

Percepciones pedagógicas estudiantiles: la experiencia de la carrera de Educación Preescolar

Student pedagogical perceptions: the experience of the Preschool Education career

María Marta Camacho Álvarez
Universidad de Costa Rica
Montes de Oca, San José, Costa Rica
mariamarta.camacho@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-5723-2601>

Kristel Adriana Acuña Valverde
Universidad de Costa Rica
Montes de Oca, San José, Costa Rica
kristel.acuna@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0009-0005-2595-7663>

Aron William Granados Leiva
Universidad de Costa Rica
Montes de Oca, San José, Costa Rica
aron.granados@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0001-8527-3451>

Diego Sauma Montes de Oca
Universidad de Costa Rica
Montes de Oca, San José, Costa Rica
diego.sauma@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-6197-3557>

Fecha de recepción
29/9/2023

Fecha de aceptación
20/1/2024

RESUMEN

La teoría de los paradigmas del siglo XXI, sistematizada por Carbonell (2019), sirve de base para contrastar los currículos implícitos y explícitos de la carrera de Bachillerato en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Preescolar con énfasis en Gestión de proyectos educativos para la primera infancia y en Atención a la niñez temprana, de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica (UCR). El estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo en el cual se aplicaron instrumentos de autoadministración en seis grupos de estudiantes (123 en total, durante el periodo 2021-2023). Cabe señalar que se abarcó toda la población que estudia dicha carrera y licenciatura. Se determina que, para todas las pedagogías, las respuestas se inclinaron por afirmar que existía mucha relación entre la teoría y la práctica. Se concluye que en la carrera se perciben manifestaciones correspondientes a las premisas seleccionadas para las ocho pedagogías propuestas por Carbonell: la sistémica, las críticas, las libres no directivas, las no institucionales, las que promueven la integración del conocimiento, la inclusión-cooperación y, finalmente, las que promueven una educación serena y sostenible.

Palabras clave: Sistema educativo, pedagogía de la inclusión, pedagogía libre, pedagogía crítica, conocimiento integrado.

ABSTRACT

In this article, the theory of the paradigms of the XXI century, systematized by Carbonell (2019), is contrasted with the implicit and explicit curricula of the Preschool Education career, Bachillerato en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Preescolar con énfasis en Gestión de proyectos educativos para la primera infancia y en Atención a la niñez temprana of the Sede Rodrigo Facio of the Universidad de Costa Rica. (UCR). The study was carried out from a quantitative approach, self-administration instruments were applied for six groups of students, 123 total during the period between 2021 and 2023. It should be noted that the entire population studying this career was covered. It is determined that for all the pedagogies, the answers were inclined to affirm that there was a great relationship between theory and practice. It is concluded that in the career manifestations corresponding to the premises selected for the eight pedagogies proposed by Carbonell are perceived: systemic, critical, free non-directive, non-institutional, those that promote the integration of knowledge, inclusion-cooperation and finally, those that promote a serene and sustainable education.

Keywords: Educational system, pedagogy of inclusion, free pedagogy, critical pedagogy, integrated knowledge.

Cómo citar: Camacho Álvarez, M. M., Acuña Valverde K. A., Granados Leiva, A. W. y Sauma Montes de Oca, D. (2025). Percepciones pedagógicas estudiantiles: la experiencia de la carrera de Educación Preescolar. *Revista InterSedes*, 26(54). <https://doi.org/10.15517/Pendiente>

Introducción

La organización del ámbito educativo formal inicia con los niveles de atención a la primera infancia. En el año 1973 la Universidad de Costa Rica asume la instrucción de Formadores en Educación Inicial. Ahora bien, en la actualidad ¿desde cuáles perspectivas, principios y paradigmas se desarrollan los procesos educativos?

En el presente trabajo se parte de la concepción de que un paradigma puede ser definido como un patrón, una serie de teorías tomadas como modelo; o un conjunto de creencias y prácticas de conceptos, valores, técnicas y procedimientos comunes a un grupo de personas.

