

Estado de la Educación

TERCER INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN

Informe Final

Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica

Investigadora:
Ana Teresa León

2010



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

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	3
2. Antecedentes.....	4
3. Fundamentación del análisis	5
4. El tema del fracaso en primer grado desde la teoría y la literatura científica .7	7
<i>Definición del concepto de fracaso escolar</i>	<i>7</i>
<i>El concepto desde la perspectiva política</i>	<i>10</i>
<i>Factores culturales y sociales</i>	<i>11</i>
<i>El Sistema Educativo</i>	<i>13</i>
<i>La transición de preescolar a primer grado</i>	<i>15</i>
<i>La Escuela</i>	<i>18</i>
<i>Impacto del fracaso a nivel individual y familiar</i>	<i>20</i>
<i>Recomendaciones de estrategias para disminuir el fracaso escolar.....</i>	<i>22</i>
5. El fracaso escolar en primer grado en Costa Rica, según los datos oficiales.....	25
<i>Respecto a matrícula: el paso de preescolar a primer grado</i>	<i>25</i>
<i>Respecto a deserción (exclusión educativa) en el primer Ciclo de la Educación General Básica</i>	<i>29</i>
<i>Evaluaciones para ingreso temprano a preescolar y primer grado</i>	<i>35</i>
<i>Respecto al rendimiento en primer grado</i>	<i>36</i>
6. Hallazgos a partir de la experiencia de las docentes	38
<i>Sobre los factores que definen el éxito</i>	<i>39</i>
<i>Sobre los cambios requeridos en preescolar</i>	<i>40</i>
<i>Sobre los cambios requeridos en primer grado</i>	<i>41</i>
<i>Otros comentarios y recomendaciones</i>	<i>43</i>
7. Conclusiones.....	45
8. Recomendaciones.....	47
1. Al Ministerio de Educación Pública:	47
2. A las universidades públicas y privadas.....	48
3. A las comunidades.....	49
Referencias bibliográficas.....	52

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo costarricense enfrenta múltiples retos, pues a pesar de haber logrado en los últimos años mayores coberturas y mejores niveles de rendimiento, aún enfrenta múltiples desafíos que no han sido resueltos, vinculados principalmente al desarrollo de la calidad educativa en los diferentes niveles (II° Estado de la Educación, 2008), así como a la problemática de deserción o fracaso que se da en los momentos críticos de transición: de kínder a primer grado, de sexto grado a séptimo y en el paso del bachillerato a los estudios superiores.

Estos tres procesos de cambio de un nivel a otro se constituyen en barreras, no solamente para el sistema educativo per se, en términos de costos y logística, sino principalmente para los y las estudiantes y sus padres y madres de familia, para quienes el fracaso en esos momentos de validación de logros, asociados además a diplomas y reconocimientos, afecta el ritmo de avance en el sistema educativo, sus oportunidades futuras, así como la autoestima de los y las jóvenes, y por ende, su sentido de capacidad en sí mismos (Brogan, 1998) y su entusiasmo por aprender (Copple y Bredecamp, 2009).

El presente trabajo aborda el tema del primer momento de transición, es decir del kínder o jardín de niños, a primer grado, experiencia que cómo se verá en los datos aportados más adelante, representa para un porcentaje importante de niños y niñas, una vivencia negativa, al no lograr superar este grado con éxito. Las siguientes etapas de cambio de nivel han sido más estudiadas y analizadas que ésta, ya que se cuenta con algunos estudios de las dificultades que se encuentran en el paso de 6° a 7° (Castro, Díaz, Fonseca, Umaña y Ruíz, 2007), así como del fracaso en secundaria (Morales, 2003), y la problemática de avance en el bachillerato (II Estado de la Educación, 2008).

Se analizarán a continuación, los factores, que en forma interactiva, contribuyen a que el primer grado sea o no una experiencia exitosa, con el objetivo de proponer, a partir de este análisis, estrategias que favorezcan procesos de transición idóneos, para que todos los niños y todas las niñas efectivamente puedan ver cumplidos su derecho a una educación de calidad, que estimule su deseo de aprender y aliente las ilusiones y esperanzas que se ven en los rostros de quienes llegan a las aulas de primer grado.

Se presentan primero los escasos antecedentes encontrados respecto al fracaso en primer grado; posteriormente se hará una relación introductoria de la temática relacionándola con los pilares que defiende la iniciativa del Estado de la Educación. Estos conceptos constituyen bases fundamentales para el abordaje y análisis del tema del fracaso en primer grado, cómo se verá más adelante.

Posteriormente, se presentarán los hallazgos; iniciando con aquellos que provienen de la literatura y la limitada investigación científica que se ha hecho

sobre el tema; luego se incorporarán los datos estadísticos para Costa Rica, que ilustran las dimensiones y características del problema y finalmente la sistematización de criterios aportados por un grupo de docentes de diversas regiones del país respecto a esta temática. Para terminar se presentarán algunas conclusiones y propuestas de cara al reto que representa enfrentar esta problemática, abordarla y darle alternativas de solución.

2. Antecedentes

De la revisión de los estudios recientes realizados por las universidades públicas de Costa Rica, no se encontró ninguna investigación que se refiriera al tema del fracaso en primer grado o a la transición del nivel de preescolar a primaria (Comisión de Investigación en Educación, CONARE, 2009); tampoco se encontró ninguna información en los medios periodísticos, excepto una referencia a la disminución de la matrícula en primer grado, que reportaba que en el año 2008, se matricularon 5.700 niños y niñas menos que en el 2007; esto debido a la baja en la tasa de natalidad que se presentó en el año 2002.

Asimismo, en noviembre del 2008 se había hecho una mención en la prensa referente a que solamente el 50% de los niños de 4 años asiste a clases de maternal, mientras que al kínder asiste el 90% (Castro, 2009).

Uno de los pocos estudios sobre las características de los niños y las niñas de primer grado fue realizado en los años 1993-2001, en el marco de un convenio BID-UCR-MEP, para el cual se elaboró una prueba de diagnóstico de ingreso a primer grado, cuyo objetivo era “conocer las habilidades, destrezas, nociones y actitudes con que llegan los niños y niñas costarricenses al primer año de la Educación General Básica” (MEP, 1999). En un único año de la aplicación de dicha prueba, 1997, se le dio seguimiento a una sub-muestra, encontrándose una correlación prácticamente perfecta entre el diagnóstico del inicio de año y los resultados al finalizar el primer grado; derivándose de este dato que durante el transcurso de ese primer grado, no se logró dar a los niños y las niñas con dificultades la atención requerida para superar las condiciones presentadas al inicio del año. El MEP hizo un esfuerzo por divulgar los resultados y además, por proponer un conjunto de estrategias a nivel regional que pudieran mejorar dicha situación (MEP, 1999); no obstante, debido a la finalización del préstamo BID, dicha tarea no se continuó.

Recientemente, se realizó un recorrido por las diferentes oficinas del MEP vinculadas a esta temática; no obstante, de acuerdo a la información brindada, no se cuenta con ningún estudio referente al fracaso en primer grado, ni se han realizado análisis ni informes sobre las tendencias estadísticas que se presentarán más adelante.

3. Fundamentación del análisis

Para considerar el tema referente al fracaso escolar, se parte primero de los cuatro pilares sobre los cuales se fundamentan el marco referencial del Estado de la Educación, en síntesis: el enfoque de derechos, el desarrollo humano, la democracia y las bases neurológicas del aprendizaje; sintetizando y adaptando su lectura de la siguiente manera:

a) La vivencia del fracaso escolar en primer grado se contrapone a lo establecido en las leyes, tanto de carácter nacional como internacional, las cuales definen el derecho de las personas menores de edad a una educación accesible, de calidad y supuestamente gratuita. Así lo establecen para Costa Rica, entre otras, la Ley Fundamental de Educación (1957) y el Código de la Niñez y la Adolescencia (1998), particularmente en su Capítulo V. En sentido estricto, si se cumpliera la ley, el problema del fracaso no debería darse y se aplicarían los mandatos establecidos en múltiples pronunciamientos internacionales que Costa Rica ha ratificado y que se resumen en “Una educación de calidad para todos y todas”. Asimismo, de acuerdo con la Ley Fundamental de Educación, el sistema educativo debería vigilar la articulación que debe darse entre los diferentes niveles, asunto establecido en el Artículo 4° de dicha Ley que define que “La educación pública será organizada como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la universitaria”, meta que además se estipula como una de las Aspiraciones Nacionales en materia de Educación definidas para el Estado de la Educación, a saber: “un sistema educativo sin discontinuidades entre sus ciclos que tiene como punto de partida y de llegada las necesidades de los estudiantes” (Estado de la Educación, 2008, p. 5).

b) En el contexto del desarrollo humano, el hecho de que un niño o una niña de 6, 7 u 8 años no logre superar las demandas del primer grado constituye una amenaza a su integridad psicológica, particularmente por los efectos negativos que dicha experiencia tiene, en ese momento de su vida, en su autoestima y seguridad en sí mismo(a). Tropezar en primer grado, sea porque no se continúan los estudios, porque se tiene que repetir o por sacarse malas notas, tiene efectos perniciosos en la construcción del sentido de capacidad, aspecto del desarrollo humano que encuentra en ese momento, en una etapa crítica. Esto debido a que los retos de primer grado, particularmente aprender a leer, escribir, sumar y restar, representan una prueba de la capacidad que el niño o niña tiene y que además, debe demostrar en el contexto social y fuera de su ámbito familiar; por lo cual se convierte en un “ritual de paso” muy importante en su vida en general y en su proceso educativo en particular. En el marco general del desarrollo humano integral, estos obstáculos afectan además la percepción que la familia tiene de la capacidad intelectual y por tanto, del futuro del hijo o hija y favorece el retiro temprano, así como sanciones y actitudes, que a nivel del hogar, en lugar de apoyar y fortalecer los esfuerzos que hace el niño o la niña, tienden a colocarlo(a) en mayor riesgo de expulsión o fracaso. Considerando también las características

propias del desarrollo humano en esta etapa de la vida, es decir, en la primera parte de lo que tradicionalmente se denomina la “etapa escolar”, debe tomarse en cuenta que los niños y las niñas de estas edades (6-8 años generalmente) están aún en una fase de su vida en que requieren bastante apoyo y protección del entorno. Esto debido a que aún no cuentan con suficientes herramientas psicológicas para defenderse ante un sistema educativo que incluye: una escuela, un maestro o maestra, un conjunto de compañeros y compañeras y una familia, que cuando se fracasa, no tiende a responder de la mejor manera y casi siempre deposita la responsabilidad en el(la)propio(a) estudiante, sin considerar los elementos externos que influyen en estas situaciones. Por tanto, tener una experiencia de esta naturaleza iniciando el proceso educativo, difícilmente va a contribuir a construir el sentido de “agencia” que Sen (1999) propone como fuerza para impulsar el desarrollo humano en sus diferentes ámbitos.

c) Del punto de vista de la promoción de la democracia, el problema del fracaso escolar en primer grado se convierte, en una amenaza a la consolidación de la justicia social y por tanto una afrenta a la equidad y las oportunidades; y en el mejor de los casos, en un reto a superar, si es que el ambiente (llámese centro educativo y familia) así lo impulsa. Por la vulnerabilidad que aún presentan los niños y las niñas de estas edades y por la “etiqueta” que tiende a colocárseles a partir de una experiencia de este carácter, las posibilidades y oportunidades para una educación exitosa y de excelencia posiblemente se disminuyen en forma marcada ante un fracaso a tan temprana edad. En esta condición, la participación en la democracia y su desarrollo, no será la misma de quienes viven el primer grado con éxito, satisfacción y sentido de logro. Por tanto, accesibilidad, equidad y respeto a la diversidad se esfuman al expulsar o hacer repetir de año a un niño o niña de primer grado.

d) Por otra parte, el problema del fracaso escolar en primer grado desafía al sistema educativo actual desde otros vértices, ya que éste se deriva en forma importante de “homogenizar” a los y las estudiantes e ignorar las enormes diferencias neurológicas (funcionales, estructurales y maduracionales) que puede presentar un conjunto de niños y niñas que inicia un primer grado en cualquier aula. Dejar de lado las condiciones de vida, los niveles previos de estimulación, el desarrollo neurológico alcanzado, los conocimientos previos, los aprendizajes no formales y los derivados de la tecnología, los diferentes grados de motivación y de disposición al aprendizaje formados en los primeros seis años de vida, para pretender tener un grupo que va a enfrentar las tareas de aprender a leer y escribir todos y todas de la misma manera y a la misma velocidad, representa una amenaza drástica a lo que se conoce sobre el desarrollo humano y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido entre más grande sea el grupo de estudiantes mayor tiende a ser la homogenización y por ende el riesgo de fracaso.

Por ende, el tema del fracaso en primer grado se ubica, en primera instancia, en un contexto de violación de derechos, de amenaza al desarrollo humano integral, de disminución de oportunidades para vivir y ser parte de una democracia equitativa; y finalmente, de “homogenización” y desconocimiento de lo que desde

hace muchos años se conoce sobre el desarrollo cognitivo y recientemente se ha corroborado con las nuevas tecnologías, que “escanean” el cerebro y que reflejan claramente cuál está estimulado y cuál no. La educación en primer grado debe responder a “ambos cerebros” y no forzarlos a desarrollarse en formatos preestablecidos de aprendizajes, que muchas veces no son comprendidos ni considerados significativos para los niños y las niñas de estas edades.

4. El tema del fracaso en primer grado desde la teoría y la literatura científica

Pese a que se procuró llevar a cabo una revisión lo más exhaustiva posible de la literatura disponible sobre el tema, no se identificaron suficientes estudios ni investigaciones que se refirieran en particular al problema del fracaso en primer grado. Se identificaron múltiples artículos que formulan propuestas teóricas o consideraciones de diversa índole, pero pocas se fundamentan en datos concretos, más allá de las estadísticas tradicionales asociadas al fracaso.

Para efectos de la presente revisión teórica, se analizará primero el concepto de fracaso escolar y sus alcances, así como el impacto que éste tiene en los niños y las niñas que lo sufren. Luego, se realizará un recorrido por los diferentes factores que han sido señalados en la literatura como responsables de esta problemática. A nivel “macro”, estos incluyen: la visión desde lo político, lo cultural y lo organizacional, en este último caso, desde el sistema educativo per se.

Posteriormente se analizarán los factores de carácter “micro” y concreto, es decir, aquellos que están más cercanos a la experiencia directa de los y las estudiantes, es decir, la vivencia y dinámica en el centro educativo en sí y en las aulas, para completar con una referencia a los elementos personales que son mencionados en las investigaciones como parte de este fenómeno.

Al finalizar este aparte se incorporarán algunas estrategias y recomendaciones que se han marcado como exitosas en la lucha que la gran mayoría de países del mundo libra en contra de este flagelo y de esta forma de incumplimiento de los derechos educativos; ubicándolo en el contexto del primer año de la Educación General Básica.

Se iniciará el presente análisis con la construcción del concepto “fracaso escolar” tal y cómo éste ha sido tratado en la literatura disponible, para continuar posteriormente con los factores que han sido identificados como intervinientes en esta problemática.

Definición del concepto de fracaso escolar

El término “fracaso escolar” es utilizado para cubrir una gama de fenómenos que tienen en común, la consecuencia de afectar negativamente al estudiantado; sea por exclusión (antes denominado deserción), por repetición, problemas de rendimiento o también por generar el problema de la “extra-edad”, es decir, los

colectivos de niños y niñas que ya han repetido uno o más años de su educación primaria y que representan un desafío particular para el sistema educativo.

