentales y el nivel socioeconómico se asocian con el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva de los niños. Las familias de bajos niveles socioeconómicos que vivían solo con un progenitor obtuvieron peores resultados en las pruebas de funciones ejecutivas, que los niños en las mismas condiciones pero que vivían con ambos padres.

Específicamente encuentran que la respuesta de los padres, las actividades enriquecedoras, y el compañerismo en la familia, median la asociación entre nivel socioeconómico y el control inhibitorio y la memoria de trabajo. La investigación encuentra que las desigualdades en el clima educativo del hogar se asocian con las desigualdades en las funciones ejecutivas.

## *Autorregulación*

Por medio de un estudio longitudinal, Merz y colaboradores (2014) investigaron sobre las asociaciones entre el nivel educativo de los padres en una muestra estadounidense, la calidad del clima educativo del hogar, *la autorregulación* y los conocimientos preacadémicos de 226 niños con desventajas socioeconómicas entre los 2 y 4 años en el primer tiempo de medición.

Las evaluaciones se llevaron a cabo por personal entrenado, en cuatro puntos de tiempo a lo largo de dos años. Las tres primeras evaluaciones se produjeron durante el inicio, medio y final del primer año académico que cursaba el niño (Tiempo 1: septiembre-octubre; Time 2: enero; Tiempo 3: marzo-abril). La cuarta, la evaluación de seguimiento se produjo hacia el final del segundo año, que era el final del primer año de preescolar para la mayoría de los niños. Los padres completaron el cuestionario para los padres y una entrevista sobre el ambiente del hogar en el Tiempo 2. Los niños realizaron tareas de autorregulación en los tiempos de 1, 2 y 3. De igual manera, en cada punto del tiempo los niños respondieron pruebas de alfabetización y matemáticas.

Los resultados muestran un efecto importante de la educación de los padres y el clima educativo del hogar a los 2-4 años en los conocimientos preacadémicos de los niños un año más tarde. La educación de los padres predijo las habilidades de alfabetización temprana y de matemáticas luego de controlar por edad del niño, sexo, origen étnico y conocimientos preacadémicos. La calidad del clima educativo del hogar predijo las habilidades de alfabetización temprana, pero no las de matemática. Cuando se consideró la autoregulación como un mediador, no se observaron efectos directos e indirectos significativos. La autoregulación media parcialmente la asociación entre nivel educativo de los padres y la alfabetización temprana, la educación de los padres y el conocimiento temprano sobre matemáticas, y el clima educativo del hogar y la alfabetización temprana.

Asimismo, los autores encuentran que menor nivel educativo de los padres predice conocimientos de las habilidades de alfabetización temprana bajas un año después. Los niños que experimentaban en sus hogares climas educativos bajos a la edad de 2-4 años presentaron habilidades de alfabetización temprana más bajas un año después, aunque no se encontró lo mismo con el conocimiento matemático. La medida de clima educativo del hogar incluyó materiales de aprendizaje y actividades, lectura de libros, estimulación del lenguaje, así como aceptación del padre, respuesta y apoyo emocional. Estos resultados concuerdan con otros estudios que señalan que un amplio rango de actividades del hogar influye el desarrollo de las habilidades de alfabetización temprana. Del mismo modo, encuentran que hay aspectos del clima educativo del hogar que son independientes al nivel socioeconómico de las familias.

Los autores señalan que una manera en la que el nivel educativo de los padres y el clima educativo del hogar puede contribuir al desarrollo de los procesos iniciales de lectoescritura es al influir en el desarrollo de la autorregulación. La autorregulación puede ayudar a dar forma a los procesos de aprendizaje en la casa y en el preescolar. La capacidad de enfocarse, ignorar distracciones, persistir en tareas difíciles y de supresión

de respuestas a las recompensas deseadas, puede influir en la adquisición de los procesos de alfabetización tempranos.

## **Consideraciones finales**

El rol de la familia en el desarrollo de los niños entre los 0 a 6 años tiene implicaciones a largo plazo. Un buen clima educativo del hogar, entendido como los recursos educativos y culturales del hogar, puede favorecer el desarrollo social, económico y educativo en la edad adulta. Para que se logre esto sin importar el nivel socioeconómico de la familia, es necesario que el estado cuente con servicios de atención y educación a la primera infancia que involucren y den un rol activo a la familia.

Múltiples investigaciones han mostrado que programas en la primera infancia y en el preescolar que involucran un componente familiar tienen efectos en el desarrollo económico de las personas. Costa Rica debe invertir en programas de involucramiento familiar y evaluar los efectos de este tipo de programas en el largo plazo.