El paradigma pedagógico como modelo reúne fundamentos filosóficos, epistemológicos y sociológicos para fundamentar la manera de entender la pedagogía y el modelo de acción de esta. Cabe aclarar que en la práctica pueden confluír uno o varios modelos simultáneamente, de manera implícita o explícita.

Partiendo de este concepto, se pretende relacionar los paradigmas pedagógicos que menciona Carbonell (2019) con la mediación pedagógica que se realiza en la carrera de Educación Preescolar, en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica. Específicamente se toma como base el plan de estudio aprobado en el año 2017, según la resolución VD-R97112017, el cual se sustenta en los siguientes principios pedagógicos y ecoformativos: humanización de las personas, ética de la solidaridad, la inter y la transdisciplinariedad como formas de mediar los procesos, la praxis como sustento del saber pedagógico y la investigación como estrategia formativa. (Sección de Educación Preescolar UCR, 2018, p. 3). En consecuencia, es evidente que interactúan en el proceso formativo diferentes teorías del aprendizaje, así como paradigmas y cosmovisiones que influyen en los procesos de mediación pedagógica.

Vicente (2012) señala que existen nuevos espacios de acción en el área pedagógica, por lo que es preciso reflexionar sobre “¿cuáles son las prácticas y estrategias que desarrollan los profesionales con el devenir del campo laboral educativo?” (p. 53). Al adaptar esa pregunta al propósito de este artículo, el cuestionamiento sería ¿cuáles son los paradigmas predominantes en la formación de docentes en el área de la educación preescolar desde la perspectiva del estudiante activo de la Sede Rodrigo Facio?

Referentes conceptuales

La historia de la instrucción de formadores en Educación Preescolar en la Universidad de Costa Rica tiene sus raíces en la historia de los primeros centros dedicados a la atención de la primera infancia. Lo anterior se evidencia en la siguiente cita:

Desde la creación del primer jardín de infantes en 1925 y hasta 1935 existían en el país 13 centros infantiles públicos. En 1953 se crean los primeros Centros de Educación y Nutrición del Ministerio de Salud y en la década de los 60 del Siglo XX. En el año 1973, la Universidad de Costa Rica asume la formación de docentes para la educación preescolar. Inicialmente esta labor fue iniciada por la Escuela de Pedagogía, instancia que se transformó posteriormente en la hoy llamada Facultad de Educación. Para 1973, empieza a compartir esta tarea, al crearse la Universidad Nacional. (Sección de Educación Preescolar UCR, 2018, p. 18-19).

Décadas atrás y desde sus inicios, la carrera de Educación Preescolar asumió una misión social y transformadora en la formación de docentes. Esto se refuerza mediante el siguiente fragmento:

La carrera de Educación Preescolar de la Sede Rodrigo Facio acumula ya más de cuatro décadas en la formación de docentes, el aporte de esta carrera ha respondido a la expansión de la Educación preescolar, profesionalizando docentes, capacitando personal para CEN-CINAI, orientando un enfoque centrado en la niñez y su desarrollo integral, aportando en el diseño de

los programas de estudio del Ministerio de Educación, así como en investigación; promoviendo la ampliación del nivel a edades más tempranas e innovando en prácticas educativas no escolarizadas y emergentes, ha ido de la mano con las demandas y necesidades de la sociedad costarricense. (Sección de Educación Preescolar UCR, 2018, p. 18).

La carrera de Educación Preescolar de la UCR tiene como fin la formación de profesionales para la educación inicial. Actualmente se fundamenta en los enfoques crítico y ecoformativo, es decir, por medio del desarrollo del pensamiento crítico pretende formar educadores reflexivos, autónomos y conocedores de la realidad. Lo anterior para lograr una transformación personal y social.