Es importante señalar antes de proceder al análisis del concepto per se, que en los últimos años, la deserción ha disminuido en muchos países, incluyendo la región Latinoamericana y Costa Rica en particular. En éste último caso, el VI Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (2008) reconoce progresos y avances en esta temática, al igual que en materia de aumento efectivo del presupuesto, mejora de plantas físicas, fortalecimiento de la oferta educativa en las zonas rurales y las poblaciones indígenas, mayores estrategias de apoyo (becas y ofertas específicas); e reinserción de quienes se han retirado del sistema. No obstante, quedan pendientes retos complejos, pues como mencionan Escudero, González y Martínez (2009), se mantiene a los y las estudiantes en las aulas, pero no en las condiciones idóneas para su éxito.

En el caso de Costa Rica, pese a los logros mencionados, la expulsión escolar (o deserción cómo se conceptualizaba antes) continua siendo un factor de riesgo que podría decirse aún no recibe la atención que amerita. Cómo se verá en las estadísticas más adelante, son miles los niños y las niñas que no continúan sus estudios porque el sistema de alguna manera, logra expulsarlos y excluirlos de las aulas y de las escuelas. Por otra parte, los registros de traslados de un centro educativo a otro existen en papel, pero en la mayoría de éstos, el ingreso a la otra escuela no es verificado, por lo que el problema del número de niños o niñas que no regresa a las aulas, podría ser aún mayor que el que se estima.

Respecto a la repetición, Fernández (2003) indica “Se estima que el 15% de los estudiantes latinoamericanos son repitentes” y agrega “la repetición y la deserción se presentan más en los estratos socio-económicos más bajos” (Fernández, 2003, p.5). Refiriéndose al problema en El Salvador, señala “La repetición, especialmente, se está convirtiendo en un mal endémico que amenaza con el éxito de la reforma educativa si no se logra controlar. Esta no solo resta eficacia al sistema y eficiencia al gasto público, sino que desmotiva y frustra a miles de estudiantes salvadoreños” (p. 4).

En este sentido, Blanco y Ramos (2009), proponen otra perspectiva y visualizan el problema como un “fantasma”, dado el aumento logrado en la asistencia y el rendimiento en los centros educativos tanto de América Latina como otras partes del mundo. No obstante, señalan que no se tiene una concepción clara del concepto, que “es un constructo social derivado de las mediaciones entre el alumnado y una multiplicidad de variables en su contexto social “Por lo que lo que concluyen que el “fracasado escolar no nace, se hace” (p.103.)

Por otra parte, para Díaz (1998), desde el contexto peruano, considera que el “fracaso escolar es una catástrofe desalentadora en el plano moral, humano y social que muy a menudo, genera exclusiones que marcan a los niños y jóvenes durante toda la vida de adultos” (p. 4).

Lucero y Viamonte (2010) en su análisis del concepto, retoman la definición dada por la Real Academia Española de la Lengua; la cual define fracaso con varias acepciones, todas posibles de considerar en el marco del presente trabajo: “malogro, resultado adverso de una empresa o negocio, suceso lastimoso, inopinado y funesto; caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento ; disfunción brusca de un órgano”; es decir, un concepto teñido fundamentalmente de componentes negativos y estigmatizantes.

Perassi, (2009) a su vez, propone que el fracaso escolar no puede ser entendido solamente como sinónimo de bajo rendimiento en un área curricular o atribuido a déficits cognitivos del sujeto, ya que “cuando no la escuela no es capaz de descubrir, ver, nombrar y reconocer al sujeto, y se focaliza en la norma privilegiando la dimensión del deber ser, es altamente probable que lo condene al fracaso escolar” (p. 68)

Desde otra óptica, el fracaso escolar es definido por Martinelli (citado por Perassi, 2009) como el “desencuentro” entre la institución educativa y el grupo socio-histórico-cultural con el cual el niño se identifica, cuyos efectos principales consisten en decir los aspectos esenciales de esa realidad y golpear la propia identidad infantil, convirtiendo a ese sujeto (niño, adolescente o joven) en un fracasado escolar, personal y social” (p.70)

Para Escudero y otros (2009), “La perspectiva de exclusión invita a hacer más transparente el concepto difuso de fracaso, clarificando qué es aquello de lo que priva, a qué sujetos afecta y cuáles son los criterios y procedimientos empleados para construir y decidir quienes permanecen y finalizan con éxito la educación escolar y quienes se descuelgan, es decir, son separados y fracasan en ella (son excluidos)” (p.49). Desde su enfoque se retoman elementos del concepto exclusión tales como la trayectoria en el sistema educativo, su continuidad, la existencia de zonas de riesgo y la acumulación histórica, como dispositivos para superar cualquier visión del fracaso o exclusión educativa como algo misterioso y accidental”(p.51).

Perassi (2009) propone además la inter-relación entre las dificultades de aprendizaje y la repitencia o deserción como componentes del fracaso. Señala que con “las dificultades no hay una relación biunívoca; es decir las dificultades no necesariamente conducen a fracaso; que la repitencia implica “más de lo mismo” pero que el repetir no hace el fracaso, no es condición suficiente. Ve la deserción como el eslabón final de la cadena de fracaso escolar; donde repetir debilita la autoestima y el niño o la niña comienza a perder la esperanza en la educación” (p. 69).

Para Escudero y otros (2009), el análisis del concepto del fracaso debe elaborarse a partir de de interrogantes como ¿De qué se excluye o se priva a quien fracasa o deserta? De acuerdo con Sen (citado por Escudero y otros, 2009), se les priva de bienes, recursos o servicios y de los aprendizajes esenciales así como de las oportunidades idóneas para lograrlos. Indican estos autores que además, “se

requiere aclarar las competencias o aprendizajes que han de lograrse y su correspondiente selección, así como las capacidades superiores del pensamiento que han de desarrollarse pues las actuales competencias reclaman la debida atención a aprendizajes emocionales y personales, tales como confianza en sí mismos, responsabilidad, imagen propia positiva y realista, deseos de aprender; éstas incluyen también el desarrollo de habilidades sociales, reconocimiento y valoración del otro, respeto, tolerancia, solidaridad, sentido de justicia, capacidad de defender los puntos de vista propios, presentarse ante los demás y actuar sin vergüenza en público” (Sen, citado en Escudero y otros, p.49).

Las diversas definiciones reflejan miradas del concepto fracaso escolar desde diferentes ópticas; no obstante, éstas podrían resumirse en que el fracaso escolar constituye un constructo social que en los últimos tiempos va migrando poco a poco de la expulsión (o deserción) a un problema de exclusión, que no necesariamente implica estar fuera de las escuelas, sino más bien, fuera de las condiciones requeridas para el éxito. Por tanto el fracaso escolar es el resultado de un proceso complejo, multi-causal, en el cual el sistema educativo no reconoce al sujeto ni su realidad, y se impone, afectando en diversos grados, primero a la persona involucrada, su familia y hasta al propio centro educativo.

A continuación se presentan las perspectivas principales con que ha sido abordado este tema, iniciando con aquellos autores que lo enfocan desde la vertiente política para pasar luego a lo social y lo cultural, el sistema educativo, el aula y por último, el niño o niña como persona. Se asume este análisis desde la posición que Blanco y Ramos (2009) sostienen, de que es importante superar la consideración del fracaso como una responsabilidad del alumnado, para retomar también otros factores sociales, escolares, culturales y familiares. En este sentido reconocen la importancia de conocer cuál es la relación de los jóvenes con el saber y determinar cuáles son los aprendizajes que deben ser considerados básicos o esenciales en la educación obligatoria (Blanco y Ramos, 2009).

Cuando además de estas consideraciones se toma en cuenta que en primer grado quienes asisten son la mayoría niños y niñas de 6 o 7 años de edad, que apenas se inician en el sistema educativo, el fracaso reviste un carácter aún más incidioso, particularmente por la etapa de formación y construcción de su propia identidad en que se encuentran.

El concepto desde la perspectiva política

Para Lucero y Viamonte (2010), el tema del fracaso escolar trasciende el nivel local para convertirse en un asunto de carácter político; al respecto señalan que “El fracaso escolar es una construcción social que refleja las condiciones y los propósitos políticos de la acción educativa”. (p.1) y por lo tanto, “el currículo es parte de la identidad y modelo de sujeto que una sociedad desea formar, o al menos fomentar, y al mismo tiempo, es también, un elemento de control social” (p.2).

Escudero y otros (2009) indican que “Hay fuerzas y poderes que construyen cerramientos alrededor del acceso y el disfrute de los bienes... protegiendo los privilegios de los más poderosos .. y que sin monopolios como los establecidos por los más poderosos no habría exclusión.. por lo que la inclusión y la exclusión son dos caras de la misma moneda.. el fracaso o exclusión educativa guardan relación estrecha con un determinado orden escolar y los discursos que lo constituyen”. (p.52).

En este mismo sentido, Sánchez (2009) propone que desde una posición política, si se quisiera que la escuela no fracasara, se requeriría desarrollar proyectos emancipadores y con continuidad, cuya política sustentadora sea denunciar la injusticia, accionar reflexiva y críticamente contra las desigualdades sociales y consecuentemente, construir democracia” (p. 33).

Desde la perspectiva de esta autora, la educación debe facilitar tres habilidades: hacer un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, incluyendo los fines de la educación; la segunda, razonar lógicamente; verse a sí mismo como ciudadanos de una región pero también y como tercer elemento, percibirse como seres humanos vinculados a otros; alega por un profesorado que siembre inquietudes, señale contradicciones (Sánchez, 2009). Critica el carácter compensador de la escuela pues considera que “debe ir acompañado de otros movimientos y proyectos socio-políticos de más largo alcance” (Sánchez, 2009, p. 42) así como los proyectos educativos que a veces son importados de otras latitudes y que tienen carácter hegemónico, que no reconocen ni valoran las diferencias culturales y las ven más bien como carencias o déficits.

El abordaje desde lo político y el discurso hegemónico que no reconoce las desigualdades ni promueve la equidad, sino que más bien promueve las diferencias en oportunidades representa, en el contexto de este análisis, el marco referencial más amplio de consideración del fracaso escolar. Cuando se visualiza el problema de un niño o niña que pierde primer grado, usualmente no se derivan las causas hasta este nivel político, pero éste constituye un elemento subyacente muy relevante, asociado a las diferencias culturales y socio-económicas que se mencionan a continuación.

Factores culturales y sociales

Uno de los factores cruciales en la situación de fracaso escolar lo constituyen los elementos culturales y sociales; particularmente la vinculación del fracaso con las condiciones de desventaja y fracaso. Fernandez (2003) menciona que “.. la pobreza puede producir enfermedades, desnutrición y ausentismo, así como alejarlos de las oportunidades educativas por su alto costo”.

En este sentido, Le, Nataraj, Barney, Messan y Gershwin (2006) señalan que los niños de grupos minoritarios llegan al kinder con habilidades literarias más bajas y un desarrollo social más pobre que los niños blancos (p. xi). Este dato es muy importante porque las habilidades y conocimientos que los niños tienen

cuando entran a la escuela son predictivos del rendimiento futuro, particularmente en lectura y matemática en 5° grado (Le y otros, 2006, p. xi).

La relación pobreza y dificultades en el avance en el sistema educativo también es ampliamente reconocida en los Informes del Estado de la Nación, al analizar los niveles educativos según quintiles. Lamentablemente, la pobreza afecta las posibilidades de avanzar en el sistema educativo; si a esto se unen componentes de abandono o negligencia familiar o comunitaria, entonces las posibilidades de lograr salir adelante se disminuyen en forma marcada. Cabe cuestionar si la relación de la problemática de fracaso está directamente relacionada con la pobreza, o si existe un factor intermedio que se puede llamar negligencia, desmotivación o desinterés familiar que es el que efectivamente precipita el problema.

Por tanto, como menciona Pérez (2007), “los procesos que conllevan a las situaciones de fracaso escolar constituyen una suerte de círculo vicioso, dado que el empobrecimiento del capital cultural que luego habrá de transmitir a sus hijos, reproduce inter-generacionalmente la desigualdad educativa”(p.2).

Pero no todo es desesperanzador; por ejemplo, en un proyecto realizado en Argentina por la UNICEF (2007), para disminuir la repitencia en primer grado, se encontró que la tasa promedio de repitencia en el país era de 9.7%, aunque en algunas provincias llegaba hasta 20%; encontrándose que “entre los chicos más pobres, 23 de cada 100 fracasan, comparados con 4.5 entre los sectores de ingresos medios y altos” (UNICEF, citado en La Nación, 21 de marzo, 2007, p.1). Entre los principales logros destacan “que los chicos dejaron de sufrir la marginación que produce el fracaso escolar a tan temprana edad”.

Además del componente socio-económico, el factor cultural por si mismo puede obstaculizar o favorecer el avance en el sistema educativo, Cómo menciona Brogan (1998), la actitud hacia la educación depende de las valoraciones que se le adscriben en cada cultura; por ejemplo en algunas se valora el prestigio personal, la popularidad o el matonismo, versus otras donde se valoran las habilidades para aprender. La valoración de la educación como insumo, aprendizaje y como productor de riqueza y status es mayor en los estratos económicos más altos; mientras que en los contextos de pobreza, el efecto socio-cultural se hace notorio, ya que cuando el niño o la niña empieza a tener dificultades en la escuela, la familia decide retirarlo(a) sin mayor consideración de las consecuencias, tal vez por la “impotencia” que se siente ante un sistema que en la mayor parte de los casos, no comprende su dinámica ni su problemática.

Brogan (1998) propone también que el factor género forma parte del problema, particularmente porque el grupo social establece las conductas deseadas; por ejemplo, si se enfatiza el deporte sobre lo académico, o la belleza física sobre el aprendizaje (Brogan, 1998). Estos elementos influyen en el currículo oculto de las aulas y escuelas y afectan no solamente a los colectivos como tales sino en la definición de aspiraciones y metas individuales de lo que se desea llegar a ser a

futuro. Por ejemplo, en el caso de primer grado muchos niños y niñas ya tienen ideales de lo que quieren ser cuando grandes y pueden expresarlo con facilidad.

Cabría cuestionar en este contexto, cuáles son las aspiraciones que se tienen en materia educativa, pues pese a que la mayoría de encuestas indican que casi todos los jóvenes quieren ser profesionales, pareciera no reconocerse la relación bidireccional, interminable y permanente entre estudio y ser profesional. Las semillas de este proceso se siembran en los primeros años de educación formal, motivo por el cual el éxito en primer grado se convierte en un elemento “protector” que estimula la repitencia y por ende, la permanencia y avance en el sistema educativo.

Por tanto, cabría analizar en el contexto costarricense, tanto el abordaje político como socio-cultural que se hace de la educación y particularmente del nivel de primaria que es el que concierne aquí. Si bien la Ley Fundamental de Educación está vigente hace más de 50 años, sus alcances aún no se han logrado concretar; pero se han logrado pasos importantes que señalan un derrotero que busca, como lo menciona el Estado de la Educación, el cumplimiento de los derechos, el desarrollo humano integral y la construcción de una sociedad democrática. No obstante los retos son muchos, particularmente en lo que se refiere a la calidad entendida ésta en términos de pertinencia, significado y motivación; factores que inciden en forma significativa en la relevancia que tiene aprender, para qué y por qué.

Como sintetiza Perassi (2009) “Educar no es sinónimo de escolarizarse, pese al aumento de asistencia y obligatoriedad, éste no es sinónimo de aprendizaje ni de inclusión social y cultural..” (p.70). Es decir, el abordaje del fracaso escolar implica una reconceptualización de la escuela, en la cual se requiere trascender la perspectiva de formalidad y exigencia, para inspirar una cultura de aprender a aprender.

El Sistema Educativo

El sistema educativo costarricense se ubica en un contexto político, legal, social y cultural que demarca su perfil, el cual además varía según las regiones o zona del país que se determine. Cómo se verá más adelante todos estos elementos influyen en los resultados que evidencian las estadísticas.

Ramírez (1998) señala que si bien el costo económico de la repitencia es alto para los países, considera esta autora que “más grave es que los niños carguen sobre sí su fracaso escolar, se culpen por su falta de éxito y, por ello, lesionen su autoestima auto-convenciéndose de que son incapaces de aprender y que producen, por su repetición, reacciones de censura y violencia familiar”(p.2). En el caso de Perú, según reportaban en ese entonces, 4 de cada 10 niños repetían el primer grado por no saber leer, escribir o realizar operaciones elementales de cálculo”. Por otra parte, afirma esta misma autora “La repetición patentiza la falta

de equidad en la distribución de las oportunidades educativas: no privilegia a los niños que, por su situación de pobreza, necesitan más apoyo. Y agrega: La repetición cuestiona la calidad porque muestra que no se logra lo que se pretende conseguir: el aprendizaje de los alumnos. Pasar no significa aprender... a veces no se han adquirido aprendizajes básicos, como comprender lo que se lee... (p.3). Agrega que hablar de calidad en educación es hablar de estándares que sean claros y medibles, los cuales permitirían derroteros más alcanzables, menos idealistas pero que progresivamente vayan dando los frutos que se buscan en términos de éxito escolar” (Ramírez, 1998,p.3).

Díaz (1998) también señalaba “En el Perú, la repetición en el primer grado de enseñanza primaria es la expresión más visible de la baja calidad de la educación; la reducción en la repitencia se dio por una decisión de permitir la promoción automática; decisión ante la cual Díaz (1998) plantea “no es bueno promocionar automáticamente si no se previenen los apoyos específicos...concretamente el éxito de la promoción automática se asocia a profesores bien formados, capacitación permanente, adecuada provisión de materiales educativos y una asesoría y supervisión permanentes” (p.4); condiciones difíciles de lograr en muchos de los países en desarrollo.

Fernández (2003), identifica también, en el marco de los sistemas educativos, y como contribuyentes al fracaso: los currículos y los exámenes inadecuados que frecuentemente son excesivamente académicos y diseñados para preparar a una minoría de estudiantes para la educación superior, la mala preparación de los profesores, los textos inadecuados, etc..

Por otra parte, en relación con la evaluación y el fracaso (Perassi, 2009) manifiesta: “El paradigma de evaluación que sustenta una institución escolar facilita u obstaculiza el camino hacia el fracaso”. Para esta autora, la vida escolar está atravesada por múltiples evaluaciones...que privilegian unos tipos de evaluación sobre otros; y señala: “las instituciones escolares propiciadoras de fracaso son entidades con serias dificultades para establecer un diálogo con el entorno, con sus comunidades. Además se señala que la evaluación tiende a ser verticalista, unidireccional, homogénea, vista como una calificación, por lo que más bien “se aprende para la evaluación”(Perassi, 2009, p.9).

Según Iguñiz (1998), “Hoy se ofrece al pobre una educación relativamente de fácil acceso, menos facilidades para permanecer, y una calidad extremadamente baja en nuestro mayoritario sector estatal. Si los pobres reciben mala educación, evidentemente las oportunidades que tienen no son precisamente las de reducir las diferencias inaceptables (Iguñiz M. 1998)

Para Díaz (1998) “Hay estudios que resaltan que la repetición también depende de factores pedagógicos como son: contenidos inadecuados, bajas expectativas de los profesores respecto del rendimiento de los alumnos, las metodologías empleadas o la carencia de un mínimo de textos y materiales educativos. Estima este autor que por sus consecuencias y por los costos educativos, pero sobre

todo por factores como la autoestima de los niños y jóvenes, el enfrentamiento de la repetición debe ser una prioridad de las políticas educativas en la siguiente década.

La transición de preescolar a primer grado

De los factores más relevantes en el éxito escolar en primer grado, se identifica el del proceso de transición de preescolar a primer grado, el cual según Fabián y Dunlop (citados por UNESCO, 2007), puede abordarse desde dos enfoques principales: “preparación para la escuela” y “preparación de la escuela” (p.176). Es decir, no se trata solamente de las condiciones y características del estudiantado, sino también de las adaptaciones que aplican los centros educativos, tanto de preescolar como de primaria, para facilitar dicho proceso.

Analizando particularmente el tema desde la perspectiva del primer grado, la organización “Niños del Milenio” (2009) formula tres preguntas: qué tan preparadas están las escuelas y los profesores para facilitar la transición al primer grado? Cuánta información tienen los padres sobre este proceso? De qué manera experimentan los niños la transición? En uno de los pocos estudios que se han encontrado sobre el tema, se encontró que en relación con la transición se da:

- débil o nula coordinación entre maestros de inicial y primaria;
- falta de continuidad en los ambientes de las aulas,
- ausencia de capacitación especializada para que los maestros de primaria e inexistencia de planes o programas que atiendan a los niños sin experiencia de educación inicial.

Al respecto, Arnold y otros (citados en UNESCO, 2007), indican que los principales obstáculos en primer grado, se centran en el excesivo número de alumnos y alumnas por docente, las dificultades con el dominio lingüístico, la falta de docentes capacitados para impartir ese nivel y la ausencia de material pedagógico adecuado.

Dadas estas condiciones, el principal peso de la adaptación a la escuela primaria recae en las niñas y los niños, quienes (a pesar de muchas condicionantes) en su mayoría, muestran una actitud muy positiva hacia este proceso y logran desarrollar diversas habilidades para sobrellevarla (Niños del Milenio, 2009).

En este sentido, según la UNESCO (2007), se espera que los niños y las niñas hayan logrado, de previo a iniciar el primer grado, el dominio de una serie de condiciones que se convierten prácticamente en requisitos para el éxito. Existe consenso entre muchos autores y organizaciones (UNESCO, 2007) que en síntesis, éstas se refieren a: “buena condición física y buen desarrollo motor, buen desarrollo social y afectivo, actitud positiva hacia el aprendizaje, buen desarrollo del lenguaje y buen desarrollo cognitivo y buenos conocimientos generales” (p.176).

La NAEYC (2009) también aporta listas de habilidades que deben tenerse para iniciar primer grado. Para esta organización, los asuntos importantes para tener éxito en la escuela incluyen: disponibilidad para la lectura, lenguaje, independencia, control de impulsos, habilidades interpersonales, experiencias previas, salud mental y física.

Por su parte, Perassi (2009) plantea que “Para constituirse en alumno, ese infante necesita aprender a decodificar un entorno –poblado de normas, ritos, lenguajes y acciones –que no siempre es compatible con aquél que está vigente en su grupo de origen, y es imperioso que logre desarrollar un conjunto de habilidades sociales que le permitan dar las respuestas esperadas por los miembros de la comunidad escolar. Por múltiples razones, muchas veces estas construcciones no se concretan”.

Para Sink y Edwards (2007), los niños y las niñas al pasar de preescolar a primer grado, enfrentan tareas nuevas y retadoras, pasan de un ambiente cálido, protegido y centrado en el niño a una más intimidante y menos flexible.. Indican que el preescolar es visto como más afectivo, gentil, va al ritmo del niño, orientado al juego, participativo y no castigador. Por lo cual muchos niños y niñas escolares tienen buenos recuerdos de éste. En contraste, los niños que ingresan a primer grado reconocen inmediatamente el cambio. Es un ambiente más ritualizado y estructurado.. pasan de estar dirigidos por sus propios intereses a temas y competencias impuestas... para muchos se inicia también jornadas de más horas...con pocos períodos libres y largas horas en que tienen que poner atención a temas que pueden ser irrelevantes y poco interesantes en su mundo. Generalmente tienen que entenderse con niños(as) mayores y con varios adultos, no solamente una maestra(o). Otro elemento que se introduce es el hecho de que los y las docentes pueden tener prácticas muy diferentes. En el kínder es un enfoque centrado en el niño en el primer grado es centrado en el o la docente (Sink y Edwards, 2007).

Es importante subrayar que este período ha sido identificado por múltiples autores como un período crítico para el desarrollo social, físico y académico de los niños y las niñas (Entwisle y Alexander, 1998; La Paro, Pianta y Cox, 2000; Toohey y Day, 2001; citados en Sink y Edwards, 2007), por lo cual el impacto de buenas o malas prácticas tiende a ser mayor que en otros momentos del proceso educativo. Copple y Bredekamp (2009) subrayan que el mantenimiento del entusiasmo e involucramiento en el aprendizaje que caracteriza a los niños y las niñas de transición, una vez que ingresan a primer grado, depende del apoyo que se brinda en el hogar y en los programas educativos, y en particular, cuánto se respeta y aplica lo que se conoce sobre desarrollo infantil y cómo este conocimiento incorpora las condiciones particulares de cada niño o niña así como su contexto cultural.

En este sentido, el año de transición por diversas razones, en algunos casos provenientes de la presión de las familias y en otras por la competencia “académica”, se ha convertido en muchos casos, y especialmente en el sistema

privado, en un “primer grado”, en el cual las exigencias son semejantes al nivel subsiguiente, con la consecuente presión para los niños y las niñas que aún no han logrado el nivel de madurez requerido. Cómo lo mencionan Shaeffer y Shore (citados por UNESCO, 2007), “si esta visión se lleva a sus últimos extremos, puede desembocar en un sistema susceptible de ejercer una presión escolar excesiva sobre los niños desde su más tierna edad” (p. 177). Este factor también puede contribuir a incrementar el fracaso, al demandar de los y las estudiantes destrezas o habilidades para las cuales aún no están listos.

Es decir, un sistema educativo “inteligente” tendría que reconocer la multiplicidad de factores que influyen en el fracaso y el éxito, sistematizarlos para poder abordarlos en forma eficaz y monitorear su impacto histórico en las poblaciones que se atienden en el sistema educativo. Particular atención amerita el primer grado, dada la condición de riesgo que se combina, al darse cambios significativos en la vida de los y las estudiantes, tanto del punto de vista social, como conductual y emocional; asociados éstos a retos de aprendizajes casi nunca vistos antes y que requieren el aprendizaje de nuevos lenguajes y habilidades no desarrolladas con anterioridad.

En Costa Rica, la relevancia de articular un nivel educativo y otro está establecida desde la Ley Fundamental de Educación de 1957; no obstante, no ha sido posible definir un proceso de transición progresivo que permita un avance armonioso de un nivel a otro; esta situación no solamente se da en el caso de preescolar a primer grado, sino en prácticamente todos los demás momentos de cambio de ciclos. Para asumir estas transiciones se han algunos esfuerzos aislados, pero estructuralmente los planes de estudio siguen reflejando un rompimiento significativo entre una experiencia y otra. Por otra parte, es importante, al analizar este tema, recordar que el Comité de los Derechos del Niño de Ginebra, en su Declaración N°7, ha definido que la primera infancia incluye hasta los niños y las niñas de 8 años, es decir quienes cursan 2° y en algunos casos 3er grado de la educación general básica. En otras palabras, estos niveles y preescolar deberían ser abordados como un solo ciclo educativo, con las correspondientes adaptaciones curriculares, metodológicas, pedagógicas y didácticas.

Por tanto el tema de continuidad de un nivel a otro adquiere enorme importancia en el favorecimiento del éxito escolar; condición que requiere no solamente de decisiones de carácter curricular y pedagógico, sino también de determinaciones políticas y administrativas que impulsen en forma concreta la continuidad y articulación bidireccional de un nivel y otro.

Para lograrlo, es indispensable contar además con información específica sobre los avances de los niños y las niñas en las diferentes áreas del desarrollo, a efectos de que los procesos de aprendizaje que se les proponen, sean acordes no solamente a su contexto socio-cultural sino a su nivel de desarrollo individual; particularmente en lo que se refiere al “andamiaje” de aprendizajes progresivos de carácter físico, perceptual, motor grueso y fino, social y emocional que conducen al logro de la lecto escritura y el dominio de conceptos numéricos básicos.

La Escuela

El contexto marca las pautas sociales y culturales, los preceptos legales y políticos que definen el sistema educativo y éste a su vez, determina el tipo o tipos de centros educativos con que va a contar un país. Para Perassi (2009) “La escuela es un instrumento de legitimación de una determinada cultura, que se posiciona como dominante, mantiene toda su potencia y capacidad de definir lo que es válido simbólicamente hablando” (p. 6).

Agrega esta autora “Si bien el fracaso excede el ámbito de la escuela, es decisivo el papel que esta juega en la historia de formación de cada estudiante. La escuela es el espacio público donde el fracaso escolar adquiere visibilidad, es el escenario en el que ese fracaso toma identidad, adquiere nombre propio y se muestra. Para Perrenoud, ... esa institución la que tiene el poder de decidir quien fracasa y quién tiene éxito”(Perassi, 2009)

Otro de los factores que incide en forma significativa en el fracaso escolar es la denominada “homogenización”; en este sentido, Lucero y Viamonte (2010) estiman que en las escuelas se asume que todos transitan por las mismas instancias.. con los mismos dispositivos de funcionamiento interno.. la diferencia la hacen los individuos y no el sistema, ya que los recursos necesarios para el éxito escolar son la inteligencia, el esfuerzo y la aplicación” (p.5). Se remarca aquí de nuevo la responsabilidad individual como componente crítico en el éxito o fracaso, ignorándose los elementos externos y de contexto que también influyen en forma significativa en la problemática.

Perassi (2000) señala, haciendo referencia a las estrategias y metodologías, que “La escuela es vivida como un espacio ajeno a su marco de referencia... las deficientes intervenciones pedagógicas no le posibilitan al alumno organizar experiencias constructivas facilitadoras de aprendizajes posteriores sino que alimentan la brecha que separa dos mundos irreconciliables: el del sujeto con sus vínculos y su entorno y el de la escuela”. Por tanto entre menos considere la escuela las diferencias individuales y culturales, más se presentarán estos desfases e incomprensiones que tanto afectan la motivación y el entusiasmo de los niños y las niñas por aprender y por ir a la escuela.

Blanco y Ramos (2009) plantean, en la misma línea de pensamiento anterior, la importancia de que en los centros escolares las actividades despierten el interés del alumnado y por otra parte, que la familia se involucre más en el proceso educativo y que establezca normas y límites precisos, que permitan que los hijos e hijas asuman sus responsabilidades.

Señalan la importancia de identificar y “rescatar aquellas actividades en las que los jóvenes se destacan y en las que sí ponen esfuerzo y atención y a partir de ellas trabajar el currículo fomentando la innovación y la creatividad en la

solución de la desmotivación y la falta de rendimiento y facilitando las relaciones positivas de las que habla Charlot” (citado en Blanco y Ramos, 2009).

Pérez (2007), en un análisis muy crítico plantea que “La dinámica institucional no evalúa situaciones, no discrimina necesidades y problemas, no está capacitada para originar líneas exploratorias de solución, se da una preponderancia del prejuicio sobre juicio, se observa aislamiento del entorno comunitario, una idealización del pasado, la cultura del facilismo, escaso compromiso con la tarea, pedagogía rutinaria y esquemática, conocimientos restringidos y devaluados.. y un clima de aula caracterizado por aburrimiento y apatía, falta de estrategias de recuperación o seguimiento; ... por otro lado, se agrupa a los problemáticos; quienes cuando se van dejan aliviados a los docentes... pues . el control disciplinario concentra la energía del docente.(Pérez, 2007).

Si a los factores anteriores se agregan condiciones de riesgo bio-psico-social en las comunidades y poblaciones donde está inserto el centro educativo, se observa lo que menciona Pérez (2007), de que los docentes... ven a la comunidad educativa como “la de carencia, tanto en términos cognitivos como económicos, sociales y culturales, el rasgo que los distingue es su pertenencia al sector de escasos recursos, a esto se suma desintegración familiar y familias disgregadas – con un solo progenitor...() o imágenes idealizadas... esta problemática social les plantea una tensión permanente entre brindar conocimiento y brindar contención socio-afectiva... siempre hay limitaciones... se sienten desbordados... dar respuestas que les dan en la familia... no recibieron la formación docente requerida... niegan su responsabilidad... asumen como incitación a promoción indiscriminada.(Pérez, 2007).

De todas las afirmaciones encontradas sobre el papel de la escuela en el fracaso escolar, la tendencia es a elaborar una visión negativa y pesimista de ésta. De los estudios realizados por el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional se ha encontrado que los niños y las niñas, desde primer grado en adelante, buscan que el ambiente educativo esté caracterizado por el aprendizaje, la estimulación, el afecto, el juego y el disfrute. En este sentido, el o la docente “exitosa” es vista como aquella que tiene características personales positivas (es educado, es inteligente); enseña y promueve el aprendizaje, tiene una actitud positiva en el abordaje de los y las estudiantes y está dispuesta(o) a ayudarlos. Esta imagen de la escuela y del docente que se quisiera tener (CECC-INEINA, 2010) difiere bastante de lo observado en la mayoría de los centros educativos conocidos; no obstante, debe resaltarse que se encuentran maestras(os) que logran crear estos ambientes en sus aulas; por lo que es posible lograrlo, pero se requiere de una combinación de condiciones personales y habilidades profesionales para hacerlo realidad. En el caso de primer grado se hace aún más evidente la necesidad de docentes comprensivos y afectuosos, que valoran lo lúdico y dinámico y que tienen a su alcance recursos personales para adaptar las metodologías, motivar a los niños y las niñas e inspirarles la confianza en sí mismos que requieren para salir adelante cuando enfrentan dificultades.

Impacto del fracaso a nivel individual y familiar

Posiblemente es en el ámbito de lo personal e individual donde más se ha escrito sobre el fracaso, la exclusión educativa y la repitencia, con su consecuente extraedad.

Para Díaz (1998) “repetir un grado no ayuda al alumno a conseguir mejores resultados y tiene un efecto negativo para su integración social y su autoestima. Desarrolla actitudes sumamente negativas hacia la escuela además de que con frecuencia la repetición en un grado inicial conduce a la repetición en grados posteriores. La presencia de un número de repetidores con edad superior a la del resto de nuevos compañeros perturba la clase y hace más difícil el trabajo del profesor” .

Por otra parte, señala Fernández (2003): “Detrás de una repetición hay frustración, desmotivación y desesperanza para el alumno, representa un atentado a su autoestima académica y personal (...). significa un fracaso de la planificación y organización curricular, pone en tela de juicio las actitudes de los docentes hasta su misma didáctica y práctica educativa y es cuestionamiento del sistema.. además de los problemas económicos(p.7).

En esta misma línea, para Panting, (s.f.), trabajando desde el contexto de Honduras, “El tema correcto es niños con dificultades, no niños con fracaso escolar. Si los problemas se identifican y atienden a tiempo, no habrá fracaso. La culpa no es del niño... el fracaso es de alguna acción educativa que no ha orientado correctamente las dificultades del niño ni las ha tratado con el necesario acierto” (p.2.). Esta autora además analiza el tema de los trastornos del aprendizaje como causa principal del fracaso e identifica otros problemas como que los y las estudiantes son inquietos y no ponen atención...o tienen malos hábitos de estudio... otros están deprimidos... subrayando otra vez el carácter individual y poniéndole en este caso atención en detalle a todas las formas de problemas de aprendizaje que pueden según la autora, favorecer dificultades en el avance en el sistema educativo.

Brogan (1998), aporta otro elemento a la discusión y es que, desde su perspectiva, si un maestro quiere lograr la excelencia académica debe también ponerle atención a los factores afectivos, pues ambos están fuertemente interrelacionados, dándose un efecto bidireccional, por lo que si se desea aumentar la autoestima, también se tiene que trabajar el rendimiento por la interacción que se da entre ambos.

Brogan (1998) menciona que se han ejecutado miles de estudios sobre la relación entre rendimiento académico y autoestima; casi todos han confirmado esta tendencia (Hamachek 1995, Wiggins, Shatz y West 1994; citados en Brogan, 1998). Otros autores como Holly (citado en Brogan, 1998) considera que no es la

autoestima directamente sino que la baja autoestima genera depresión, la cual a su vez, baja la capacidad para rendir. En este sentido se observa un “círculo vicioso”, que como señala Brogan (1998) pues si se baja la autoestima, baja el rendimiento, si baja el rendimiento se baja la autoestima...

En positivo, alega Brogan (1998) es necesario ayudar a los alumnos a sentirse bien ayuda a motivarlos en el aprendizaje y a que estén dispuestos a tomar riesgos...riesgos para aprender cosas nuevas... generar expectativas y reforzar los esfuerzos... mensajes positivos: sé que vamos a lograrlo en lugar de si no se portan bien los vamos a castigar...

Además de los requerimientos anteriores, en situaciones especiales, se agrega aún mayor complejidad al problema del fracaso, por ejemplo, en el caso de los niños y las niñas que necesitan educación bilingüe, como menciona la USAID (2004), se requiere del apoyo comunitario, la participación de los padres, docentes bien formados, aplicación de métodos centrados en el niño y la enseñanza directa de la cultura, los valores, la visión del mundo y la historia.

También, cuando se presentan necesidades educativas especiales, los riesgos de fracaso y repitencia pueden ser aún mayores, si no se contemplan las condiciones específicas de estas poblaciones (Fuchs y Fuchs, 2001) y se dan procesos continuos de diagnóstico y estimulación específicos y apropiados para el avance del proceso educativo.

Es importante recalcar que a mayor número de elementos de vulnerabilidad individual, mayor puede ser el riesgo de fracaso; esto se corrobora con lo que menciona Pérez (2007), en el sentido de que es más frecuente encontrar mayores dificultades de aprendizaje entre los alumnos que pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos (Pérez, 2007), posiblemente debido al efecto acumulativo que se genera al combinarse varios factores de riesgo tanto de carácter individual como social.

Respecto al papel de las familias; si bien en la mayoría de las consultas o entrevistas hechas a padres y madres de familia, ellos y ellas reconocen el valor y la importancia de la educación, cuando se presentan dificultades en el aprendizaje, en las relaciones con los o las docentes o el centro educativo, y además existen dinámicas disfuncionales en el hogar, es posible que se opte por retirar al niño o niña del sistema educativo, o no brindarle el apoyo indispensable para lograr el éxito académico (Pérez, 2007).

Por otra parte, en el análisis de este tema tan complejo, se critica también la actitud de los y las estudiantes que dedican poco tiempo al estudio, viven en una relativa comodidad, bajo una actitud proteccionista de la familia, y actualmente no creen en el valor de la educación como herramienta para la consecuencia del trabajo y la independencia (Blanco y Ramos, 2009, p. 108). Estos mismos autores hacen mención también de las opciones laborales nuevas, en las cuales con un bajo nivel educativo, se pueden obtener ingresos inmediatos, atrayendo a

los y las estudiantes hacia estos mercados, que satisfacen necesidades inmediatas pero los alejan de procesos educativos de largo alcance.

A manera de comentario final de esta breve revisión que recopila los principales hallazgos teóricos, se retoman las palabras de Escudero y otros (2009), quienes mencionan que:

“ En países como el nuestro (España), que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión” .

Afirman estos autores: “el fracaso ofrece una imagen negativa de la misma organización educadora, así como de quienes trabajan en ella, los docentes, pudiendo llegar a cercenar su vivencia positiva de la profesión, reducir sus propósitos y compromisos con la enseñanza y agotar el sentido de posibilidad y de transformación sin el cual la educación pierde su razón de ser” (Escudero y otros, 2009).

El educador o la educadora, como motor principal del proceso educativo , requiere de atención especial traducida ésta en nuevas formas de capacitación y acompañamiento, estrategias innovadores que puedan y sean aplicados en las aulas. Se ofrece al personal mucha capacitación que no redunde en cambios en la práctica docente lo cual contribuye a que el fracaso sea más frecuente.

Recomendaciones de estrategias para disminuir el fracaso escolar

Casanovas, (2007) sobre la base de un trabajo con UNICEF, con 31 mil niños, en el cual se capacitó a 2.600 docentes de 98 escuelas de Argentina, afirma que “es posible superar el fracaso escolar... La clave es modificar la práctica pedagógica, capacitar a los docentes y fortalecer la enseñanza de la lengua y matemática, con lo que se sientan las bases para disminuir el riesgo del abandono escolar en lo secundario” (p. 1). Sugiere además, el fortalecimiento de los docentes y directores con planteos didácticos actualizados, un sistema de evaluación riguroso que posibilite el seguimiento de cada niño y la revisión de las normas de enseñanza.

Fernández (2003), por otra parte, propone analizar la política actual de promoción, plantear objetivos de aprobación de grado sobre la base del logro de competencias, no anuales sino de ciclo, así como una nueva normativa de evaluación de los aprendizajes, que cumpla las funciones de diagnosticar y motivar, y no tanto una función administrativa ni de penalización, la cual en su criterio no sirve para retroalimentar el proceso de aprendizaje (Fernández, s.f., p.7)

Díaz, (1998) al considerar la promoción automática de un grado al otro dentro de un ciclo, indica que ésta se asocia a profesores bien formados, capacitación permanente, adecuada provisión de materiales educativos y una asesoría y supervisión permanente” (p.4). Considera también la posibilidad de premiar las escuelas con menor deserción.

Willer, fundamentada en el trabajo de la NAEYC, (2010), propone que:

- a) Las escuelas deben estar listas para responderle al niño, no el niño listo para la escuela.
- b) El aprendizaje debe ser el resultado de experiencias directas, especialmente de juego.
- c) Los grupos de niños deben respetar lo que la literatura establece como recomendable: 2 adultos hasta con 20 niños de 3 a 5 años; 2 adultos hasta con 24 niños de 6 a 8 años.
- d) A los niños se les debe evaluar por observación, no por pruebas que definen éxito o fracaso y no deben usarse notas o calificaciones.
- e) Los niños aprenderán rápido si han tenido experiencias previas de aprendizaje: si se les ha leído, han actuado lo que han aprendido, han tocado los objetos que se les han descrito, han estado en los lugares que se han mencionado en clase.

Los estudios sobre el tema de la transición a primer grado, según Sink y Edwards, (2007) recomiendan:

- a) Solicitar colaboración de todos los actores del proceso educativo: los padres y madres son especialmente importantes. También hay poca comunicación entre docentes de preescolar y de primer grado; los padres tienen poca participación en quién será la maestra de su hijo en primer grado; deben tomarse en cuenta los subsistemas que rodean al niño y sus características (cultura, comunidad, etnicidad, familia) que influyen en estos cambios. Debe darse un abordaje sistémico.*
- b) Promover el uso de pedagogías centradas en el niño y no de tipo tradicional - instruccional puede favorecer la transición, se requiere apoyar a los docentes de primer grado para que las intenten.*
- c) No es recomendable retener en preescolar a los niños o niñas no maduros, la mayoría alcanza a los otros en 3er grado; la sugerencia es pasarlos pero contar con servicios de apoyo, orientación y de carácter educativo para el niño, los docentes y los padres o madres.*

d) Cuando el niño o la niña presente problemas es urgente intervenir lo más rápido posible, los problemas no desaparecen, se aumentan; se requieren muchos tipos de intervenciones para apoyar, por ejemplo, reuniones, arte, biblioterapia.

Por su parte la UNESCO (2007) derivando de los estudios internacionales que se han realizado sobre el tema y en los que se reconoce la complejidad de la articulación, propone, en síntesis, algunas estrategias que favorezcan la transición armoniosa y exitosa de preescolar a primer grado:

“a) Elaborar y utilizar un plan de estudios integrado para la enseñanza preescolar y primaria, organizando los ciclos de aprendizaje en función de los ciclos de desarrollo del niño

b) Establecer un nexo deliberado –incluso inter-penetraciones- entre los métodos y materiales didácticos de la enseñanza preescolar y la primaria.

c) Velar porque los alumnos de una misma clase de enseñanza preescolar vayan a la misma clase cuando ingresen en la escuela primaria.

d) Agrupar a los educandos por nivel de desarrollo y no por edad

Respecto a la relación centro educativo-familia la UNESCO (2007), también recomienda el involucramiento y participación de los padres y madres en el proceso educativo, el intercambio constante de información, el análisis conjunto de los aprendizajes requeridos por los niños y las niñas y las posibilidades de estimulación tanto en el centro educativo como en el hogar. El uso apropiado de la televisión y otras alternativas tecnológicas de carácter educativo también pueden contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas conducentes al éxito escolar. Por otra parte, las prácticas de crianza positivas y motivadoras pueden contribuir significativamente al entusiasmo y disposición de los niños y las niñas a aprender en el primer grado.

Por otra parte, Copple y Bredekamp (2009), basados en el trabajo de Downer, Driscoll y Pianta (citados por ellas), recomiendan que se asuma un enfoque desarrollista y ecológico, en lugar de uno basado en destrezas específicas, ya que éste último privilegia fundamentalmente la edad y el dominio de ciertas habilidades relacionadas con la lecto-escritura y la matemática. En el enfoque antes mencionado, se contemplan todos los factores interconectados que afectan el aprendizaje, incluyendo el entorno, los estilos y ritmos de aprendizaje, y toma en cuenta si el niño está listo para el primer grado, pero también si la escuela está lista para recibirlo, cómo se mencionó anteriormente.

Las dos intervenciones más recomendadas por docentes son la comunicación entre docentes de los dos niveles y la asistencia o intervención directa con el niño o niña.

La falta de una amplia gama de estrategias efectivas y consistentes, debidamente investigadas señala la necesidad de contar con más estudios sobre los servicios requeridos, pues todavía se dan prácticas que atentan contra el proceso, como adelantar o crear grupos de nivelación para los más pequeños. Retener, poner en clases especiales o hacer esperar para iniciar la educación formal son estrategias que no se han probado que sean efectivas; la información es aún confusa en cuanto a las conclusiones; posiblemente por las dificultades metodológicas involucradas en sistematizar tantas variables para poder identificar cuáles tienen impacto y cuáles no.

Se he elaborado un recorrido por el concepto de fracaso escolar, de los factores políticos, sociales y culturales que lo afectan. Luego ubicándose en el sistema educativo, se ha analizado su papel en esta problemática para luego visualizarla desde el centro educativo para terminar retomando los aspectos familiares e individuales que entran en juego. Finalmente y en forma muy breve, se incluyeron algunas consideraciones sobre las alternativas para reducir este fenómeno.

5. El fracaso escolar en primer grado en Costa Rica, según los datos oficiales

Tomando en cuenta estas consideraciones teóricas preliminares, se presenta a continuación la información disponible sobre la situación de la transición de kínder o jardín de niños a primer grado, iniciando con los datos de matrícula, deserción o exclusión educativa (como debe ser llamada correctamente) y de rendimiento.

Respecto a matrícula: el paso de preescolar a primer grado

Los datos disponibles señalan lo siguiente:

a) La matrícula al año 2009, en el nivel preescolar fue de 113.405, un 51.0% hombres, un 48.9% mujeres, por lo que no se observa una diferencia notoria de género. El nivel preescolar incluye dos ciclos: el ciclo materno-infantil que a su vez tiene tres niveles: maternal II, interactivo I e Interactivo II, y el ciclo de transición. Para el 2009, la matrícula de estos diferentes niveles fue la siguiente:

Cuadro 1.
Matrícula en niveles de preescolar (2009)

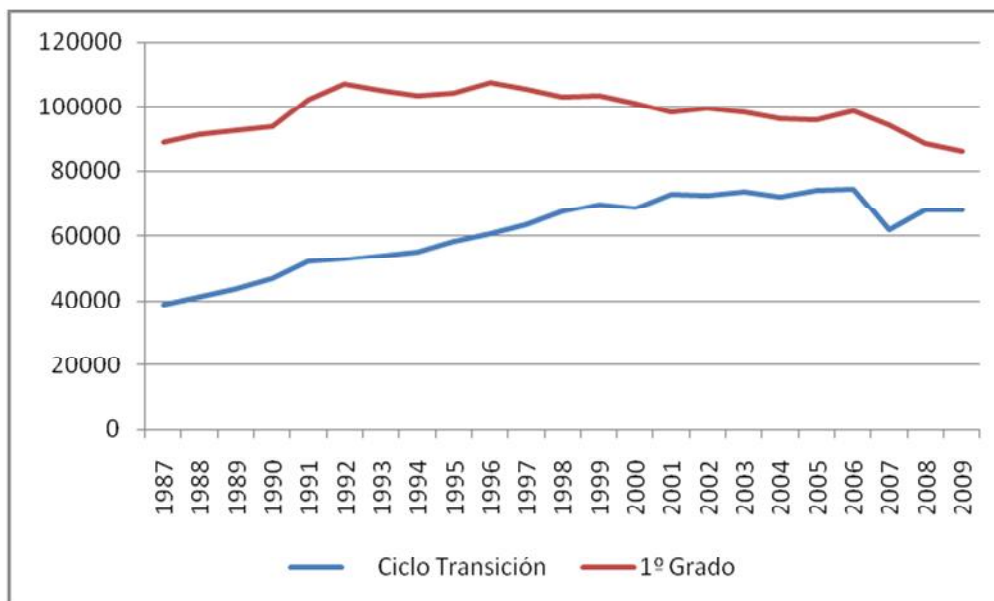
Nivel	Pública		Privada		Subvencionada		Total
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	
Maternal II	0	0	1844	97.4	49	2.5	1.893
Interactivo I	0	0	3854	97.0	117	2.9	3.971
Interactivo II	33.309	83.7	6000	15.0	453	1.1	39.762
Transición	59.685	88.0	7182	10.5	912	1.3	67.779

Fuente: Elaboración de la autora a partir de datos MEP (2009)

Puede observarse, del cuadro anterior, que en lo que respecta a la educación, los primeros niveles solamente se imparten en el ámbito de la educación privada, lo cual representa una verdadera desventaja para los niños y las niñas que no pueden tener esta oportunidad y por otro lado, constituyen una oportunidad para quienes si pueden asistir a ésta, identificándose así una asimetría muy marcada en la estimulación recibida entre unos y otros. Se evidencia la amplia oferta del sector privado para los niveles iniciales, que no están al acceso de los niños y las niñas que asisten al sector público. Por otra parte, la privada se concentra en las cabeceras de provincia, como son San José (51.5%) incluyendo Desamparados, Alajuela (10,5%), Heredia (15.8%) y Cartago (6.6%). Por tanto, esta oferta se concentra en el sector privado y en las zonas urbanas, en detrimento de los y las estudiantes de centros educativos públicos y aquellos que habitan en comunidades o zonas alejadas, corroborando lo que mencionan autores como Pérez (2007) y Escudero y otros (2009) respecto a las situaciones de exclusión de carácter social y cultural.

b) Si se observan los datos históricos de matrícula, el 1° y el 2° grado mantienen una matrícula estable desde hace más de una década, con las correspondientes oscilaciones por cambios en la tasa de nacimientos, mientras que el nivel de transición de preescolar ha prácticamente duplicado la cobertura del año 1987 al 2009. Por tanto, muchos miles de niños y niñas más se han logrado incorporar al sistema educativo a nivel de transición, es decir a tener un año previo de experiencia educativa antes de iniciar primer grado, cómo puede observarse en el siguiente gráfico. Esta condición debería favorecer en forma significativa el rendimiento y éxito en primer grado; no obstante, no es sino hasta años recientes en que se observan cambios positivos en los indicadores de exclusión o fracaso en primer grado.

Gráfico 1.
Matrícula en Jardín y Primer Grado (1988-2009)



Fuente: elaboración propia con estadísticas del MEP.

Del cuadro anterior puede observarse la tendencia al aumento en preescolar y disminución en primer grado, aunque el número en preescolar tiende a estabilizarse. En el cuadro siguiente, puede observarse la diferencia entre los dos niveles en cuanto a la cantidad de niños y niñas; en el último quinquenio en particular, el número absoluto de estudiantes matriculados ha sido el siguiente:

Cuadro 2.
Matrícula del último quinquenio por niveles para transición y primer grado

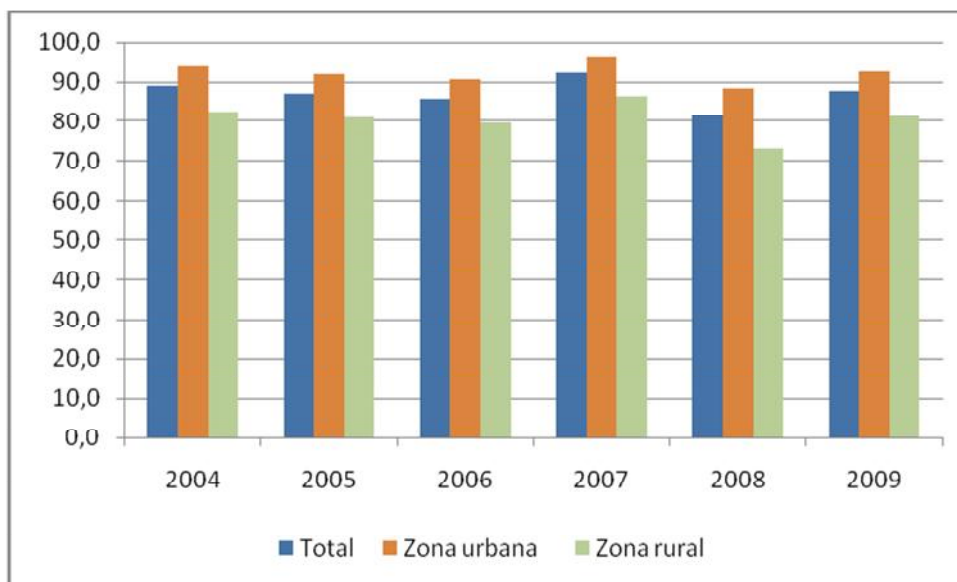
Nivel	2005	2006	2007	2008	2009
Transición	67.269	67.486	54.376	60.322	59.685
1er grado	88.762	91.729	86.977	81.089	78.848

Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

Teóricamente el número de niños en transición en un año debería ingresar a primer grado el siguiente año; además del número que repite; no obstante los datos no parecieran señalar esta correspondencia. En otras palabras, si por ejemplo, en el año 2007 estuvieron en transición 54.376 niños y niñas, e ingresaron en el 2008, 81.089 a primer grado, la diferencia tendría que representar la sumatoria de quienes no asisten a preescolar, que se supone es solamente un 6%, y de quienes repiten el año. Se intentó conocer el criterio de las unidades del MEP respectivas, pero informaron no haber realizado análisis de este tipo. El gráfico siguiente detalla los porcentajes de niños y niñas de primer grado que el año anterior estuvieron en preescolar.

Gráfico 2.

Porcentaje de aprestamiento de niños de primer grado que recibieron preescolar el año anterior

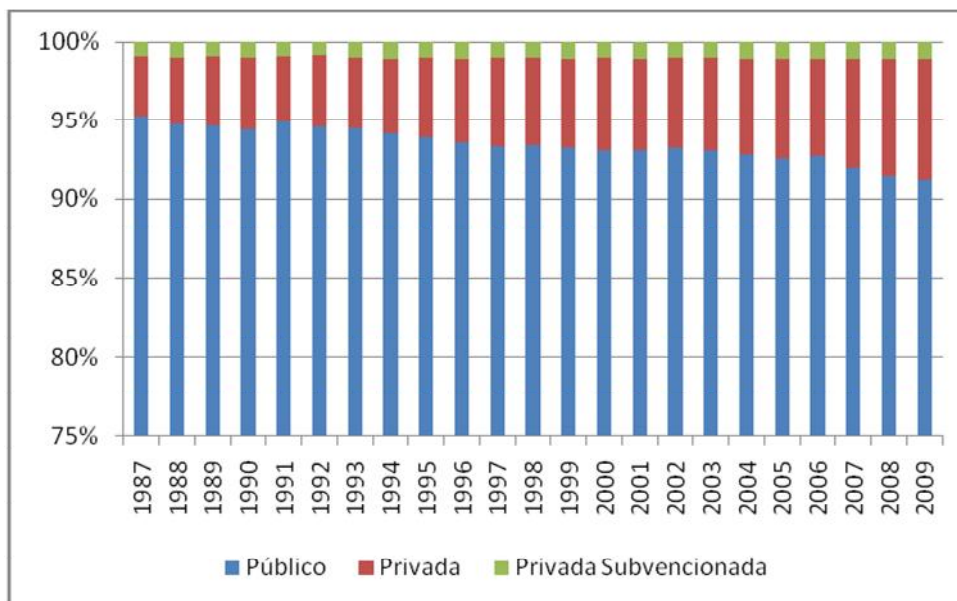


Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

Las oscilaciones observadas e inclusive la disminución que se da al comparar los datos del 2007 con los del 2009, parecieran indicar que porcentajes más bajos de niños y niñas han tenido la experiencia de preescolar en este último año; considerando que la asistencia preescolar permite preparar al niño o niña para desenvolverse con mayor soltura y desempeño en primer grado, las variaciones en los datos indican la importancia de monitorear esta situación a efectos de verificar la confiabilidad y estabilidad de la información.

c) Respecto a la cobertura por zonas, la información disponible para el 2009, indica lo siguiente respecto a la distribución por tipo de dependencia:

Gráfico 3.
Porcentaje de estudiantes matriculados en primer grado de la educación tradicional según dependencia, 1987-2009.



Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

Puede observarse que en el caso de primer grado, el 91.2% de los niños y las niñas asisten a centros educativos públicos, los cuales están regidos por el Ministerio de Educación Pública, por lo cual, el sistema educativo público es el principal ente responsable ante la sociedad costarricense de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se imparten en las aulas de primer grado, ya que menos de un 9% de los niños y las niñas hacen este nivel en centros educativos privados o subvencionados. Es evidente también de esta información de nuevo, que la oferta privada se concentra principalmente en las áreas urbanas, tanto en preescolar como en primer grado. Es importante aclarar que no porque sea educación privada necesariamente tiene ésta calidad; sino más bien que usualmente tiene mayor seguimiento y participación de los padres y madres de familia, en parte por la inversión realizada

Respecto a deserción (exclusión educativa) en el primer Ciclo de la Educación General Básica

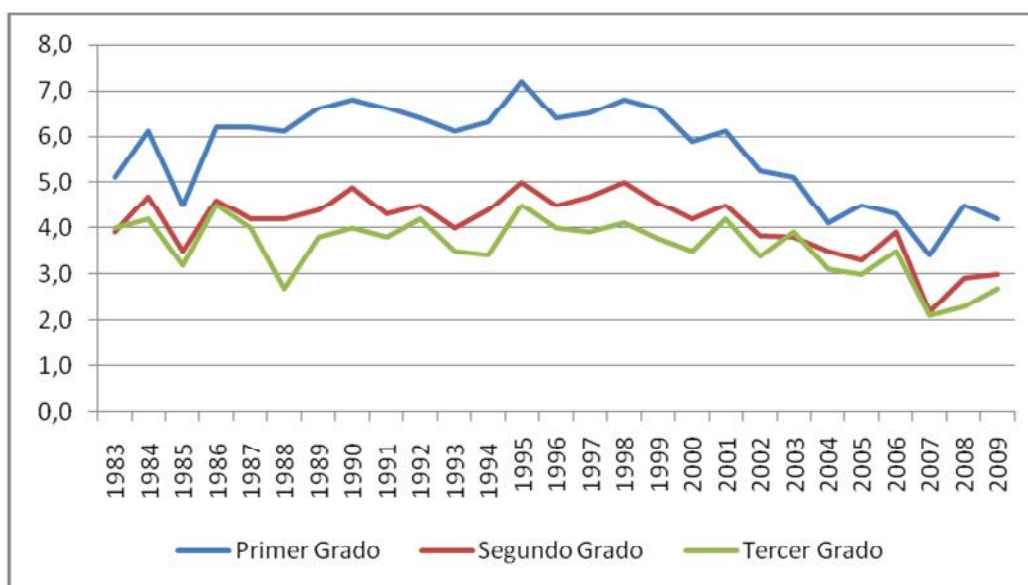
Además de los niños y las niñas que ingresan sin haber asistido a materno-interactivo o a kínder, y los que quedan excluidos en las zonas más alejadas, otra vertiente del problema del fracaso escolar en primer grado tiene que ver con la deserción (expulsión educativa) que se presenta en este nivel y que cómo se ilustra en el siguiente cuadro, es superior a la de los siguientes grados.

- a) Secuencia histórica de la deserción (exclusión educativa) en primer grado

En los siguientes tres cuadros se muestra la problemática de la exclusión educativa en primer grado, que se viene dando desde hace varias décadas y que aunque presenta una tendencia a la disminución, aún refleja lo que miles de niños y niñas enfrentan no más iniciando su educación formal.

En el primer gráfico se evidencia la problemática que representa la deserción en primer grado, en contraste que la que se da en segundo o tercer grado; puede verse que prácticamente en todo el período, la tendencia se ha mantenido. Se elabora un registro histórico de largo alcance para señalar también que durante las dos décadas y media anteriores no se ha logrado modificar esta situación que afecta a tantos miles de niños y niñas como puede verse en el cuadro sub-siguiente.

Gráfico 4.
Deserción intra anual de primer a tercer grado



Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

El gráfico anterior pone en evidencia desde una perspectiva estadística, el problema de la expulsión escolar en los primeros tres años de primaria; y muestran que el problema no termina en primer grado sino que también se da, aunque en un porcentaje menor, en segundo y tercero, cuando todavía los niños y las niñas son de corta edad. El impacto de estas experiencias tempranas negativas, a veces asociadas además a problemas familiares o comunitarios, amerita una intervención especial y el diseño de estrategias preventivas de toda índole, que impidan lo que miles y miles de niños y niñas viven cada año, cómo puede verse en el cuadro siguiente que resume los datos de cinco años.

Un análisis de los cuadros anteriores señala también una disminución importante en la deserción de primer grado a partir del año 2004. Las oscilaciones que se presentan en la información reflejan que la tendencia a la baja no es estable; que

el número de niños y niñas afectados por esta situación puede volver a aumentar de un año a otro como se observa en el cuadro anterior, problema que también se observa en los otros dos grados.

Cuadro 3.

Costa Rica: número de niños y niñas excluidas del sistema educativo en quinquenio 2004-2008

Año	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
2004	3.935	3.058	2.680
2005	4.303	2.947	2.640
2006	4.222	3.393	3.008
2007	3.224	1.993	1.799
2008	4.015	2.505	2.061

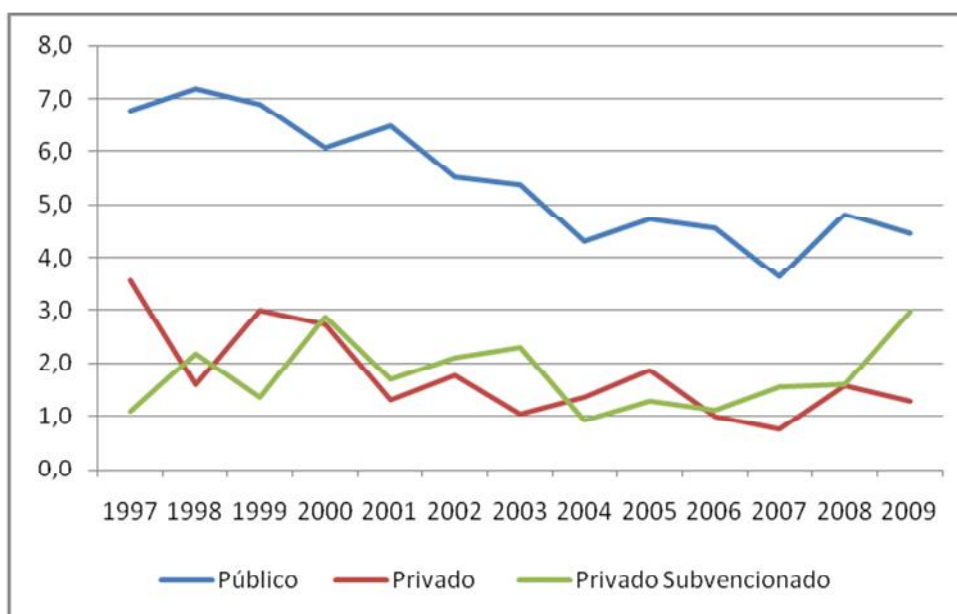
Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

No se cuenta con los datos específicos de los niveles socio-económicos de cada uno de estos niños y estas niñas; no obstante, es altamente probable, porque las demás estadísticas así lo señalan, de que la mayoría de ellos y ellas provienen de los estratos socioeconómicos más bajos, de familias que no tienen condiciones o recursos para defender los derechos de sus hijos e hijas y que además desisten, ante problemas de aprendizaje, conducta o rendimiento, disminuyendo así las posibilidades de integrarse al sistema educativo en condiciones idóneas para poder ser exitosos.

b) Exclusión educativa según tipo de dependencia

La diferencia en la deserción según tipo de dependencia (en lenguaje MEP: pública, privada y subvencionada), es muy marcada; cómo puede verse en el siguiente gráfico.

Gráfico 5.
Porcentaje de deserción intra-anual de primer a tercer años según dependencia, 1997-2009



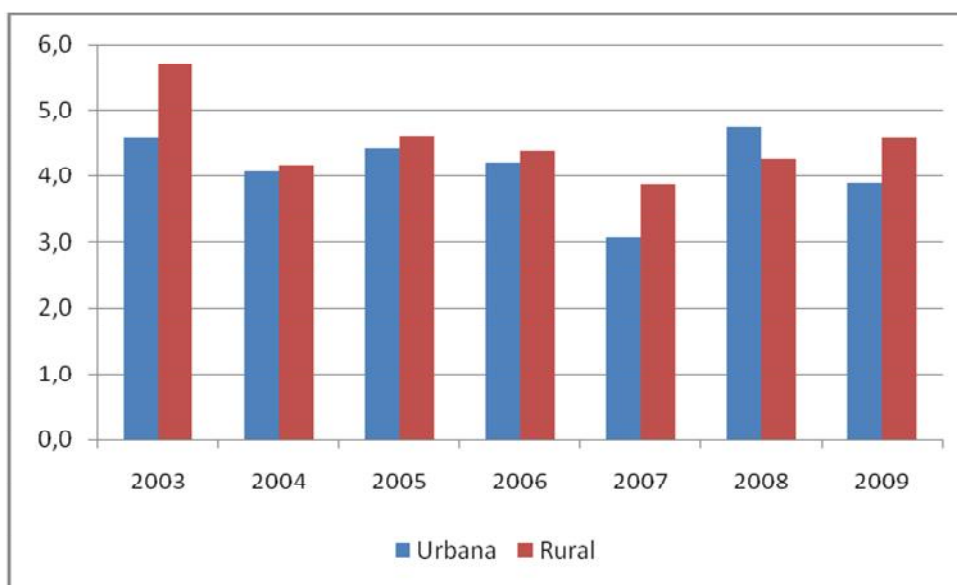
Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

La poca deserción del sistema educativo privado puede tener varias explicaciones; en primera instancia, muchos de los y las estudiantes tienen más años de asistir al sistema, ya que porcentajes importantes de ellos y ellas inician su proceso educativo de 2 y 3 años; mientras que en el sistema público tiende a ser de 4 o 5 años de edad. Otra posible explicación tiene que ver con el factor económico y educativo de las familias que asignan recursos para centros educativos privados; se ha documentado que entre más alto el nivel educativo de los padres y madres, más atención se le atribuye a los procesos académicos de los hijos e hijas, por lo cual también puede darse más atención y más apoyo, inclusive por la inversión económica que está de por medio. Otra explicación puede tener que ver con que el sistema privado tiende a tener grupos más pequeños o mayor supervisión del personal docente.

c) Exclusión educativa en primer grado por zona y tipo de dependencia

Por otra parte, en el caso de las diferencias por zona, los datos para primer grado pueden observarse a continuación:

Gráfico 6.
Porcentaje de deserción intra-anual en primer año según zona, 1997-2009 (en sustitución del C.5)



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP

Pese a que podría pensarse que se da más expulsión educativa en el área rural, los datos muestran que el porcentaje es menor en las zonas rurales que en las urbanas; esta situación podría originarse en diversos factores. Uno tendría que ver con la educación unidocente que se imparte en muchas zonas rurales, donde el o la docente está obligado a adecuar el currículum y a integrar a todos los niños y niñas de diferentes niveles; además de que al ser usualmente números más bajos de asistencia, es posible mantener una relación más individualizada y una preocupación mayor por la permanencia de los y las estudiantes en las aulas. En el contexto urbano, al “despersonalizarse” el contexto social y ser los grupos de mayor número de alumnos y alumnas, podría disminuirse la capacidad del(a) docente para motivar la permanencia, especialmente en comunidades denominadas “difíciles”. Asimismo, cabría cuestionar si pese a que la deserción en las zonas rurales sea más baja, tendría que agregarse a este número aquellas situaciones de algunos niños o niñas de zonas muy alejadas quienes nunca llegan a la escuela, como es el caso de algunas comunidades indígenas y que pese a serlo, no aparecerían como “excluidos”.

Si se agrupa la información de las 22 regiones en que el Ministerio de Educación divide al país en las 7 provincias políticamente determinadas, se puede observar lo siguiente respecto a la deserción intra anual.

d) Regiones donde se presenta mayor exclusión educativa

En el cuadro siguiente pueden observarse los porcentajes de deserción por región educativa según la estructura organizativa del Ministerio de Educación Pública,

identificándose en colores aquellos que presentan los índices más altos (rojo en carácter de alerta, amarillo y verde como indicadores de regiones a las que debe ponérseles atención)

Cuadro 4.
Exclusión educativa en primer grado, por regiones

Direcciones Regionales:	Porcentaje de deserción	Total de niños y niñas excluidos	Total de niños y niñas por provincia		Porc. del total
San José	4.3	698	San José	974	24.2
Desamparados	2.6	156			
Puriscal	2.4	28			
Pérez Zeledón	3.0	92			
Alajuela	3.1	215	Alajuela	759	18.9
San Ramón	3.1	96			
San Carlos	6.7	390			
Upala	3.7	58			
Cartago	3.6	276	Cartago	330	8.2
Turrialba	2.9	54			
Heredia	5.8	372	Heredia	445	11.0
Sarapiquí	4.6	73			
Liberia	7.1	174	Guanacaste	371	9.2
Nicoya	3.5	46			
Sta Cruz	5.5	101			
Cañas	3.6	50			
Puntarenas	6.6	225			
Coto	5.0	171	Puntarenas	574	14.2
Aguirre	6.5	100			
Terraba	4.5	78			
Limón	4.8	294			
Guápiles	6.4	268	Limón	562	14.0
Total					

Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

Es notorio del cuadro anterior que en 5 de las regiones del MEP se dan porcentajes de deserción de primer grado que son muy superiores a la media (4.5); por lo cual dichas áreas geográficas requieren de especial atención para lograr incidir y disminuir dichos porcentajes.

Se evidencia que en regiones como Limón, Puntarenas, Guanacaste, San Carlos y Heredia se presentan porcentajes altos de exclusión: en el caso de las tres primeras éstas también muestran índices altos de pobreza; no así el caso de Heredia ni San Carlos. Esta información refleja la necesidad de profundizar en las razones por las cuales se presentan los índices altos de exclusión en primer

grado; parecieran no deberse únicamente a factores económicos sino también a otros condicionantes sociales, a la falta de monitoreo y supervisión de parte de las autoridades del MEP de lo que sucede en las aulas de primer grado, o también a posibles carencias en la formación, capacitación o actitud de quienes imparten este nivel.

Cabe señalar también de este cuadro el hecho de que aunque con relación a otros años, el porcentaje de niños y niñas que es excluido ha bajado, en el año 2009, siguen siendo 4.015 niños y niñas quienes quedan fuera del sistema durante ese primer año de escolarización. Cuando se piensa en la dimensión de riesgo que se establece con ser excluido a tan temprana edad (muchos de apenas seis años), todas estas situaciones ameritarían una intervención especial, a fin de garantizar que ellos y ellas efectivamente regresan a las aulas y que sus derechos a una educación de calidad no están siendo dejados de lado. Falta información además sobre aquellos(as) estudiantes que repiten primer grado por segunda vez, dato que no está disponible actualmente.

Evaluaciones para ingreso temprano a preescolar y primer grado

Debido a que no se cuenta con información sobre el rendimiento en preescolar, se presentan a continuación algunos datos resultantes de la aplicación de una prueba diseñada para evaluar aquellos niños y niñas que pueden ser “adelantados”, es decir, ingresados a los niveles de materno, preescolar y primer grado sin tener la edad cronológica exigida, basando la decisión en la aprobación que logre o no el niño en el citado instrumento.

Cuadro 5.

Niños inscritos, que aplicaron, reprobaron y aprobaron la prueba de ingreso según nivel, período 2005-2009

a) Materno infantil

	2005	2006	2007	2008	2009
Inscritos	3024	6204	1283	1533	1757
Aplicaron	2516	4334	1038	1280	1263
Reprobados	26.1%	80.9%	89.3%	85.2%	92.8%
Aprobados	73.8%	19.0%	10.7%	14.7	7.3%

B) Preescolar

	2005	2006	2007	2008	2009
Inscritos	6881	9696	2341	2418	2751
Aplicaron	6126	6897	2019	2141	2190
Reprobados	16.4%	81.8%	89.4%	89.7%	192.2%
Aprobados	83.5%	18.1%	10.5%	10.2%	7.715

C. Primer grado

	2005	2006	2007	2008	2009
Inscritos	4774	3227	1369	1337	1565
Aplicaron	4131	2086	1148	1136	797
Reprobados	21.3%	79.2%	91.2%	93.5%	93.8%

Aprobados	78.6%	20.7%	8.7%	6.4%	6.1%

Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

Las tendencias observadas indican que en años recientes el porcentaje de niños y niñas que son “aprobados” disminuye drásticamente, hecho que puede deberse a diversas condiciones. También oscila el número de niños y niñas que son inscritos para que realicen la prueba, y muchos de ellos y ellas no se presentan a la aplicación. Esta información además de presentar una situación potencial muy compleja de “primer fracaso”, demuestra que la decisión que tomó la Sala Constitucional de aplicar esta prueba para determinar quien ingresa más temprano puede afectar negativamente a quienes la pasan y luego no logran cumplir con las demandas del nivel superior en que son ubicados; también daña a quienes no la logran superar, dada la reacción personal y familiar que puede generar no pasar una prueba a tan temprana edad. Cabe resaltar además, que por más esfuerzos que pueda realizar el MEP para construir la prueba que ordena la Sala, no es posible a estas edades llevar a cabo evaluaciones predictivas ni confiables ni válidas, dados los cambios constantes que se dan en el desarrollo en este período de la vida.

Respecto al rendimiento en primer grado

En relación con el rendimiento definitivo en primer grado, los datos muestran lo siguiente para los últimos cinco años:

Cuadro 6.
Rendimiento en primer grado (período 2004-2008)

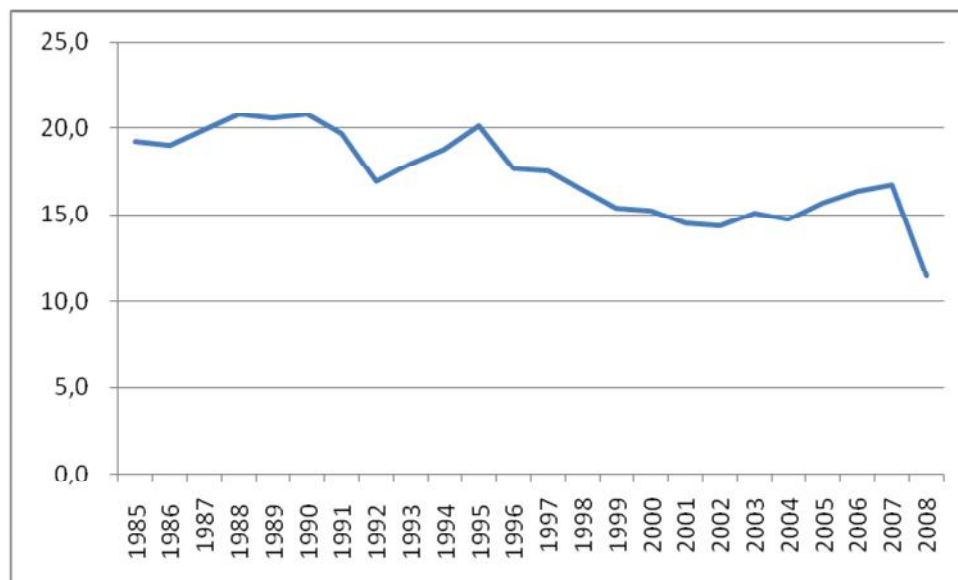
Aprobados									
2004		2005		2006		2007		2008*	
78324	85.3	76705	84.3	78827	83.7	75679	83.3	74908	88.5
Reprobados									
13551	14.7	14292	15.7	15380	16.3	15197	16.7	9711	11.5

* Cambio en sistema de evaluación

Fuente: elaboración propia a partir de datos MEP 2009

Cómo puede observarse de los datos anteriores, además de la problemática de expulsión del sistema, muchos miles de niños y niñas “pierden” el primer grado. Si se aplica lo que se conoce en la literatura respecto al desarrollo humano, ellos y ellas estarían enfrentando una sensación de fracaso y de incapacidad precisamente en el momento que la autoestima depende de este sentido de “poder aprender” y “poder cumplir” con las enormes expectativas que se generan en casi todas las familias cuando un niño o niña inicia el primer grado. El gráfico siguiente ilustra las tendencias más recientes, particularmente en primer grado.

Gráfico7.
Porcentaje de reprobación en primer grado, 1985-2008



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

La tendencia que se venía observando, de cerca de un 15% de reprobación, disminuye drásticamente en el año 2008, cuando se efectúan algunos cambios en el proceso de evaluación. No obstante, debe señalarse que lo importante de primer grado es el logro real de los aprendizajes esperados por lo que es preocupante que una modificación en la forma de evaluar defina cambios en las tendencias estadísticas, cuando en realidad no necesariamente se dieron, lo que podría ocultar el problema y disminuir la importancia que éste amerita. Se requiere de investigaciones adicionales para conocer con mayor precisión las razones de estas oscilaciones.

En síntesis, las estadísticas disponibles señalan que:

a) En cuanto a la asistencia a niveles previos a preescolar (transición o jardín), hay una ventaja notoria de los y las estudiantes de centros educativos privados y subvencionados, quienes sí tienen acceso a dicha educación.

b) El 91.2% de los niños y las niñas de primer grado asisten a centros educativos públicos, solamente el 8.79% asiste a otros tipos de centros.

c) En los últimos quince años no se ha dado un aumento en la matrícula de primer grado, aunque sí se ha dado a nivel de preescolar; esto implicaría que asistir a preescolar no ha mejorado el rendimiento en primer grado, pues excepto por el año 2008, los años anteriores los datos de reprobación se mantuvieron en cerca del 15%.

d) *Primer grado ha mantenido el mayor nivel de exclusión educativa o deserción de todo el primer ciclo; la mayor deserción se da en los centros educativos públicos.*

e) *San Carlos, Liberia, Puntarenas, Aguirre y Guápiles, todavía en el año 2008 mantuvieron tasas de exclusión o deserción mayores a 6%.*

f) *La reprobación de primer grado mantuvo por muchos años un promedio de 15%, no obstante para el 2008 baja a 11.5%.*

g) *Considerando ambos problemas, exclusión y reprobación, entre un 18-20% de los niños y las niñas en primer grado fracasan o son expulsadas del sistema; es decir, prácticamente uno de cada 5 niños o niñas.*

h) *Las pruebas que se aplican para el ingreso temprano se han convertido en otro "fracaso" para la mayoría de los niños y niñas que son llevados por sus padres y madres a realizarlas.*

Los datos indican que el tema del fracaso escolar en primer grado, en sus diversas manifestaciones, amerita una atención especial de parte del Gobierno y del Ministerio de Educación Pública en particular, especialmente porque los alcances de este fenómeno impactan muchos miles de vidas a temprana edad y precisamente en el momento que se forma el sentido de capacidad. Problemas como el combate a la pobreza y la violencia requieren reconocer e intervenir sobre estas realidades si efectivamente se desea superarlas.