## Bibliografía

- Acón, K., Avendaño, E., Berrocal, M., Peña, A. G., y Rosabal, M. 2014. Consultoría Asistencia Técnica para la Elaboración de un Análisis de la Situación de la Primera Infancia en Costa Rica. Borrador: Una aproximación cuantitativa al cumplimiento de los derechos de las niñas y niños en su primera infancia en Costa Rica.
- Bennett, Kymberley K., Weigel, Daniel J.; & Martin, Sally S. 2002. Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Bermúdez-Jaimes, Milton Eduardo. 2012. El rol del padre en el bienestar infantil de los hijos (Tesis doctoral). Universidad de Los Andes, Colombia.
- Bernal, R. and Fernández, C. (2014) Subsidized child care and child development in Colombia: Effects of Hogares Comunitarios de Bienestar as a function of timing and length of exposure. *Social Sciences & Medicine*.
- Books-Gunn, Jeanne & Markman, Lisa B. 2005. The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of Children*. 15 (1): Spring, 139-168.
- Bradley, Robert H.; Corwyn, Robert F.; Burchinal, Margaret; McAdoo, Harriette Pipes & García Coll, Cynthia. 2001. The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*. 72(6): November/December, 1868–1886.
- Buckingham, J., Wheldall, K. & Beaman-Wheldall, R. 2013. Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*. 57(3): 190-213.
- Burgess, Stephen R., Hecht, Steven A., & Lonigan, Christopher J. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of Reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4): October/November/December, 408-426.
- Campbell, Frances; Conti, Gabriella; Heckman, James J.; Moon, Seong Hyeok; Pinto, Rodrigo; Pungello, Liz & Pan, Yi. 2014. Early Childhood Investments Substantially Boost Adult Health. *Science*. Forthcoming.
- Carmioli, Ana María & Sparks, Alison. 2014. Narrative development across cultural contexts: Finding the pragmatic in parent-child reminiscing. Matthews, Danielle. *Pragmatic Development in First Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, 279–294.
- Carmioli, Ana María; Ríos, Marcela, & Salazar, Krissia. Julio, 2014. Maternal styles of talking about the past and children's narrative skills among Spanish-speaking,

Costa Rican dyads from two different socioeconomic groups. Ponencia presentada en el 13vo Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio del Desarrollo del Lenguaje Infantil. Amsterdam, Holanda.

CEPAL-UNICEF-SECIB. 2001. Construir Equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica. Santiago de Chile: CEPAL-UNICEF-SECIB.

CEPAL. 2011. Desafíos para una educación con equidad en América Latina y el Caribe. Encuentro Preparatorio Regional 2011, Naciones Unidas- Consejo Económico y Social, Revisión Ministerial Anual ECOSOC – RMA. Buenos Aires: CEPAL.

Chow, Bonnie Wing-Yin; McBride-Chang, Catherine; Cheung, Him & Chow, Celia Sze-Lok. 2008. Dialogic Reading and Morphological Training in Chinese Children: Effects on Language and Literacy. *Developmental Psychology*. 44(1): 23–244.

Cohen de Lara, Hans. 2012. Los fundamentos: Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez. San José: Coordinación Educativa Cultural Centroamericana (CECC/SICA).

Davis-Kean, Pamela E. 2005. The influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*. 19(2): 294-304.

Dirección Nacional de CEN-CINAI. (2014). Informe Datos Básicos 2013: Análisis general y cuadros resumen, características socioeconómicas, estado nutricional, nivel de desarrollo infantil de la población atendida, atención interdisciplinaria, series de datos 2002-2013 y otros. San José: Dirección Técnica, Unidad Investigación y Vigilancia Crecimiento y Desarrollo.

Dearing, Eric; Berry, Daniel; & Zaslow, Martha. 2006. Poverty during early childhood. In McCartney, Kathleen & Phillips, Deborah. *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 399- 432.

Dickinson, David K. & McCabe, Allyssa. 2001. Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.

Dickinson, David K., & Tabors, Patton O. 2001. *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes

Early Childhood Learning & Knowledge Center. 2014. *Acerca de Head Start*. Estados Unidos: Departamento de Salud y Servicios Humanos.

Farrant, Kate & Reese, Elaine. 2000. Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping Stone in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development*, 1 (2), 193-225.