Desde una visión ecoformativa, se promueve a partir de la teoría y la práctica el desarrollo de la persona situada en su realidad inmediata, a su vez mediada por el entorno histórico-social, cultural, ambiental, geográfico, así como por los valores y las necesidades individuales y colectivas. Murillo (2012) indica que el plan de estudio de la carrera de bachillerato y licenciatura en educación preescolar:

Se concibe como un proceso permanente de sistematización del aporte interdisciplinario que explica, fundamenta y propone el hecho educativo en Educación inicial. La Educación, por su parte, consiste un proceso que impulsa al ser humano hacia la búsqueda permanente de la completitud en interrelación con su mundo. (p. 6).

Esto coincide con lo expuesto por Garcés et al. (2018):

La eco-formación de la educación en el docente universitario concibe una reforma del pensamiento, una necesidad democrática, desde una comprensión ecológica integrada del ser humano que responde a los problemas del tiempo; por lo que es esencial el manejo de herramientas que permitan la autonomía, la reflexión que requiere examinar y hacer una autocrítica de la mente. El punto de vista considera como parte del ecosistema, en su ambiente y en todos los sistemas que integra, la familia, la sociedad, la comunidad, los docentes, y todas las personas que se encuentran durante toda la vida. (p. 1).

Finalmente, cabe indicar que se requiere una posición abierta, integradora y flexible. Es decir, una perspectiva de formación que esté situada en la renovada cultura de enseñanza y aprendizaje, tal como señala Garbanzo (2015):

Les corresponde a los distintos niveles educativos y en especial a la educación superior como instrumento potenciador de cambios económicos, sociales y culturales, asumir en forma eficiente sus procesos de gestión; propiciando una educación de mayor inclusión social y, por ende, la aspiración a una sociedad con mayor inclusión, más culta, con un alto nivel de desarrollo, valores éticos y morales. Para lograr esta pertinencia social, es fundamental apoyarse en una gestión participativa, construida en colectividad y con sustentos sólidos con respecto a lo que acontece en el entorno. Estas condiciones son la base para que los procesos de innovación y cambio se produzcan, y para responder a los requerimientos del desarrollo social en forma holística. (p. 77)

Los cambios en los procesos de formación profesional de docentes responden también a las nuevas necesidades sociales, al devenir marcado por los avances científicos y a las pautas culturales de los diferentes espacios geográficos.

Vásquez (2015), al referirse a las nuevas tendencias y escenarios en la educación superior, señala que “las cosas están cambiando muy rápido, muy profundamente. Están cambiando los métodos, el perfil de los alumnos, los soportes, los contenidos de las enseñanzas, las cualificaciones, la configuración de los Campus, las estructuras, los modos de relación y hasta los paradigmas” (p. 14).

Es así como, en medio de un contexto de cambio y transformación constante en el ámbito educativo, es preciso referirse a un desempeño más efectivo y pertinente en correspondencia con las necesidades de la población estudiantil y las demandas sociales. Estas últimas en muchos casos, abordadas desde diversas iniciativas que se desarrollan en espacios emergentes.

En este artículo se compara las pedagogías o alternativas para la innovación educativa propuestas por Carbonell (2019) y la perspectiva de las personas estudiantes en relación con el alcance de dichas pedagogías en la carrera de Educación Preescolar. Específicamente, se consideran ocho pedagogías: la sistémica; las críticas; las libres no directivas; las no institucionales o de aprendizaje fuera de la institución educativa; las que promueven las diversas inteligencias; las que suscitan la integración del conocimiento por medio de proyectos de trabajo; las que promueven la inclusión y la cooperación; y, por último, las que abogan por una educación lenta, serena y sostenible. Algunos aspectos de estas pedagogías se resumen a continuación.

La pedagogía sistémica se percibe como una realidad abierta e interconectada de manera permanente con su entorno (Domingo, 2019. p. 23). Traveset y Perellada (2016) indican que “El pensamiento fundamental de esta visión es que la realidad externa y la realidad interna que vivimos tiene diferentes dimensiones, una parte es visible y otras no lo son, pero ejercen una influencia enorme en nuestras vidas.” (p. 14).

Las pedagogías críticas, por su parte, promueven la participación social, la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. Además, permiten el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y presentan alternativas. Lorente y Martos (2018) las resumen estableciendo que “en cierta manera, podríamos apuntar que las pedagogías críticas mantienen como común denominador el rechazo a la opresión, la injusticia, la falta de equidad, el silencio de las voces marginadas o las estructuras sociales autoritarias” (p. 36).

Por una parte, en las pedagogías libres no directivas el aprendizaje es un acto libre que cada persona realiza cuándo y cómo desee, a un ritmo y tiempo autodeterminado, atendiendo a curiosidad y necesidad personal. González (2011) menciona que “hay que garantizar condiciones materiales, pero sobre todo hay que revolucionar las concepciones; transformar a los educadores, pues hay que saber enseñar y saber aprender de una forma diferente” (p. X).

Por otra parte, las pedagogías no institucionales promueven el aprendizaje y educación fuera de las instituciones tradicionales. Hacen énfasis en que el aprendizaje se puede generar en todo espacio y sin la necesidad del apoyo docente. Esto debido a que es “Entendida como un elemento que forma parte del proceso formativo de la escuela fuera del horario escolar compuestas por actividades complementarias (Salvador et al., 2022. p. 2). Asimismo, se entiende que “La mayor parte del trabajo se realiza necesariamente fuera de las aulas, comprendiendo y aprovechando los beneficios de las actividades, que implican un contacto con el entorno, y la importancia de los ambientes naturales” (Araujo et al., 2021. p. 4).

En el caso de las pedagogías que promueven las inteligencias, estas abogan por el paso de la concepción tradicional de inteligencia dependiente de la herencia genética a una perspectiva amplia y ligada al contexto que influye en su desarrollo en cada persona. Para Macías Vigueras et al. (2023) “la estimulación de las inteligencias múltiples abarca la fundamentación, planificación, contextualización y sistematización curricular lúdico-afectivo-pedagógica.” (p. 6). Ahora bien, la pedagogía del conocimiento integrado considera el carácter multidimensional del ser humano (biológico, psíquico, emocional, social, afectivo y racional) y la sociedad bajo una relación dialéctica, es decir, contradictoria y cambiante. Por consiguiente, el conocimiento y el contexto se entrelazan en un tejido interactivo e interdependiente. Por ello, “tanto la inclusión y

la educación inclusiva son fórmulas para asumir la transformación de los sistemas sociales y educativos, alterando las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad” (Ocampo, 2021, p. 133).

En cuanto a la pedagogía de la inclusión y la cooperación se considera que “la educación inclusiva es un proceso. No es por lo tanto una práctica aislada y concreta que se realiza en un momento puntual con un alumnado concreto. La educación inclusiva supone ir hacia adelante toda la comunidad educativa junta” (Elizondo, 2017, p. 28). Por su parte, Sánchez y Robles (2013) indican que “el fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas”.(p. 26). Mientras que para Ocampo (2021):

Las políticas públicas en materia de inclusión, así como, las prácticas de gestión de las instituciones educativas y la formación del profesorado en sus diversos niveles, enfrentan el desafío de deshacer el conjunto de comprensiones que imponen la figura de lo inclusivo ligado a un problema técnico. (p. 135)

Finalmente, la pedagogía lenta, serena y sostenible privilegia la adecuación del tiempo escolar y extraescolar, así como de sus ajustes a los principios de calidad en los que el avanzar pausadamente se opone al ritmo acelerado de la concepción mercantilista de la educación. Esta pedagogía pretende no seguir el ritmo de la sociedad ni depender de sus múltiples demandas. Sánchez (2020) indica que esta pedagogía “se piensa en términos del presente y no del futuro” (p. 29). De esta manera se considera que se debe manejar de una forma aislada al modelo sociológico actual, en correspondencia con el entorno, pero sin caer en el modelo mercantil y ajetreado.

Aspectos metodológicos

Desde un enfoque cuantitativo se indaga acerca de las percepciones estudiantiles sobre el tipo de pedagogías aplicadas en la carrera de Educación Preescolar. Esto con el fin de contrastar los datos con la teoría de los paradigmas del siglo XXI (Carbonell, 2019).

Para la selección de las premisas de cada paradigma se trabajó previamente con dos grupos de estudiantes de segundo año, matriculados en el curso FD-0588 Paradigmas Pedagógicos, en los años 2020 y 2021. Cada persona participante estudió la teoría propuesta por Carbonell (2019) y la complementó con la teoría de otros autores. Posteriormente, en grupos de cuatro o cinco personas, se seleccionaron algunos fundamentos correspondientes a cada paradigma y se socializaron en dos grupos de estudiantes de 25 personas cada uno, un grupo en el 2020 y otro en el 2021, ambos de la carrera de Educación Preescolar. A partir de esa información se elaboró un instrumento de consulta dirigido al estudiantado, cuyo objetivo era identificar cuáles de las pedagogías propuestas eran utilizadas de forma explícita o implícita en la mediación pedagógica realizada por los docentes de la carrera.

El instrumento consistió en un cuestionario incorporado en un formulario de Google, que constaba de una parte introductoria y 8 secciones. Cada sección representaba una pedagogía de las propuestas por Carbonell (2019) e incluyó entre 8 y 13 premisas que debían ser valoradas, según una escala para medir el grado de relación de la pedagogía con la mediación pedagógica que se ofrece en la carrera. La escala incluía opciones como “no posee relación”, “posee muy poca relación”, “posee poca relación” y “posee mucha relación”. El instrumento fue validado por diez profesionales docentes que laboran en el campo educativo. Además, como producto de esa revisión se incorporaron recomendaciones y se ajustó el instrumento final.

La población participante en la encuesta estuvo conformada por 123 estudiantes de bachillerato (27 de primer año, 29 de segundo año, 18 de tercer año y 23 de cuarto año) y 20 de licenciatura de la carrera de Educación Preescolar. Estos completaron el instrumento en los años

2021 y 2022. En el 2023 se aplicó el cuestionario nuevamente a 26 estudiantes de bachillerato que ingresaron en el 2022.

La aplicación se realizó en seis momentos diferentes, en horas presenciales de clase y con apoyo del personal docente a cargo de los cursos universitarios participantes. Además, se contó con confirmación de la previa anuencia del estudiantado. Para la organización de la información se realizaron distintas tabulaciones y gráficos, los cuales consignan los valores que indican la relación entre los componentes teórico y práctico. Para esto se toma como base las premisas de los ocho paradigmas pedagógicos consultados.

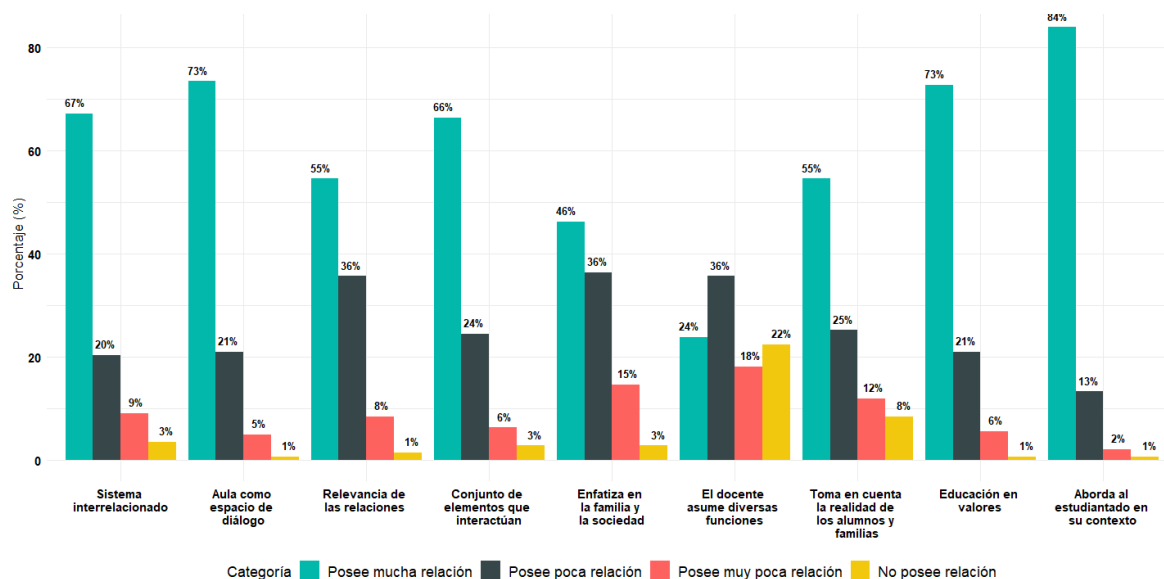
En los gráficos se muestra el tipo de relación (si no posee, si posee muy poca o poca, si posee mucha) entre la teoría y la práctica, visto desde la perspectiva de la población estudiantil. Para la construcción de esa representación gráfica se tomaron las premisas determinadas previamente para cada pedagogía. Por consiguiente, se establece una relación entre las premisas y los porcentajes encontrados, seguido de un análisis de estos.

Análisis y discusión de resultados

En este apartado se presenta un análisis de las premisas de cada pedagogía y la relación que se establece con el plan de estudio de la carrera de Educación Preescolar. Con respecto a la pedagogía sistémica se considera la educación como un sistema interrelacionado, en el que un elemento afecta al otro. En todo sistema existe un conjunto de elementos que interactúan dinámicamente entre sí, en donde cada elemento se puede estudiar por separado, pero sólo adquieren significado en la medida en que forman parte del conjunto. En el contexto de este estudio, se da mucha importancia al vínculo de la familia y la sociedad. También se considera el aula como espacio de diálogo y conversación, otorgando especial relevancia al sentir y a las relaciones más que al pensamiento racional.

Tomando en cuenta lo anterior, para determinar la percepción de la presencia de la pedagogía sistémica de forma explícita o implícita en la carrera de Educación Preescolar, se sintetizaron 9 premisas a saber: sistema interrelacionado; aula como espacio de diálogo; relevancia de las relaciones; conjunto de elementos que interactúan; enfatiza en la familia y en la sociedad; el docente asume diversas funciones; toma en cuenta la realidad de los alumnos y la familia; educación en valores; y aborda al estudiantado en su contexto. Los resultados se muestran en la figura 1.

Figura 1. Percepción de las personas estudiantes sobre la presencia de principios de la pedagogía sistémica en la carrera de Educación Preescolar, según porcentajes



Se observa en la figura 1 una tendencia en la que la mayoría de las premisas (7 de 9) indican que existe mucha presencia de una pedagogía sistémica. Los rangos van desde el 55% al 84% en la categoría “posee mucha relación”.

También se aprecia una mínima (a veces nula) cantidad de respuestas en la categoría “no posee relación” y una evoluciona de forma creciente hasta la categoría “posee mucha relación” donde se encuentra la mayor parte de las reacciones. Es necesario notar que la premisa 6 (El docente asume diversas funciones), se refiere a que este ha asumido una cantidad de tareas y funciones que, en teoría, no le corresponden (orientador, psicólogo, administrativo, asistente social, entre otros). Esta es bastante particular, puesto que es la única proposición en la que se observa una distribución similar entre dos categorías antagónicas (no posee relación y posee mucha relación). Un 24% de los estudiantes consultados, considera que no debe cumplir otros roles más allá de la docencia. Mientras que un 76% correspondiente a la suma de las restantes categorías, considera que sí debe asumir otros roles. