

## **LA RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DE EDUCADORES DE PREESCOLAR SOBRE EL DEL DESARROLLO DEL NIÑO, SU PREPARACIÓN EDUCATIVA, EXPERIENCIA PROFESIONAL Y PATERNIDAD**

*Irma Zúñiga León*

### **Introducción**

El propósito de este estudio fue examinar la relación entre el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su preparación educativa, experiencia profesional y paternidad. Más específicamente los objetivos de este estudio fueron:

1. Evaluar el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad.
2. Explorar la preparación educativa de educadores de guarderías y jardines de niños.
3. Explorar la experiencia profesional de educadores de guarderías y jardines de niños.
4. Determinar la paternidad de educadores de guarderías y jardines de niños.
5. Investigar la relación entre el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su preparación educativa.
6. Investigar la relación entre el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su experiencia profesional.
7. Investigar la relación entre el conocimiento de educadores costarricenses de

guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su paternidad.

### **Justificación**

La educación del niño ha sido un tópico importante a lo largo de la historia. Cambios económicos y culturales han causado transformaciones en el papel educativo de la familia y, consecuentemente, otras instituciones han asumido una importante función en la educación de los niños pequeños. Por ello es posible observar puntos de vista divergentes sobre si es apropiado o no educarlos únicamente en el seno de la familia o en otras instituciones tales como guarderías, centros infantiles, hogares comunitarios y jardines de niños.

Maestros, administradores, psicólogos, médicos y filósofos son algunos de los profesionales que han estado interesados en la creación de nuevos y diversos programas para atender a los niños pequeños. Su contribución ha dado origen al campo de la educación preescolar, educación infantil temprana, educación de niños pequeños o de la primera infancia. En efecto, durante los últimos 25 años, este campo ha experimentado un significativo aumento en términos del conocimiento obtenido de la investigación, de la práctica y de gran cantidad de programas que atienden a los niños desde su nacimiento hasta la edad de ocho años (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1991). Además, la NAEYC (1991) ha enfatizado que el campo de la educación infantil temprana demanda maestros especializados, porque



ellos influyen en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños durante sus primeros años.

Conforme diferentes instituciones que dan servicio a los niños pequeños, se han creado, la preparación de los maestros también ha sido orientada desde diferentes posiciones teóricas que representan el pensamiento e investigación de importantes estudiosos de diversas épocas y de diversos lugares de todo el mundo. Igualmente, han surgido disímiles puntos de vista y variadas explicaciones para los cambios y características de los individuos en las diferentes edades. A pesar de la variedad de explicaciones en ambos tópicos, la preparación profesional de los educadores y su conocimiento sobre el desarrollo del niño continúan siendo temas muy importantes para actuales y futuras investigaciones.

Dado que la información relacionada con la efectividad de diferentes modelos de formación de educadores no fue encontrada, Katz (1984a) concluyó que la investigación relacionada con la preparación educativa de los maestros preescolares es dispersa y descriptiva. Katz (1984a) enfatizó que la investigación para evaluar el impacto de la aplicación de la teoría del desarrollo podría ser útil, sugiriendo que sería funcional estudiar los resultados de la capacitación y de la formación profesional tanto a corto como a largo plazo. Phillips y Howes (1987) enfatizaron que la preparación de los educadores, su conocimiento sobre el desarrollo del niño y su experiencia forman parte de las preguntas más complejas relacionadas con la calidad de la atención infantil. A pesar de que el Chicago Study of Child Care and Development (Clarke-Stewart, 1987) encontró relación entre la experiencia de los niños en instituciones preescolares y su desempeño en situaciones rutinarias, no fue posible concluir que el simple contacto con maestros bien preparados promovía automáticamente el desarrollo del niño.

El Bermuda Study (Phillips, Scarr, y McCartney, 1987) arrojó resultados inconsistentes sobre la experiencia del director y el desarrollo social de los niños. Este estudio sugirió la necesidad de más investigación sobre los efectos de la experiencia y la preparación de los asistentes como parte de los esfuerzos para identificar los componentes de calidad de la educación infantil temprana. Powell y

Stremmel (1989) señalaron que la preparación formal de los trabajadores de las instituciones relacionadas con la atención del niño pequeño, su experiencia en el campo y el desarrollo del niño están relacionadas con las prácticas de mejoramiento profesional de los educadores. Los autores plantearon la inquietud de la relación entre experiencia y preparación como factores equivalentes o intercambiables en el desarrollo profesional. Snider y Fu (1990) sugirieron la necesidad de más investigación para comparar la relación entre la preparación especializada y la cantidad de experiencia laboral en el desempeño de los educadores, basado en su conocimiento del desarrollo infantil.

Otra variable de interés en este estudio fue la relación entre el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines de niños sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su paternidad. Frank (citado por Seefeldt, 1973) sugirió que una mujer que ha sido madre podría ser una maestra eficaz de niños pequeños, aún sin formación profesional previa. Katz (1980) indicó que alguna investigación para clarificar el papel de las mujeres que son maestras podría ser útil. Información relacionada con el papel del hombre como maestro y su experiencia como padre no fue reportada.

En Costa Rica, aunque se le ha dado mucha importancia a la educación, no todos los trabajadores de la educación preescolar tienen preparación y larga experiencia trabajando con niños pequeños. Existe ausencia de investigación sobre la formación de los educadores, así como de su conocimiento sobre el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta los 12 años de edad. A la fecha, existe solamente un estudio de las creencias sobre las teorías del desarrollo humano y las técnicas de control y manejo de la clase por parte de los maestros costarricenses (González, 1984). Un segundo estudio conducido en nuestro país, se ocupó de las perspectivas de maestros de guarderías con respecto al desarrollo del niño (Guevara, Herrera, Rodríguez y Solano, 1988). No se encontró ningún estudio en Costa Rica que relacionara el conocimiento de los educadores sobre los aspectos: desarrollo del niño, preparación profesional, experiencia educativa y paternidad.



### Hipótesis nulas:

Las siguientes hipótesis nulas fueron examinadas estadísticamente:

Ho:1 No existe relación significativa entre el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su preparación educativa.

Ho:2 No existe relación significativa entre el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su experiencia profesional trabajando con niños.

Ho:3 No existe relación significativa entre el conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad y su paternidad.

### Revisión bibliográfica

De acuerdo con Joyce (1988) muy poca investigación sobre la preparación de los educadores se está realizando hasta la fecha. Esta circunstancia podría explicar por qué actualmente es necesario referirse al conocimiento acumulado sobre la preparación de maestros durante décadas anteriores. Katz (1984a) (1990) enfatizó que la cantidad de conocimiento necesario para la preparación de educadores de preescolar no es clara, ni tampoco el conocimiento transferido en principios o prácticas cualitativas. Asimismo, la autora encontró que existen múltiples problemas para definir las metas, la cantidad y el contenido de los programas de formación de maestros. Sin embargo, la necesidad de maestros de educación de la primera infancia con conocimiento teórico y práctico sobre el desarrollo del niño está documentada por los siguientes autores:

#### Conocimiento sobre el desarrollo del niño

Sillin (1987) destacó el hecho de que durante el siglo XX, el campo de la educación temprana ha sido más receptivo a la influencia de la psicología por lo cual ha venido a ser su primera disciplina auxiliar. El mismo autor

agregó que los psicólogos del desarrollo han buscado la profesionalización del estudio del niño y han procurado la producción de métodos más rigurosos para la recolección de información. De esta manera han dado origen a los estudios sobre el desarrollo del niño.

De acuerdo con Spodek y Saracho (1990) el uso de teorías educacionales y del desarrollo como base para los programas de educación preescolar es un fenómeno relativamente reciente. Ellos específicamente asocian la creación del estudio del niño con G. Stanley Hall en 1890, porque fue él quien estableció la relación más cercana entre la educación preescolar y el desarrollo del niño y atribuyen a Eric Erikson y Jean Piaget el establecimiento de los fundamentos para las ideas educativas que relacionan el desarrollo humano y la educación.

Asimismo, Elkind (1981) sugirió que los aportes de la educación infantil temprana deberían estar incluidos en los hallazgos e ideas de la psicología del desarrollo. El enfatizó que la psicología del desarrollo debería ser la ciencia de la educación y que ésta debería proveer a la psicología del desarrollo con las experiencias del aula. De manera que, tanto la teoría del desarrollo del niño como la educación infantil temprana se podrían enriquecer mutuamente y profesionales de ambas disciplinas podrían compartir sus conocimientos y experiencias para lograr un enriquecimiento mutuo.

En los Estados Unidos, Feeney y Kipnis (1989) declararon como un ideal que los profesionales estén familiarizados con el conocimiento de la educación infantil temprana; de manera tal que, las prácticas programadas se basen en conocimiento actualizado en el campo del desarrollo del niño y disciplinas relacionadas, así como en el conocimiento particular de cada niño. En 1991, la NAEYC indicó que la educación es más efectiva cuando los maestros fundamentan sus prácticas en el conocimiento del desarrollo humano. Igualmente Bredekamp (1990) afirmó que la calidad del programa y de la educación de los niños pequeños depende de la aplicación del conocimiento del desarrollo infantil. Honig (1988) sugirió que la calidad del programa de atención al niño pequeño debe basarse en el conocimiento de la teoría y de la investigación del desarrollo infantil con el propósito de prevenir problemas de salud mental, delincuencia social y fracaso escolar.



Bredekamp (1991) añadió que la negligencia en el conocimiento del desarrollo del niño puede ser causa de abuso infantil porque muchas veces las expectativas de los educadores exceden las posibilidades del niño. Bredekamp (1991) y Kamii (1981) compartieron la idea de que los maestros de educación preescolar sin fundamentación teórica del desarrollo del niño no son capaces de explicar sus decisiones. Kamii (1981) enfatizó que los educadores necesitan estudio científico basado en la interrelación del conocimiento empírico y teórico sobre cómo los niños se desarrollan. La autora sugirió que maestros sin preparación científica y autonomía fundamentan sus decisiones en el sentido común más que en el conocimiento científico. Katz (1980) señaló que la información y el conocimiento aumentan la confianza del maestro en su propia conducta así como en su eficiencia.

En Costa Rica la relación entre la educación y otras disciplinas ha sido tópico de importantes discusiones en la Universidad Nacional (Quesada, Vargas, Flores, Retana, y Hernández, 1989) y el estudio de diferentes teorías que explican el desarrollo del niño y la puesta en práctica de sus implicaciones educativas son parte de la preparación de maestros para todos los niveles del sistema educativo, con especial énfasis en la preparación de los educadores para trabajar en las guarderías y jardines de niños (Quesada, Zúñiga y León, 1989).

También, es importante destacar, al igual que lo hiciera Katz (1980; 1984b) que el conocimiento avanzado en la educación de niños pequeños es obtenido de la psicología del desarrollo y de muchas otras disciplinas. Katz (1984b), Sillin (1987), Quesada, Zúñiga, y León (1989) sugirieron que la educación de los pequeños tiene que ser contextualizada como parte de los procesos sociales para obtener un conocimiento más exacto de su desarrollo.

Spodek (1988) y Spodek y Saracho (1990) enfatizaron que el conocimiento del desarrollo del niño puede ayudar a los educadores a entender qué son capaces de aprender los niños, cómo pueden los maestros conocer un estadio particular del desarrollo infantil y entender cómo adquieren su conocimiento.

### Preparación educativa

Un estudio conducido por Snider y Fu (1990) mostró un efecto significativo del nivel de educación sobre la ejecución de prácticas apropiadas al desarrollo [ $F(2,2) = 3,23, p < 0,05$ ]. Sin embargo, Katz (1984a) encontró que existen múltiples problemas para decidir las metas, la cantidad y el contenido de los programas de formación de maestros.

El análisis indicó que aquellos maestros con estudios formales en el área de desarrollo infantil y educación preescolar ( $M = 8,68$ ) obtuvieron puntajes significativamente más altos que aquellos con otro tipo de preparación ( $M = 7,62$ ).

Desde la perspectiva del individuo, de acuerdo con Elkind (1989) el conocimiento sobre el desarrollo infantil le permite al educador adecuar el currículo al nivel de cada niño. Además, es parte importante de su preparación porque los maestros influyen en el desarrollo del autoconcepto y el desempeño social, verbal y cognitivo del pequeño durante los primeros años de vida (NAEYC, 1991).

Desde la perspectiva social, la educación preescolar no está solamente relacionada con el nivel de industrialización de un país, su ingreso per cápita o su alfabetismo, sino también es el resultado de fuerzas históricas, políticas y económicas (Katz, 1984a). Más aún, según la autora, la ausencia de preparación profesional de los educadores de preescolar podría debilitar la sociedad, dado el hecho de que se espera que los profesionales respondan a la solución de los problemas sustentados en conocimiento especializado y articulado, en principios, en prácticas y en técnicas.

Relacionado con la familia, Katz (1984a) encontró que la mayoría de los reportes y propuestas para la preparación de educadores en preescolar incluyen la adquisición de destrezas y conocimientos como medios para establecer sólidas relaciones con los padres de familia y ayudar en el proceso de crianza de sus hijos. La NAEYC (1991) declaró que los educadores, que trabajan con niños desde su nacimiento hasta los 8 años, deben estar capacitados para explicar a los padres de familia la fundamentación del crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje infantiles con el propósito de justificar la necesidad de su apoyo.



El conocimiento y el entendimiento del desarrollo infantil son muy importantes para definir el campo profesional de la educación preescolar (Bredenkamp y Willer, 1989). Seefeldt y Barbour (1988) agregaron que los maestros profesionales necesitan ser capaces de trasladar la investigación y la teoría hacia los padres, administradores y políticos para demostrarles cómo los métodos de los educadores están sustentados en el conocimiento del niño y del proceso de aprendizaje.

Arnett (1986) encontró que la preparación de los educadores se relacionaba con actitudes motivadoras de independencia y autoconfianza en los niños atendidos. También, el autor en mención añadió que en observaciones directas a los educadores en interacción con los niños, se encontró que su preparación estaba relacionada en un alto grado con la interacción y con la expresión de afecto. Más aún, fueron observados menos castigos; además los educadores con más preparación mostraron mayor entusiasmo hacia los niños y sus actividades. Los educadores más preparados lograban comunicarse más claramente con los niños a su cargo, los motivaban a compartir y a cooperar, los disciplinaban sin hostilidad ni castigos y usaban explicaciones y estímulos.

Hallazgos del National Day Care Study (Ruopp, Travers, Glantz y Coelen, 1979) indicaron una relación entre la preparación de los educadores y una mejor calidad en las actividades de atención a los niños y los efectos en su desarrollo. De esta manera, se encontró relación entre la formación de los educadores en el área del desarrollo infantil y la calidad de los servicios prestados. El National Child Care Staffing Study (Whitebook, Howes, Phillips y Pemberton, 1989) reportó que los centros de mejor calidad tenían maestros mejor educados y mejor preparados.

### **Experiencia profesional**

Howsam (1981) destacó que los educadores reportaron poca influencia de su formación en el desempeño en el aula conocimiento mientras que la principal fuente la constituía su experiencia profesional. En forma similar a los resultados referentes a la preparación

educativa, el Bermuda Study (Phillips, et al., 1987) reportó que los programas preescolares con directores con más experiencia recibieron puntajes más altos en la Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS).

### **Paternidad**

Seefeldt (1973) concluyó de su investigación que una mujer que ha criado sus propios hijos no necesariamente está mejor preparada para trabajar con niños. En efecto, su estudio reveló significancia estadísticamente negativa entre la paternidad del educador y la eficacia en su enseñanza. Katz (1980) sugirió que los maestros que también son padres podrían tener un nivel de expectativas muy alto para sus propios hijos y para sí mismos. En la medida en que la fusión de roles ocurre y produzca esa clase de expectativas, la clarificación de ambos papeles podría ayudar a aliviar algunas de las tensiones de quienes ocupan ambos cargos al mismo tiempo.

En relación con el conocimiento sobre el desarrollo del niño y la ausencia de hallazgos significativos el Early Childhood Inventory (ECI) sugirió que la paternidad no es un indicativo de la comprensión del desarrollo infantil, pero podría ser usada como apoyo para ofrecer nueva información teórica y práctica. En forma similar, Arnett (1986) reportó que, no obstante, el haber criado niños podría ser una base útil para la formación de los educadores, esta variable no fue significativa para ningún análisis, excepto para el afecto positivo.

### **Metodología**

#### **Población y muestra**

La población original para el estudio consistió en todos los maestros de guarderías y jardines de niños de San José (Costa Rica) durante el año académico de 1992. Los nombres de las instituciones en las que éstos trabajaban fueron numerados para seleccionar la muestra usando la Tabla de Números al Azar. La muestra final (n=100) consistió en 50 asistentes de guardería y 50 maestras de jardines de niños. El porcentaje de respuesta fue del 100%.



### Definiciones Operacionales

1. El conocimiento de educadores costarricenses de guarderías y jardines infantiles fue definido como su saber sobre las características de los niños desde el nacimiento hasta los 12 años de edad.
2. La preparación educativa de educadores costarricenses de guarderías y jardines de niños fue definido como el número de años de educación universitaria o niveles inferiores (secundaria incompleta, secundaria completa, seminarios y/o cursos de capacitación y orientación) necesarios para preparar a un individuo que educa a un grupo de niños, separados de sus padres, madres o encargados, durante parte del día en una guardería o jardín de niños.
3. La experiencia profesional de educadores de guarderías y jardines infantiles fue definida como el número de años trabajando con niños desde el nacimiento hasta los 12 años de edad en una guardería o jardín de niños.
4. La paternidad de educadores de guarderías y jardines de niños fue definida como los sujetos de la muestra que eran madres o padres o ninguno. Fue evaluado por medio de preguntas sobre el número de educadores que tenían hijos y el número de hijos por educador.
5. El término educador de guardería fue utilizado para identificar los asistentes que trabajaban directamente con niños en las guarderías en Costa Rica.
6. El término educador de kindergarten fue utilizado para identificar los maestros que trabajaban con grupos de niños que ingresarían a la escuela primaria el próximo año escolar.

### Instrumentos

El Inventario sobre el conocimiento del desarrollo y la conducta: desde la infancia hasta la edad escolar (KIDS) (Anderson y Fulton, 1986), fue adaptado del Inventario sobre Conducta y Desarrollo del Niño preparado por Tekeli y Powell (1988). Este instrumento fue utilizado para evaluar el conocimiento de los educadores de guarderías y jardines infantiles

sobre el desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los 12 años de edad. Con base en esta literatura, la autora de la investigación confeccionó el cuestionario para recolectar información respecto de las variables preparación educativa, experiencia y paternidad.

### Recolección de la información

Cada educador de guardería y de jardín de niños que participó en la encuesta fue contactado por medio de su respectivo empleador. Con el propósito de recolectar la información, después de obtener el permiso, cada sujeto en la muestra fue visitado por los investigadores-asistentes a su lugar de trabajo. Los instrumentos citados, fueron completados por los educadores.

### Análisis de la información

La prueba T de Estudiante se le aplicó a los dos grupos y se usó para examinar las diferencias entre ambos grupos (asistentes y maestros de jardines de niños) relacionadas con los puntajes en el KIDS, la preparación educativa, el número total de años de experiencia profesional y el número de educadores que tenían niños. La prueba Correlación Producto-Momento de Pearson ( $r$ ) fue calculada para evaluar la relación entre el conocimiento de los educadores de guarderías y jardines infantiles sobre el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta los 12 años de edad y su preparación educativa, el número total de años de experiencia profesional trabajando con pequeños y el número de hijos.

Un análisis de regresión múltiple fue utilizado para obtener explicación adicional sobre los resultados. El modelo de regresión incluyó el conocimiento de los educadores sobre el desarrollo del niño como variable dependiente. El nivel de significancia se estableció al .05.

### Resultados y Discusión

#### Descripción de los sujetos

Todos los sujetos fueron mujeres y sus edades oscilaban entre los 20 y 54 años. De



las asistentes en guardería, un 40% poseía un nivel de Técnico en Educación, mientras un 52% de las maestras en jardines de niños tenía un Bachillerato en Educación Preescolar o similar. La moda para el nivel educativo total de las educadoras fue el Bachillerato en Educación Preescolar o similar (34%).

Un 26,0% de las asistentes en guardería tenían entre 7 y 9 años de experiencia trabajando con niños en su posición actual, mientras que un 18,7% de las educadoras de jardines infantiles tenían entre 13 y 15 años. Cuando los dos grupos se combinaron, 21,4% de las participantes tenían entre 7 y 9 años de experiencia trabajando con niños en su posición actual.

El 98% de las asistentes en guarderías y el 96% de las maestras en jardines infantiles habían tomado cursos en desarrollo del niño. Del total de educadoras, 97% habían tomado cursos en desarrollo del niño. Entre las educadoras de guardería, 31,3% habían tomado entre 1 y 2 cursos en desarrollo del niño; mientras que 34,8% de las maestras de jardines de niños habían tomado entre 1 y 2 cursos. Globalmente, 56,4% de la muestra había tomado entre 1 y 4 cursos.

Relacionado con la frecuencia de los temas en desarrollo del niño (Cuadro N° 1), para las educadoras de guarderías se dió un rango desde un 95,3% para el tema de psicología del niño hasta un 8,3% para otro. Mientras para el grupo de maestras de jardines de niños se dió

un rango desde 93,5% para el tema de características del desarrollo del niño hasta 2,2% para otro. Para la totalidad del grupo se dió un rango entre el 90,4% para el tema psicología del niño hasta 5,3% para otro. La opción "otro" para ambos grupos incluía: primeros auxilios, manualidades infantiles, nutrición, literatura, psiquiatría, y neurología. El 50% de las educadoras de guarderías reportaron evaluación infantil y 47,8% de las maestras de jardines de niños indicaron relaciones familia-escuela-comunidad cuando se les preguntó que marcaran los temas cubiertos en los cursos. Excepto por "otro", estos temas fueron los menos reportados por cada grupo.

Con respecto a las fuentes de desarrollo profesional o de información en servicio (Cuadro N° 2) para conocer sobre el desarrollo del niño de las educadoras de guarderías, las mismas oscilaban desde 93,9% para talleres hasta 8,2% para otro. Para las maestras de jardines de niños oscilaban desde 87,8% para libros hasta 2,1% para otro. La opción otro para ambos grupos consistió en información obtenida por medio de estudios en educación especial, religión, salud mental, atención integral al niño, cursos ofrecidos por el Ministerio de Salud y estudios universitarios. Cuando los dos grupos de educadoras se analizaron juntos, las fuentes para conocer sobre el desarrollo del niño oscilaron entre 85,7% para libros y 5,1% para otro. Para ambos grupos, un 34,7% de las asistentes de guardería y un 14,3% de maestras

Cuadro 1

## Frecuencia de los Temas en Desarrollo del Niño

Temas	Guardería (n = 48)		Jardín de Niños (n = 46)		Total n = 94)	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Psicología Infantil	46	95,3	39	84,8	85	90,4
Características del desarrollo infantil	40	83,3	43	93,5	83	88,3
Principios del desarrollo infantil	40	83,3	39	84,8	79	84,0
Relaciones padres e hijos	39	81,3	29	63,0	68	72,3
Disciplina y orientación infantiles	34	70,8	23	50,0	57	60,6
Relaciones familia/escuela centro/comunidad	28	58,3	22	47,8	50	53,2
Evaluación Infantil	24	50,0	23	50,0	47	50,0
Otro	4	8,3	1	2,2	5	5,3

Nota: 3 casos no aplicables; 3 casos perdidos.



Cuadro 2

## Nivel Educativo de las Educadoras

Nivel	Guardería (n=50)		Jardín de Niños (n=50)		Total (n=100)	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Secundaria Incompleta	1	2,0	0	0,0	1	1,0
Secundaria Completa	3	6,0	0	0,0	3	3,0
Seminarios y/o Cursos de de Capacitación y Orientación	10	20,0	0	0,0	10	10,0
Técnico	20	40,0	1	2,0	21	21,0
Profesorado o Diploma en Educación						
Preescolar	5	10,0	2	4,0	7	7,0
Bachillerato en Educación						
Preescolar o similar	8	16,0	26	52,0	34	34,0
Licenciatura en Educación						
Preescolar o similar	1	2,0	21	42,0	22	22,0
Otro	2	4,0	0	0,0	2	2,0

de jardines de niños indicaron las organizaciones profesionales como la fuente menos frecuente para conocer sobre el desarrollo infantil.

El número total de años de experiencia profesional trabajando con niños fue bimodal para los asistentes de guardería. El número de años de experiencia de los educadores de guardería con 4 a 6 años y 13 a 15 años mostró el 20% del número total de años de trabajo con niños. El número de años de experiencia de las maestras de jardines infantiles con 10 a 12 años significó un 20% del número total de años de trabajo con niños. En su totalidad, el número de educadoras con 4 a 6 años de experiencia representó el 18% del número de años de experiencia trabajando con niños. Los intervalos de años de experiencia fueron contruidos con base en el número de años y meses reportados en la información.

Respecto a la paternidad, el 70% de las educadoras de guarderías y el 52% de las maestras de jardines de niños eran madres. El 61% del número total de educadoras eran madres. Del 61%, 48,6% de las educadoras de guarderías y 46,2% de las maestras de jardines de niños tenían 2 niños. Ambos porcentajes representan el 47,5% del número total de educadoras.

### Análisis de las hipótesis

La prueba T de Estudiante fue usada para determinar si habían diferencias entre las medias de los puntajes en las 4 subescalas del

KIDS, así como en el puntaje total obtenido por las educadoras de guarderías y de jardines de niños. Como se puede observar en el Cuadro N° 3, las 50 educadoras de guardería en la muestra, tuvieron una media o un promedio de 6,28 en la Subescala de Bebé, mientras que 50 maestras de jardines de niños tuvieron una media de 6,18 en la misma subescala. El análisis de los resultados no mostró diferencias significativas entre los puntajes de las asistentes de guarderías y las maestras de jardines de niños en la Subescala Bebé ( $t = 0,18, p = 0,86$ ).

Dentro de la muestra de 100 educadoras, las 50 de guardería tuvieron un promedio de 6,96 en la Subescala de Infantes, mientras que 50 maestras de jardines de niños obtuvieron un promedio de 6,52 en su puntaje para la misma subescala. El análisis de los resultados no mostró diferencias significativas entre los puntajes de las educadoras de guardería y de jardines de niños en la Subescala Infantes ( $t = -0,95, p = 0,34$ ).

También, el Cuadro N° 3 muestra que las educadoras de guardería obtuvieron un promedio de 8,90 en la Subescala Preescolar, mientras que las 50 maestras de jardines de niños obtuvieron un promedio de 9,80 en sus puntajes para la misma subescala. Análisis de estos resultados mostró una diferencia significativa entre los puntajes de las educadoras de guardería y las maestras de jardines de niños en la Subescala Preescolar ( $t = 2,35, p = 0,02$ ). De esta manera, los puntajes de las maestras



Cuadro 3

Prueba T del Inventario sobre el Conocimiento del Desarrollo y la Conducta:  
desde la Infancia hasta la Edad Escolar

Grupo	N	M	DS	t	p
Subescala Bebé					
Guardería	50	6,28	2,82	-0,18	0,86
Jardín de Niños	50	6,18	2,84		
Subescala Infante					
Guardería	50	6,96	2,36	-0,95	0,34
Jardín de Niños	50	6,52	2,26		
Subescala Preescolar					
Guardería	50	8,90	2,31	2,35	0,02
Jardín de Niños	50	9,80	1,43		
Subescala Edad Escolar					
Guardería	50	6,02	2,54	0,87	0,39
Jardín de Niños	50	6,44	2,27		
Total					
Guardería	50	28,16	4,57	0,79	0,43
Jardín de Niños	50	28,94	5,30		

de jardines de niños fueron más altos que los de las educadoras de guarderías en la Subescala Preescolar.

Las 50 participantes de guardería obtuvieron un promedio de 6,02 en la Subescala Edad Escolar, mientras que 50 maestras de jardines de niños obtuvieron un promedio de 6,44 en su puntaje en la misma subescala. Análisis de estos resultados no mostró diferencias significativas entre los puntajes de las educadoras de guarderías y de jardines de niños en la Subescala Edad Escolar ( $t = 0,87$ ,  $p = 0,39$ ).

Como se puede observar en el Cuadro N° 3, de las 100 educadoras en la muestra, las 50 de guardería obtuvieron un promedio de 28,16 en el puntaje total, mientras que 50 maestras de jardines de niños obtuvieron un promedio de 28,94 en su puntaje total en el KIDS. El análisis de los resultados no mostró diferencias significativas entre las educadoras de guardería y de jardines de niños en el puntaje total en el KIDS ( $t = 0,79$ ,  $p = 0,43$ ).

Como se indicó previamente pruebas estadísticas para las diferencias entre las medias se administraron para la preparación educativa, la experiencia profesional trabajando con niños, la paternidad (Cuadro No 4). Además el coeficiente de regresión múltiple fue utilizada para obtener información adicional relacionada con los resultados observados en la muestra.

Hipótesis 1: Como se puede observar en el Cuadro No 4, de 98 educadoras en la muestra, 48 educadoras de guardería obtuvieron una media de 0,64, mientras que 50 maestras de jardines de niños obtuvieron una media de 0,56 para su preparación educativa. El análisis de los resultados mostró diferencias significativas entre los grupos de puntajes de las asistentes de guarderías y maestras de jardines de niños ( $t = 5,00$ ,  $p = 0,00$ ). Así, los puntajes Z de las maestras de jardines de niños fueron más altos que los de las asistentes de guardería.

Dada la diferencia significativa entre los puntajes de las asistentes de guardería y las



maestras de jardines de niños ( $t = 5,00$ ,  $p = 0,00$ ), la Prueba Correlación Producto-Momento de Pearson fue calculada para el puntaje total en el KIDS y la preparación educativa en el puntaje Z para cada grupo separadamente. Como se puede observar en el Cuadro N° 5 la preparación educativa de las asistentes de guardería estuvo negativamente correlacionada ( $r = 0,16$ ,  $p = 0,14$ ) con el puntaje total en el KIDS. Cuando ambos grupos se unieron (Cuadro No 5), la preparación educativa y el puntaje total en el KIDS estuvieron negativamente correlacionados ( $r = 0,02$ ,  $p = 0,45$ ). Ninguna de las correlaciones fue estadísticamente significativa. Por lo tanto, la hipótesis nula no fue rechazada.

Cuadro 4

Prueba T de la Preparación Educativa, Experiencia Profesional y Paternidad de las Educadoras

Grupo	N	M	DS	t	p
Preparación* Guardería	48	0,64	1,26	5,00	0,00
Jardín de Niños	50	0,56	1,12		
Experiencia Guardería	50	9,80	5,65	0,27	0,79
Jardín de Niños	50	10,11	5,84		
Paternidad Guardería	50	0,70	0,46	- 1,86	0,07
Jardín de Niños	50	0,52	0,51		

\* Nota: valores de los puntajes Z.

Estos resultados no fueron consistentes con los de investigaciones previas por Snider y Fu (1990) quienes encontraron que la preparación educativa contribuía significativamente para el conocimiento del desarrollo del niño. Sin embargo, Arnett (1986) también encontró que la educación de asistentes no era un predictor significativo para el conocimiento del desarrollo del niño. Otros resultados de investigación reportados en la literatura relacionaron la preparación general de los maestros y el conocimiento del desarrollo del niño en relación con la calidad de la atención institucional (Phillips y

Howes, 1987; Whitebook y otros 1989). También, resultados reportados de otras investigaciones estuvieron relacionados con la preparación educativa y la efectividad de los servicios (Clarke-Stewart, 1987; Howes, 1987; Seefeldt, 1973) pero no exclusivamente con la preparación educativa y el conocimiento del desarrollo del niño.

De las educadoras en la muestra, más de la mitad (56,4%) tenían entre 1 y 4 cursos en desarrollo del niño. Quizá el hecho de que el análisis consideró solamente aquellos individuos que tenían al menos 1 curso en desarrollo del niño redujo las oportunidades para determinar cualquier relación significativa entre la preparación educativa de las educadoras y su puntaje total en el KIDS. Por otra parte, dado que solamente el 50% (Cuadro N° 1) de las educadoras en la muestra mencionaron evaluación infantil como un tema mientras cursaban sus estudios, podría explicar que las mismas no recibieran suficientes herramientas, que les permitieran continuar tomando en cuenta las características de los niños en diferentes edades, después de terminar sus estudios formales.

Cuadro 5

Prueba Correlación Producto-Momento de Pearson para el Conocimiento del Desarrollo del Niño, Preparación Educativa, Experiencia Profesional y Paternidad

Características	n	r	p
Preparación Educativa			
Guardería	48	0,16	0,14
Jardín de Niños	50	0,05	0,37
Total de la Muestra	98	0,02	0,45
Experiencia Profesional			
Total de la muestra	100	0,14	0,08
Paternidad			
Total de la muestra	61	0,09	0,24

También, dado que el instrumento utilizado para obtener información respecto a la preparación educativa no solicitó información respecto de los enfoques teóricos cubiertos durante los estudios para obtener el más alto nivel educativo, no fue posible determinar si el foco principal de esos cursos ofreció a las



educadoras la misma o similar información que la evaluada en el KIDS. Preguntas sobre la metodología utilizada en esos cursos podrían haber ofrecido información acerca de si las educadoras en la muestra recibieron preparación para aplicar las diversas teorías en su interacción diaria con los niños, de manera que pudieran superar la brecha entre teoría y práctica.

Hipótesis 2. La prueba T de Estudiante fue utilizada para determinar si existían diferencias entre la experiencia profesional de las educadoras de guardería y jardines de niños. Como se puede observar en el Cuadro N° 4 se encontró que las educadoras de guardería tenían un promedio de 9,80 años de experiencia mientras que las de jardines de niños tenían un promedio de 10,11 años de experiencia. El análisis de estos datos mostró diferencias no significativas entre las educadoras de guardería y las de jardines de niños ( $t = 0,27$ ,  $p = 0,79$ ) para el número total de años de experiencia trabajando con niños.

La Prueba Correlación Producto-Momento de Pearson fue calculada para el puntaje total en el KIDS y el número total de años de experiencia trabajando con niños, para los 2 grupos juntos, porque no se encontraron diferencias significativas entre las educadoras de guardería y las de jardines de niños ( $t = 27$ ,  $p = 0,79$ ). Cuando ambos grupos se integraron como se puede observar en el Cuadro N° 5, la experiencia de las educadoras estuvo negativamente correlacionada ( $r = 0,14$ ,  $p = 0,08$ ) con el puntaje total en el KIDS. La correlación no fue estadísticamente significativa, por lo tanto la hipótesis nula no fue rechazada.

Estos resultados difieren de los obtenidos en investigaciones previas (Howsam, 1981) los cuales concluyeron que la experiencia es la principal fuente para el conocimiento de los educadores. Dada la correlación negativa que se obtuvo, el resultado es diferente a la información ofrecida por Arnett (1986), quien reportó que la experiencia estaba significativamente relacionada con el conocimiento del desarrollo infantil.

Algunas explicaciones podrían sugerirse para el presente estudio. De las educadoras en la muestra se dio un promedio de 10 años de experiencia trabajando con niños; por lo tanto, es posible que la mayoría de las mismas poseyeran propiedad en sus puestos. En tal caso,

las iniciativas para su desarrollo profesional dependerían más de los organismos empleadores que de ellas. Aún en el caso de que este tipo de iniciativa se diera efectivamente, podría ser que no se hubiesen centrado en los tópicos evaluados por el KIDS o que no ofrecieran la oportunidad para que las educadoras relacionaran sus experiencias diarias con las características del desarrollo infantil. Además, podría ocurrir que el enfoque promovido por las instituciones empleadoras enfatizara otros supuestos, finalidades y objetivos; de manera tal que, las educadoras hubieran venido acumulando experiencia en otras áreas. Adicionalmente, otras variables tales como el número de niños por maestra, el tamaño total del grupo, la jornada laboral y el espacio físico podrían afectar el conocimiento de las educadoras sobre el desarrollo del niño porque no estarían en posibilidad de prestar atención a sus características individuales. Asimismo, el instrumento utilizado para medir la experiencia educativa requería recordar información respecto de la posición actual y previa en el área, habiéndose encontrado datos posiblemente inconsistentes en algunos de los cuestionarios.

Hipótesis 3. La prueba T de Estudiante fue utilizada para determinar si existían diferencias entre las educadoras de guardería y las de jardines de niños respecto de su paternidad. El análisis de los resultados no reveló diferencias significativas ( $t = -1,86$ ,  $p = 0,07$ ) entre las sujetos de la muestra (Cuadro N° 4). La Prueba Correlación Producto-Momento de Pearson fue calculada para el puntaje total en el KIDS y la maternidad de solamente las educadoras que tenían hijos. Como se puede observar en el Cuadro N° 5, una correlación negativa ( $r = 0,09$ ,  $p = 0,24$ ) se encontró entre el número total de hijos que las educadoras tenían y el puntaje total en el KIDS. La correlación no fue significativa estadísticamente; por lo tanto, la hipótesis nula no fue rechazada. Los resultados confirman conclusiones reportadas por otros investigadores (Seefeldt, 1973; Ashley, 1986; Arnett, 1986) quienes indicaron que la paternidad no tiende a aumentar el conocimiento sobre el desarrollo infantil.

El coeficiente de regresión múltiple fue utilizado incluyendo el conocimiento sobre el desarrollo del niño (puntaje total en el KIDS)



como la variable dependiente y la preparación educativa, el número total de años de experiencia trabajando con niños y la paternidad como variables independientes. Se encontró que la única contribución significativa para el modelo fue hecha por el número total de años de experiencia (Beta = 0,2129,  $t = -1,99$ ,  $p = 0,05$ ). Este resultado sustenta el análisis de correlación reportado previamente. La relación entre el número de años de experiencia y el conocimiento sobre el desarrollo del niño se encontró nuevamente negativa.

### Conclusiones y recomendaciones

Dado que este fue el primer estudio llevado a cabo en Costa Rica sobre el tema no fue posible relacionar los resultados con otros obtenidos en el mismo país. Consecuentemente, no fue posible establecer conclusiones sustentadas en condiciones históricas, políticas y socioeconómicas similares. Más aún, se concluyó que no obstante la inversión en educación, nuestro país, está iniciando la aplicación y evaluación de enfoques de desarrollo humano en la educación preescolar. Los resultados encontrados, aunque inconclusos, podrían servir de base para la promoción de educación adicional y la revisión de los actuales programas de formación de educadores preescolares. En particular, el área fuerte de las educadoras participantes en el estudio es su conocimiento del desarrollo del niño de 3 a 5 años. En contraste, su área débil es la comprensión del desarrollo del niño desde su nacimiento hasta los 3 y de 6 a 12 años.

Es necesaria más investigación, no solamente para clarificar la relación entre la preparación de los educadores y su conocimiento acerca de el tema en estudio; sino, además para evaluar la relación entre el conocimiento sobre el desarrollo infantil, la interacción entre la preparación educativa y la experiencia y su efecto en el desarrollo de los niños costarricenses. En forma similar, se requiere más estudios para clarificar la interacción entre la preparación educativa, experiencia profesional, condiciones y estabilidad laboral de los maestros costarricenses y su influencia sobre el conocimiento del desarrollo infantil y sus implicaciones educativas.

Los resultados inconclusos respecto de la

relación entre el conocimiento del desarrollo infantil y la paternidad de las educadoras sugieren la necesidad de una mayor investigación, sobre todo dada la promulgación de nuevas modalidades de atención al menor de edad, tales como los hogares comunitarios.

Los resultados obtenidos respecto de los tópicos cubiertos en los cursos sugieren la necesidad de que las instituciones responsables de la formación de los educadores del nivel preescolar aumenten los contenidos en áreas relacionadas con la evaluación del desarrollo infantil. Dado que solamente un 49% de las educadoras mencionaron revistas profesionales como fuentes de información, es altamente recomendado la publicación de las mismas. En vista de que únicamente 24,5% de las participantes de la muestra citaron las organizaciones profesionales como fuentes de información, es necesario realizar mayores esfuerzos para apoyar a los educadores en su necesidad de información relacionada con el desarrollo del niño.

### Bibliografía

- Anderson, S. L. y Fulton, A. M. 1986. *A comparison of the knowledge base of undergraduates*. National Association of Early Childhood Teacher Educators Bulletin, 23, 2-3.
- Arnett, J. D. 1986. *Caregivers in day care centers: Does training matter?* Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia.
- Ashley, S. R. 1986. *The Relationship of CDA training and parental status with teaching strategies, child management strategies and beliefs about developmental norms*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Bredekamp, S. (Ed.). 1990. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Elkind, D. 1981. *Child development and early childhood education: Where do we stand today?* Young Children, 36(6), 2-9.



- Elkind, D. 1989. *Developmentally appropriate practice: Philosophical and practical implications*. Phi Delta Kappan, 71(2), 113-117.
- Feeney, S. y Kipnis, K. 1989. *A new code of ethics for early childhood educators*. *Young Children*, 45(1), 24-29.
- González, R. 1984. *Beliefs about child development and teacher structure as related to observed practices in early childhood classrooms in Costa Rica (Doctoral dissertation, University of Oregon, 1984)*. Dissertation Abstracts International, 45, 743A.
- Guevara, M., Herrera, A., Rodríguez, G. y Solano, M. 1988. *Problemática de los niños preescolares costarricenses atendidos en el programa CEN-CINAI*. Unpublished licentiate's thesis, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Honig, A. S. 1988. *Research: A tool to promote optimal early child care and education*. *Early Child Development and Care*, 33, 1-9.
- Howsam, R. (1981). *The trouble with teacher preparation*. *Educational Leadership*, 39(2), 144-147.
- Joyce, B. (1988). *Training research and pre-service teacher education: A reconsideration*. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 32-36.
- Kamii, C. (1981). *Teachers' autonomy and scientific training*. *Young Children*, 36(6), 5-14.
- Katz, L. 1980. *Mothering and teaching: Some significant distinctions*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL: Illinois University, Department of Elementary School. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 190 204)
- Katz, L. 1984a. The education of preprimary teachers. In L. G. Katz, P. J. Wagemaker y K. Steiner (Eds.), *Current topics in early childhood education*: Vol. 5 (pp. 209-227). Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. 1984b. *The professional early childhood teacher*. *Young Children*, 39(5), 3-10.
- Katz, L. 1990. *Issues in early childhood education and their implications for data collection: Synthesis of round one papers*. National Center for Education Statistics, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 844)
- National Association for the Education of Young Children. 1991. *Early childhood teacher education guidelines*. Washington, DC: Author.
- Phillips, D. (Ed.) 1987. *Quality in child care: What does research tell us?* Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Powell, D. y Stremmel, A. 1989. *The relation of early childhood training and experience to the professional development of child care workers*. *Early Childhood Research Quarterly*, 4 (3), 339-355.
- Quesada, L., Zúñiga, I. y León, A. 1989. *Plan de Estudios Enfasis Educación Preescolar*. Unpublished manuscript, Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia.
- Quesada, M., Vargas, A., Flores, L., Retana, C. y Hernández, N. 1989. *Planes de Estudio*. Unpublished manuscript, Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F. y Coelen, C. 1979. *Children at the center: Summary findings and their implications* (Final report of the National Day Care Study). Cambridge, Massachusetts: Abt Associates Inc.
- Seefeldt, C. 1973. *Who should teach young children?* *The Journal of Teacher Education*, 24(4), 308-311.
- Seefeldt, C. y Barbour, N. 1988. "They said I had to..." *Working with mandates*. *Young Children*, 43(4), 4-8.



- Sillin, J. 1987. The early childhood educator's knowledge base: A reconsideration. In L. G. Katz, P. J. Wagemaker y K. Steiner (Eds.). *Current Topics in Early Childhood Education: Vol. 7* (pp. 17-31). Norwood, NJ: Ablex.
- Snider, M. y Fu, V. 1990. *The effects of specialized education and job experience in early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice*. Early Childhood Research Quarterly, 5(1) 69-78.
- Spodek, B. 1988, April. *Early childhood curriculum and the definition of knowledge. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 293 657)
- Spodek, B. y Saracho, O. N. 1990. *Early childhood curriculum construction and classroom practice*. Early Child Development and Care, 61, 1-9.
- Teleki, J. K. y Powell, J. 1988. Knowledge of child development and children's perceptions of parental behavior in divorced and married families. In J. E. Gritzmacher y R. P. Lovingood (Eds.), 1988 *Annual Meeting Research Abstracts of the American Home Economics Association* (p.11). Blomington, IL: Meridian.
- Whitebook, M., Howes, C., Phillips, D. y Pembleton, C. 1989. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Young Children, 45 (1), 41-45.