- Farver, Jo Ann M.; Xu, Yiyuan., Eppe, Stefanie & Lonigan, Christopher. J. 2006. Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Fivush, Robyn., Haden, Catherine. A., & Reese, Elaine. 2006. Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*. 77(6): November/December, 1568-1588.
- Fletcher, Kathryn. L. & Reese, Elaine. 2005. Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*. 25, 64-103.
- Foster, Martha A.; Lambert, Richard; Abott-Shim, Martha; McCarty, Frances & Franze, Sarah. 2005. A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.
- Fuligni, Allison Sidle & Brooks-Gunn, Jeanne. 2003. Family support initiatives. Brooks-Gunn, Jeanne; Fuligni, Allison Sidle & Berlin, Lisa J. *Early child development in the 21<sup>st</sup> century: profiles of current research initiatives*. New York: Teachers College Press, pp. 115-114.
- Gertler, Paul; Heckman, James; Pinto, Rodrigo; Zanolini, Arianna; Vermeersch, Christel; Walker, Susan; Chang, Susan M. & Grantham-McGregor, Sally. 2014. Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science* 344: 998-1001.
- Giménez et. al., 2014. ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? Documento preliminar preparado para el Quinto Informe del Estado de la educación.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. 1995. *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Hartas, Dimitra. 2011. Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*. 37(6): December, 893-914.
- Heckman, James; Pinto, Rodrigo & Savelyev, Peter. 2013. Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*. 103(6): 2052–2086.
- Heckman, James. 2006. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312: June, 1900-1902.
- Heckman, James. 2011. The economics of inequality. The value of early childhood education. *American Educator*. 35 (1): 31-47.

- Jordan, Gail E., Snow, Catherine E., & Porche, Michelle V. 2000. Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*. 35(4): 524-546.
- Justice, Laura M, & Ezell, Helen. 2000. Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 9: 257-269.
- Kavanaugh, Robert D. & Engel, Susan. 1998. The development of pretense and narrative in early childhood. Saracho, Olivia & Spodek, Bernard. *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Nueva York, NY: State University of New York Press, 80-99.
- Leffel, Kristin & Suskind, Dana. 2013. Parent-directed approaches to enrich the early language environments of children living in poverty. *Seminars in speech and language*. 34 (4): 267 – 277.
- Lever, Rosemary & Sénéchal, Monique. 2011. Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*. 108(1): 1-24.
- Leyva, Diana; Reese, Elaine & Wisner, Marianne. 2011. Early understanding of the functions of print: Parent-child interaction and preschoolers notating skills. *First Language*. 32 (3): 301-323.
- Linver, Miriam R.; Brooks-Gunn, Jeanne; & Kohen, Dafna E. 2002. Family processes as pathways from income to young children' development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719–734.
- Logan, Jessica A. R.; Hart, Sara A.; Cutting, Laurie; Deater-Deckard, Kirby; Schatschneider, Chris & Petrill, Stephen. 2013. Reading Development in YoungChildren: Genetic and Environmental Influences. *Child Development*: 86(6), 2131-2144.
- Magnuson, Katherine. 2007. Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology*. 43(6): 1497-1512.
- Manz, Patricia H.; Hughes, Cheyenne; Barnabas, Ernesto; Bracaliello, Catherine & Ginsburg-Block, Marika. 2010. A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 4009-431.
- Marjanovic Umek, Ljubica; Podlesek, Anja, & Fekonja, Urska. 2005. Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271-281.



- Melzi, Gigliana; Schick, Adina R. & Kennedy, Joy L. 2011. Narrative Participation and Elaboration: Two Dimensions of Maternal Elicitation Style. *Child Development*, 82(4): 1282-1296.
- Merz, Emily C., Landry, Susan H., Williams, Jeffrey. M., Barnes, Marcia A., Eisenberg, Nancy, Spinrad, Tracy L., Valiente, Carlos, Assel, Michael, Taylor, Heather B., Lonigan, Christopher J., Phillips, Beth M., Clancy-Menchetti, Jeanine & the School Readiness Research Consortium. 2014. Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 35, 304-315.
- Miller, Elizabeth B.; Farkas, George; Vandell, Deborah Lowe & Duncan, Greg J. 2014. Do the effects of Head Start vary by parental preacademic stimulation? *Child Development*. Advance online publication. DOI: 10.1111/cdev.12233
- Montero, Eiliana; Rojas, Shirley; Zamora, Evelyn y Rodino, Ana María. 2012. *Costa Rica en las pruebas PISA 2009 de Competencia Lectora y Alfabetización Matemática*. San José: Cuarto Informe del Estado de la Educación.
- Mullen, M. & Yi, S. 1995. The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*. 10: 407-419.
- NAEYC. February, 2013. Policy Update: NAEYC Children's Champions Special Update.
- National Research Council and Institute of Medicine. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Shonkoff, Jack P. and Phillips, Deborah A. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, D.C.: National Academy Press.
- OCDE. 2012. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD.
- OCDE. 2013. *PISA 2012 Informe Español Volumen I: Resultados y Contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE. 2014. Do parents' occupations have an impact on student performance? *PISA in Focus*. 36: February, 1-4.
- OCDE. Sf. *EL programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE
- OEI. 2009. *Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica Documento de presentación*. Madrid: OEI.

- OREALC-UNESCO-LLECE. 2010. Factores asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Peterson, Carole; Jesso, Baulah & McCabe, Allyssa. 1999. Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*. 26(1): 49–67.
- Programa Estado de la Nación. 2011. Tercer Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. 2013. Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.
- Reese, Elaine & Newcombe, Rhiannon. 2007. Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*. 78: 1153-1170.
- Reese, Elaine, Leyva, Diana, Sparks, Alison., & Grolnick, Wendy. 2010. Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*. 21(3): 318-342.
- Reese, Elaine; Haden, Catherine A. & Fivush, Robyn. 1993. Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*. 8: 403-430.
- Reese, Elaine; Haden, Catherine; Baker-Ward, Lynne; Bauer, Patricia; Fivush, Robyn & Ornstein, Peter A. 2011. Coherence of Personal Narratives Across the Lifespan: A Multidimensional Model and Coding Method. *Journal of Cognition and Development*, 12 (4): 424-462.
- Reese, Elaine. 1995. Predicting children's literacy from mother-child conversations.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book-reading style affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28. *Cognitive Development*. 10: 381-405.
- Reese, Leslie & Gallimore, Ronald. 2000. Immigrant Latinos' cultural model of literacy development. *American Journal of Education*. 108: February, 103–134.
- Romero, Silvia; Arias, Melissa y Chavarría, María del Mar. 2007. Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*. 7(3): Setiembre-Diciembre, 1-15.
- Sarsour, Khaled; Sheridan, Margaret; Jutte, Douglas; Nuru-Jeter, Amani; Hinshaw, Stephen & Boyce, W. Thomas. 2011. Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: The Roles of Language, Home Environment, and Single

- Parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 17: 120–132.
- Sénéchal, Monique; LeFevre, Jo Anne; Thomas, Eleanor M. & Deley, Karen E. 1998. Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*. 33 (1): January-February-March, 96-116.
- Snow, Catherine E.; Burns, M. Susan & Griffin, Peg. 1998. Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.
- Snow, Catherine.; Tabors, Patton O. & Dickinson, David K. 2001. Language development in the preschool years. Dickinson, David K., & Tabors, Patton O. *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Sparks, Alison & Reese, Elaine. 2013. From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*. 33: 89-110.
- Sparks, Alison; Carmiol, Ana M. & Ríos, Marcela. 2013. High point narrative structure in mother-child conversations about the past and children's emergent literacy skills in Costa Rica. *Actualidades en Psicología*. 27 (115): 93-111.
- Sparks, Alison. 2008. Latino mothers and their preschool children talk about the past: Implications for language and literacy. McCabe, Allissa; Bailey, Alison & Melzi, Gigliana. *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, Lorraine. C.; Clayton, Jennifer D., & Rowley, Stephanie J. 2004. Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.
- Trejos, Juan Diego y Murillo, Dagoberto. 2012. El índice de oportunidades educativas: Un indicador resumen de la equidad en la educación. San José: Cuarto Informe del Estado de la Educación.
- van Steensel, Roel, McElvany, Nele; Kurvers, Jeanne & Herppich, Stephanie. 2011. How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 81(1): March, 69-96.
- van Steensel, Roel. 2006. Relations between social-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*. 29 (4), 367-382.
- Wang, Qi. 2001. "Did you have fun?: American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*. 16: 693-715

- Weisleder, Adriana & Fernald, Anne. Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*. 24 (11): 2143-2152.
- Westmoreland, Helen; Bouffard, Suzanne; O'Carroll, Kelley & Rosenberg, Heidi. 2009. Data collection instruments for evaluating family involvement. Harvard Family Research Project.
- Whitehurst, Grover J. & Lonigan, Christopher J. 1998. Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Woodcok, Richard W. & Muñoz, Ana F. 1996. Bateria R. Pruebas de habilidad cognitiva y pruebas de aprovechamiento. Itaka: Riverside Publishers.