6. Hallazgos a partir de la experiencia de las docentes

Además de identificar los factores intervinientes señalados por la literatura y de precisar la dimensión estadística del problema, se estimó indispensable hacer una aproximación a las apreciaciones que los responsables directos del proceso educativo formulan entorno a esta problemática del fracaso en primer grado.

En primera instancia se procuró contactar con funcionarios del sistema educativo que tuvieran conocimiento de estudios al respecto; no obstante, a pesar de lograrse la comunicación con 4 unidades del MEP, no fue posible identificar ninguna investigación al respecto. Por tanto, se optó por hacer una consulta a un grupo de 14 docentes, 7 del nivel de transición y 7 de primer grado, procedentes de tres zonas diferentes del país (San José, Heredia, Zona Sur-sur), para que fueran ellas quienes aportaran sus criterios, desde las vivencias mismas del aula, y de esa manera realizar un acercamiento a su perspectivas respecto a los elementos críticos que favorecen el éxito o fracaso en primer grado.

A las docentes se les propusieron cuatro interrogantes referidas a i) los factores que definen el éxito en primer grado; ii) los elementos que tendrían que cambiarse en preescolar para que disminuir la deserción o fracaso en primer grado; iii) los que tendrían que variar en primer grado para incrementar el éxito y; iv) otras

recomendaciones u observaciones que se desearan hacer al respecto. A continuación se analizan las principales tendencias encontradas.

Sobre los factores que definen el éxito

En este primer recuadro se identifican los factores considerados de más relevancia, organizados en categorías que a su vez incluyen ejemplos de las respuestas específicas dadas por las docentes.

Recuadro 1.

Factores que definen el éxito en primer grado según las docentes

1. **Madurez:** a nivel psicomotor, una motora fina y gruesa bien desarrollada; y el desarrollo de habilidades básicas (coloreo-recorte-pegado)
2. **Estimulación recibida:** en lenguaje, percepción, ubicación espacial, conceptos básicos; que el niño o asista a materno y kínder para que adquiera conocimientos básicos
3. **Área emocional:** un niño(a) estable y seguro, con autoestima fuerte, quien podrá explotar otras áreas; con buen manejo social, control de sus emociones y conducta, respetuosos de los límites; con adecuados hábitos ya sea de convivencia, normas y urbanidad; un niño que sea sociable, que esté dispuesto a interactuar; que haya desarrollado responsabilidades en el kínder; se requiere trabajar mucho el área socio-afectiva
4. **Sólida preparación a nivel de preescolar** (cognoscitiva, socioafectiva): ayuda en cuanto a normas, escucha y habla (expresión), lateralidad, etc.; trabajar las bases de kínder que tengan relación con primero
5. **Aspectos didácticos:** las prácticas constantes de preparación para exámenes, el fortalecimiento de las áreas en forma integral; una buena metodología de trabajo (lecto-escritura). Los métodos o lenguajes son importantes, pero trabajándolos en forma integral. No es indispensable trabajar con libros ya que se puede utilizar el lenguaje integral de Kenneth Goodman junto con otros
6. **Metodología:** que despierte interés, con estrategias lúdicas y menos magistrales, significativas, constructivistas y a partir de aprendizajes previos
7. **Ambiente:** Un ambiente agradable y seguro en 1er grado, las relaciones interpersonales; el ambiente físico
8. **Organización:** cantidad de alumnos que se asignen por aula, el espacio
9. **Docentes:** con una visión y misión innovadora; profesionales y comprometidos con su labor; con capacidad para atender niños pequeños; no solo interesada por lo cognoscitivo, sino también por lo emocional; que estimule y apoye; que tenga experiencia laboral; que se de un acercamiento a transición
10. **La familia:** el trabajo en equipo o en conjunto con la familia, el apoyo de los padres, particularmente importante en primer grado; que les formen hábitos de estudio y lectura; que la familia colabore en el proceso;

11. Apoyo y motivación integral: la motivación de parte de todos: familiares, maestra y niños; familia y escuela comprometidos al 100; pues son muchos los factores del entorno que influyen

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas a docentes, 2010

Pueden identificarse de las respuestas, tres conjuntos de factores que se identifican como claves para el éxito en primer grado: los que pertenecen al propio individuo y estudiante; los que son de carácter metodológico y los que se refieren a apoyos y trabajo conjunto docente-centro educativo-familia. Puede evidenciarse el peso que estas docentes le adscriben a la madurez, experiencia previa y estado socio-emocional del niño o niña. Sobresale el posicionamiento de atribuirle al estudiante un papel significativo en cuanto al éxito o fracaso; si se considera lo planteado en el marco teórico, donde se enfatiza que en las familias de mayor riesgo se da menos estimulación y más condiciones que dificultan el desarrollo socio-emocional y el auto-control, entonces la expectativa de las docentes de que sea el niño o la niña quien reaccione, le agrega otro elemento de dificultad al reto que tienen ellas y ellos al enfrentar el sistema educativo formal.

El componente didáctico y metodológico también es señalado como de particular importancia, observándose la necesidad de llevar a cabo procesos graduales, debidamente estructurados y planificados que permitan una transición más armoniosa de un nivel a otro.

Sobre los cambios requeridos en preescolar

Respecto a los cambios requeridos para disminuir la problemática se presentan a continuación dos cuadros; el primero sintetiza lo correspondiente a preescolar y el segundo, a primer grado.

Recuadro 2.

Cambios requeridos en preescolar para disminuir la deserción y repitencia en primer grado

1. Promover procesos de transición: Tal vez ir introduciendo a los niños un poco más en la metodología de primer grado: acercarlos más a la escuela a través de visitas, actividades en conjunto; exigirles más a los estudiantes; focalizarse un poco más a las exigencias de primer grado, pues al ser la realidad muy diferente, la brecha es muy amplia; los aprendizajes en el último trimestre del kínder sean más enfocados a actividades en folletos, hojas...

2. Estrategias metodológicas: despertar el interés por la lectura y la escritura; equilibrar el uso de materiales de apresto; contar con más material de interés para el niño; mayor profundidad de contenidos; propiciar actividades lúdicas educativas; desarrollar el deseo de curiosidad; permitir que el estudiante avance de acuerdo a sus intereses, no limitarse al programa desactualizado; abarcar contenidos como trazos y reconocimiento de algunas letras claves; enseñarles a escuchar más y a expresarse sin pena

3. Servicios de apoyo: más involucrados, con intervención oportuna no cuando problema ya está identificado; mayor apoyo a aquellos niños(as) que tengan deficiencias en alguna área; respeto

a los niños(as) que les cuesta más y fortalecer aquellas áreas en las que los niños (as) se desenvuelvan mejor

4. Estimulación: dar más énfasis a la motora fina, lateralidad; los niños con inmadurez deberían repetir

5. Participación de la familia: enfatizar importancia del compromiso de los padres de familia; impartir talleres para que el padre conozca más acerca del programa y los beneficios que ofrece la educación preescolar a los niños; tener el 100% de apoyo de sus padres

6. Docentes: que el programa esté en función del alumno y no el alumno en función del programa; mayor exigencia laboral de los docentes; mejorar actitud de las docentes, integrar más a los docentes de ambas partes

7. Otros: En preescolar no hay nada que cambiar siempre tiene sus espacios para los niños y las niñas

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas a docentes, 2010

Los elementos transicionales y metodológicos abarcan la mayor parte de los factores identificados como necesarios de modificar; particularmente lo referente a acercar los dos niveles en cuanto a estrategias y a técnicas o actividades, que se pueden llevar a cabo para facilitar el proceso de paso de preescolar a primer grado, y por ende, impulsar el éxito en éste último. Los mecanismos de apoyo también son mencionados como relevantes; sobresale entre éstos, la sugerencia de que éstos intervengan en el momento oportuno, es decir, antes de que la dificultad se convierta en problema o limitante, o peor aún en un estigma para el niño o la niña. Se requerirían capacidades de observación, mecanismos de registros y protocolos de alerta, los cuales permitirían que para el nivel individual, se pudieran atender los indicadores de problema en estado incipiente, evitando así las demás consecuencias y procesos que se tienen que enfrentar por parte de alumnos o alumnas y sus familias cuando se señala una dificultad o limitación.

Sobre los cambios requeridos en primer grado

En cuanto a primer grado, las docentes sugieren los siguientes cambios:

Recuadro 3.

Cambios requeridos en primer grado para que los y las estudiantes tengan mayores posibilidades de éxito

1. Proceso de transición: la dinámica entre primer grado y transición no debe ser demasiado diferente; debe encontrarse un equilibrio para que el cambio no sea tan drástico en cuanto a la metodología del preescolar y la de primer grado; el cambio de preescolar a primaria es muy brusco y ellos están pequeños y siguen necesitando mucha atención y cariño (estímulos).

2. Metodología: cambiar las técnicas de enseñanza, se debe utilizar el juego y actividades más creativas; despertar el interés del estudiante a través de actividades concretas; cambiar un poco la metodología tan conductista que existe, debe ser más flexible, creando espacios de actividades que sean recreativas y de movimiento, para que el niño tenga espacio para desestresarse y luego salir adelante; generar un ambiente de aula no tan árido (sea atractivo, motivador, innovador).

3. Abordaje de los problemas: cambiar el etiquetar a aquellos niños con deficiencias y fomentar que los niños(as) que no les cuesta ciertas materias les ayuden a los que si se les dificulta.

4. Asuntos organizacionales: más práctica y menos papeles tanto para los alumnos(as) como los docentes, flexibilidad de contenidos; el programa de estudio debe actualizarse; permitir que el estudiante avance de acuerdo con sus intereses y posibilidades; grupos más reducidos para enfocarse más en la atención individual que necesitan los estudiantes con alguna necesidad especial; reducir número es esencial para dar mejor atención

5. Docentes: que puedan ofrecerles un ambiente que les brinde confianza y seguridad, maestras con cualidades para atender niños pequeños.

6. La familia: el grado de compromiso de los padres, pues actualmente éste no existe, por lo que el logro alcanzado es muy relativo a cada hogar de cada niño; el programa está acorde pero sí es bueno trabajar en la motivación y la ayuda del grupo familiar

7. Infraestructura: espacio, aulas sólo para ellos, muebles para trabajar utilizando lo lúdico, armarios para guardar materiales, materiales apropiados; infraestructura

8. Otros: El problema considero, radica en la transición de kínder a primero, ellos quieren seguir jugando

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas a docentes, 2010

El tema de instaurar lecciones más creativas, lúdicas, motivantes y significativas en primer grado, constituye otro reto a atender; efectivamente, de acuerdo con lo estipulado por el Comité de los Derechos del Niño, así como por organizaciones como la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP, 2010); la Asociación Nacional de Educación de Niños Pequeños (NAEYC por sus siglas en inglés) citados en el marco teórico, los dos primeros años de la escuela deberían ser llevados a cabo con los enfoques y metodología de preescolar, aunque los contenidos sean los de primer grado. No obstante, de al menos una respuesta se vislumbra una de las apreciaciones que con alguna frecuencia se escuchan cuando se visitan aulas de primer grado y es la afirmación “ellos quieren seguir jugando”; la cual evidencia una percepción negativa no solamente de la infancia per se, sino también del juego; asunto preocupante dado que éste ha sido validado una y otra vez en las investigaciones como una herramienta o instrumento efectivo para el aprendizaje temprano (Copple y Bredekamp, NAEYC, 2009).

El otro elemento a rescatar y subrayar es el del tamaño de los grupos; la literatura científica indica que los grupos de primer grado deberían ser de 20 niños y niñas con dos adultos (Copple y Bredekamp, NAEYC, 2009); situación que en Costa Rica solamente se da en algunos centros privados, por lo que esta variable puede incidir en forma significativa en la diferencia de resultados entre los sectores público y privado.

Los apoyos de diversa índole, incluyendo una infraestructura adecuada y materiales idóneos también sobresalen como elementos a los que se requiere prestar atención de cara a elevar las probabilidades de éxito de los niños y las niñas en primer grado.

Otros comentarios y recomendaciones

Se ofreció a las maestras participantes, la posibilidad de agregar algún otro comentario que favoreciera la comprensión de los factores que inciden en el éxito en primer grado; varias de ellas estuvieran dispuestas a agregar nuevos elementos o ampliar o enfatizar los que ya habían mencionado. Aparte de su contenido, esta disposición indica que para muchas de ellas la transición de kínder a primer grado y el éxito en este nivel, es un tema de preocupación.

Entre otros, ellas traen a colación el tema del apresto temprano, asunto que ha sido muy discutido en el ámbito de la educación preescolar costarricense. Hasta hace algunos años el apresto se daba en el sector público en el nivel de preescolar, pero se asemejaba mucho en la práctica a la educación formal y académica que de hecho se imparte en muchos centros preescolares privados. Por esa razón se tomó la decisión, por parte del Ministerio de Educación Pública, de limitar el uso de dichos materiales; pero se recalcó la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones a favor del desarrollo motor, perceptual, lingüístico y cognitivo. No obstante, posiblemente por limitaciones en la formación y capacitación, no se logran concretar (Cerdas, entrevista personal). Este es un punto a analizar, pues se estima que efectivamente como lo menciona una docente, en el último trimestre, pueden llevarse a cabo algunas tareas de apresto que facilitarían el proceso de inicio del primer grado. También se mencionaron otros elementos, como puede verse a continuación.

Recuadro 4.

Aspectos que se recalcan en otros comentarios sobre el tema del fracaso en primer grado

i) Importancia del apresto temprano: algunos estudiantes piden que se les enseñe a leer y escribir y como en este nivel de transición no se estipula en los programas la lecto-escritura, los padres de familia a su manera les enseñan y en 1er grado se siente ese desfase con lo que la docente hace; es importante que al nivel de preescolar se le permita utilizar algún libro de apresto, sin que se den abusos de escolarización – para que el niño se vaya ubicando en el espacio gráfico, aprenda el uso del cuaderno

ii) Percepción de la familia del nivel materno: porque los padres de familia no mandan a sus hijos a este nivel

iii) El respeto entre los niños(as), pues la autoestima que se forman a partir de ello, influye mucho en el desempeño académico y escolar en general.

iv) El exceso y recargo de trabajo en cuanto a papeles o área administrativa que limita entonces la dedicación a los alumnos.

v) El apoyo con materiales para primer grado es básico

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas a docentes, 2010

Se mencionan temas dispares, no obstante, se estimó importante recuperarlos ya que éstos reflejan las percepciones de las docentes que están en las aulas, y por

tanto, ameritan una atención particular, a fin de abordarlas y trabajar en pro de su solución. Particularmente llama la atención la imagen que las familias tienen del nivel de materno; podría deberse a la tendencia a tratar de mantener al niño o la niña en la familia por el mayor tiempo posible; a no comprender la importancia de la estimulación y los aprendizajes que este nivel les provee; o a la falta de conocimiento sobre la obligatoriedad de asistir a este nivel.

Además de la información aportada en el cuadro, se agregan a continuación como cierre y síntesis de este aparte, dos citas textuales completas que reflejan y resumen algunas de las principales preocupaciones externadas por el personal docente:

“Los grupos de primer grado deber ser lo más pequeños posibles, el niño requiere de mucha ayuda individual sea como sea su capacidad, más aún cuando presentan problemas en aprendizaje, con la motora fina, trazos ilegibles. También a la hora de aplicar las pruebas sería bueno programarlas individualmente ya que es necesario por el hecho de que no leen. El primer grado es la base de la primaria, el niño debe aprender allí a leer y escribir” (docente, 2010)

“Actualmente en las escuelas públicas, el docente de preescolar ha perdido la alegría o el deseo de realizar actividades que permitan que el niño o la niña descubran el aprendizaje; no se pueden usar libros, no participan en ferias científicas, no realizan actividades como ferias familiares, no pueden realizar trazos. No sé si será el programa que perdió la visión de avance o si serán las docentes que no quieren “complicarse” su vida. Esta es la mejor etapa para motivar el aprendizaje y actualmente se está desaprovechando y encasillando a los estudiantes a lo mínimo. ¿Porqué los niños que ingresar a un primer grado de un kínder privado vienen con buenas bases? ¿Será el plan de estudios o las docentes?” (docente, 2010)

Por tanto, aunque no se cuente con estudios costarricenses que traten específicamente el tema del fracaso escolar en primer grado, de las respuestas de las docentes encuestadas se derivan, como factores que favorecen o que obstaculizan, muchos de los mismos que han sido identificados en la literatura citada anteriormente. Se plantean problemas relacionados con el tamaño de los grupos, los nuevos requerimientos que presentan los alumnos y las alumnas tanto de carácter cognitivo como psico-social y que son difíciles de abordar por parte de los y las docentes. También una de las docentes señalaba un aspecto de desmotivación y desagrado del personal docente con su trabajo, tema que requiere de mayor investigación y estudio para profundizar si se trata de casos aislados de “burn out” o desgaste, o si es que efectivamente es un problema colectivo que debe abordarse a nivel de todo el sistema educativo.

7. Conclusiones

De los diferentes hallazgos pueden mencionarse algunos aspectos estimados de relevancia para la construcción de propuestas que disminuyan el fracaso escolar en primer grado:

a) El análisis del problema debe darse integralmente; es decir el fracaso en primer grado debe ser conceptualizado y analizado desde los niveles más globales y político-culturales hasta el plano individual de cada niño, niña y su familia, considerando el impacto que cada uno de los diferentes factores tiene en favorecer u obstaculizar el éxito en primer grado.

b) El concepto de fracaso en sí es complejo en cuanto a que incorpora no solamente la exclusión educativa, sino también la repetición, el bajo rendimiento y la sobre-edad.

c) Si bien ha mejorado la asistencia y permanencia en las aulas, en la mayoría de los países incluyendo Costa Rica, el fracaso en términos de repitencia no se ha resuelto. Por otra parte, ni la retención, ni la promoción automática se han demostrado como prácticas efectivas.

d) La lectura del problema desde el ángulo político-sociológico identifica factores subyacentes que conducen a la preservación de un status quo, que pocas veces es analizado o criticado desde el seno de la propia escuela, desconociéndose a veces hasta el número de niños y niñas de primer grado que es excluido del sistema o que fracasa.

e) El círculo “vicioso” de la pobreza impide en muchos casos que los niños y las niñas logren salir adelante, ya que muchos de ellos y ellas, tienden a recibir una educación de baja calidad que no es reconocida como tal ni por los padres y madres ni por el sistema educativo.

f) El desafío de cómo apoyar a los grupos en riesgo (pobreza, bilingüismo, necesidades educativas especiales) constituye en reto sin resolver, pues los apoyos adicionales que se brindan con frecuencia se convierten en factores discriminatorios o estigmatizantes.

g) En las aulas el componente cognitivo se entremezcla permanentemente con el socio-emocional; se requiere que el personal docente logre un abordaje equilibrado de ambos campos, y considerando la situación de la niñez en riesgo, se fortalezca la educación psico-social en el currículo de formación docente y en la educación continua.

h) El proceso de transición de preescolar a primer grado es complejo, exige prácticamente un rompimiento con la vivencia de la primera infancia, considerando como lo establece el Comité de los Derechos del Niño, que la

primera infancia cubre hasta los 8 años; motivo por el cual, debe exigirse un cambio en la metodología que se aplica al menos en primer y segundo grado, para lograr una transición curricular y pedagógica coherente, constructivista y progresiva.

i) Para aumentar las probabilidades de una transición armoniosa entre ambos niveles, se requiere que se tome en cuenta los diversos retos personales, sociales, culturales y académicos que cada niña o niño enfrenta, motivo por el cual debe exigirse que el número de estudiantes por grupo, en primer grado, sea acorde a las recomendaciones internacionales, es decir 20-25 estudiantes con dos adultos, que pueden ser un(a) docente y un(a) asistente.

j) Se requiere promover proyectos o actividades de inserción paulatina en la última parte de preescolar y la primera parte de primer grado, que permitan los ajustes que los y las estudiantes tienen que hacer en los diversos planos, incluyendo el acostumbrarse a estar sin moverse en un pupitre, poner atención a temas que no necesariamente comprenden y a controlar sus impulsos por jugar y expresarse.

k) La escuela juega un papel clave en el tema del fracaso, al ser ésta la que decide quién es exitoso y quien no; los mecanismos de apoyo, las adecuaciones curriculares, el abordaje de los problemas de disciplina, las estrategias de evaluación y otros procesos que se dan en las escuelas, **que son los que al final determinan, en cada caso, el resultado para cada niño o niña.**

l) El papel de la familia en el marco del fracaso escolar es complejo; ya que los patrones de crianza que se aplican afectan la educación y la formación de los niños y las niñas, principalmente en términos del apoyo que se brinda o no al proceso educativo de cada uno de ellos y ellas.

m). Si bien los factores personales inciden en la problemática, no es el estudiantado el principal responsable del fracaso; se requiere de nuevas formas de abordaje que superen las tendencias que se han dado y que no han sido efectivas para disminuir este problema, especialmente en el caso de la repitencia.

n) Las estadísticas disponibles corroboran las ventajas de los centros educativos privados sobre los públicos; no obstante la gran mayoría de niños y niñas asiste a éste último.

o) Si bien se ha dado un aumento en la matrícula en los niveles de materno y transición, este hecho no ha repercutido favorablemente en el rendimiento de primer grado

p) Primer grado, particularmente en lo público, ha mantenido el mayor nivel de exclusión educativa o deserción de todo el primer ciclo.

q) Existen algunas regiones del país donde las tasas de exclusión se mantienen más altas que el promedio y por lo tanto requieren mayor atención.

r) Prácticamente uno de cada 5 niños o niñas presenta alguna forma de fracaso escolar, lo cual exige atención inmediata de parte de las autoridades

s) Las pruebas de ingreso temprano se han convertido en otro “fracaso”, que se presenta a edades aún más tempranas que la educación formal.

En síntesis, el tema del fracaso en primer grado, sus posibles orígenes y las alternativas para abordarlo requieren ser tema de discusión de las autoridades del Ministerio de Educación, así como de las universidades formadoras de docentes y de las comunidades y el gobierno en general. Los efectos de largo plazo de fracasos tempranos así lo ameritan particularmente cuando se combinan con situaciones de riesgo bio-psico-social.

8. Recomendaciones

A partir de la revisión de la literatura científica, el análisis de los datos estadísticos disponibles y los aportes hechos por las docentes encuestadas, las siguientes recomendaciones:

1. Al Ministerio de Educación Pública:

a) Urge modificar e integrar los programas de estudio de los niveles de materno, transición, primer y segundo grado, para que estos tengan la continuidad que se requiere.

b) El tema del paso a primer grado amerita que el Ministerio de Educación Pública establezca un grupo o comité de trabajo permanente, con el objetivo final de disminuir el fracaso escolar en este nivel.

c) Se propone analizar la posibilidad de organizar ciclos diversos a los actuales, considerando también la posibilidad de integrar preescolar con primer grado, y la opción de que el proceso de primero a tercero se de cómo un ciclo sin reprobación hasta que éste finalice.

d) Debe brindarse capacitación adicional a los y las docentes que imparten este grado, así como el nivel de transición, particularmente en lo que se refiere a las características del desarrollo en las diferentes áreas, así como sobre las estrategias efectivas para procesos de lecto-escritura y adquisición de conocimientos matemáticos.

e) Se recomienda que se identifique el nivel de desarrollo cognitivo y académico de cada niño y niña y que los docentes efectivamente funjan como facilitadores del aprendizaje, entre muchas otras características que han sido identificadas como prácticas apropiadas al desarrollo en preescolar y el inicio de la etapa escolar, a partir del aporte de miles de profesionales (NAEYC, 2009)

f) Se enfatiza la importancia de contar con maestros y maestras afectuosas, que respondan a las necesidades y derechos de sus alumnos y alumnas y que permitan la interacción positiva entre ellos(as). Para que el personal docente pueda ofrecer esta condición requiere a su vez de un ambiente de cooperación, apoyo, solidaridad y acompañamiento que debe ser construido y mantenido por el equipo docente y la dirección de los centros educativos.

g) Con respecto a las estrategias metodológicas debe ofrecérsele a los y las estudiantes de primer grado, muchos materiales concretos y actividades diversas que permitan explorar y construir. Deben crearse planes o programas que sistematicen las experiencias requeridas al finalizar preescolar e iniciar el primer grado, de forma tal que la transición sea positiva para todos los niños y las niñas.

h) Los centros educativos requieren de recursos adicionales que ofrezcan apoyo y acompañamiento a los y las docentes, con el fin de detectar e intervenir a tiempo en aquellas situaciones de niños y niñas en riesgo de fracasar en el sistema educativo.

i) Se requiere monitorear las tendencias que se dan a nivel de exclusión, repitencia y sobre-edad, así como la efectividad de las medidas “compensatorias” que se aplican.

2. A las universidades públicas y privadas

j) Las universidades públicas y privadas deben incorporar el tema de la transición y el éxito en primer grado como un componente básico en la formación que proveen y la educación continua que auspician, incluyendo los aspectos de carácter cognitivo y psico-social.

k) Se requiere llevar a cabo diversas investigaciones sobre muchas de las interrogantes que se plantean en el trabajo, pero particularmente en relación con los niveles de desmotivación, “burn out” y otras manifestaciones de descontento presentes en algunos(as) docentes y que pueden estar afectando el problema del fracaso en primer grado.

l) Las universidades deben impartir planes de estudio que permitan que los y las estudiantes candidatos o candidatas a ser docentes estén familiarizados con las prácticas apropiadas de aula, el abordaje de situaciones especiales y de grupos poblacionales diferentes.

3. A las comunidades

m) Se requiere intensificar las acciones de carácter educativo y preventivo que se llevan a cabo en las comunidades “en riesgo”, a efectos de que la población infantil tenga acceso a programas básicos y a actividades de estimulación y motivación al aprendizaje.

n) La interacción comunidad - centro educativo requiere ampliarse, a efectos de que se conozca la dinámica, recursos y oportunidades que la comunidad le brinda al centro educativo y a sus alumnos y alumnas; a efecto de disminuir los prejuicios que pueden darse especialmente en comunidades denominadas “de riesgo”.

El tema del fracaso, y particularmente el que se da en primer grado, exigen una respuesta del sistema educativo y de la comunidad que no puede dilatarse, como se ve en las estadísticas son MILES los niños y las niñas que cada año enfrentan este obstáculo, experiencia que como queda claro de la literatura, puede marcar sus vidas y afectar su autoestima y su sentido de capacidad en si mismos(as). Se trata de que el inicio del proceso o continuum conlleve a la adquisición de las habilidades básicas pero también y quizás principalmente, en el contexto educativo de este siglo, a la motivación a aprender a aprender para toda la vida.

Referencias bibliográficas

Blanco, M. M. y Ramos, F.J. (2009). Escuela y Fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 50, p.99-112.

Brogan, C. (1998). The interaction between self esteem and academic achievement: a review of selected research studies. En línea: <http://team6p.tripod.com/science/self-esteem.htm>.

Casanovas, L. (2007). Lograron revertir el fracaso escolar. *Nota periodística: La Nación*, Argentina, 21 de marzo 2007

Castro, C. (2009). Educación, temas relevantes en noticias 2008-2009. Programa Estado de la Educación (documento de trabajo)

CECC : Coordinadora Educativa Cultural Centroamericana- Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia-UNA . (2010). La mirada de los niños y las niñas: características personales y profesionales del maestro exitoso. Informe de investigación. Heredia: INEINA-CIDE-UNA

Cerdas, A. I. (2010). Directora, Educación Preescolar, Ministerio de Educación Pública. Comunicación personal.

Comisión de Investigación en Educación, CONARE, (2009). Investigaciones y Proyectos en Educación realizados en las Universidades Públicas (documento de trabajo)

Consejo Nacional de Rectores (2008). Estado de la Educación II. San José: Imprenta Lil

Copple, C. y Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice for Early Childhood Programs*. Washington: NAEYC

Díaz, H.(1998). La repetición o repitencia, problema social. En: Todarepeticionesunaofensa.blogspot.

Escudero, J. M. González, M.T. Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación* No 50. P. 41-64.

Fernández, A. (2003). La inversión en educación y la repetición escolar. En línea: www.uca.edu.sv/virtual/mae/docs/Word/Agustineconomia.doc

Fuchs, D. y Fuchs, L. 2001. Responsiveness to intervention: a blueprint for practitioners, policymakers and parents. *Teaching Exceptional Children*. Sept/Oct. 2001, p. 57

Iguñiz, M. (1998) Repetición y Pobreza. En: todarepetición.esunaofensa.blogspot.

León, A. Díaz, M., Fonseca, H. , Umaña, W. y Ruíz, S. (2007). Transición de 6° a 7° año. Informe de investigación. CIDE, UNA

Lucero, C. y Viamonte, L. (2010). Notas acerca de los sentidos del fracaso escolar *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 51, p. 1-12

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2009). Informe Nacional de Resultados: Prueba de Primer Ingreso. San José: MEP

Niños del Milenio (2009) . Empezando la escuela; quién está preparado? En línea: www.ninosdelmilenio.org

Panting, M. (s.f.) Causas del fracaso escolar. En línea: monografias.com.mht.

Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación la causa del fracaso escolar?. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.50, 2009. pp.65-74

Pérez, A.M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 43, 2007, p. 1-6

Ramírez, E. (1998). La repetición o repitencia, problema social. En: Todarepetición.esunaofensa.blogspot.

Sánchez, C. (2009). En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 51, pp.33-66

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*.

Sink, C. y Edwards C. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. ASCA

UNESCO (2007). Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Paris: UNESCO

UNICEF (2007), citado en La Nación de Argentina, 21 de marzo 2007.

USAID Guatemala (2004). Mayor acceso, calidad e igualdad educativa en Guatemala. En Línea: usaid.gov/español/special_initiatives.htm.

Vi-NHuan Le, Sheila Nataraj Kirby, Heather Barney, Claude Messan Setodji, Daniel Gershwin (2006). School Readiness, full day kindergarten and student achievement. En línea. www.rand.org

Willer, B. (2009). Parenting Pipeline: First grade, ready or not? North Dakota State University, Extension Service

Docentes participantes en la consulta: Maritza Won Apuy, Mariela Ortíz Mata, Lilliana Cartín Herrera, Ana Marcela Arce Hernández, María Isabel Blanco Amador, Susety Baltodano Quesada, Mercedes Fernández, Marcela Ortíz Morales,, Alejandra Ch. Ch., Inés Cowan Morales, Lilliana Badilla, Patricia C., Roxana Vega Guzmán, Annia Herra.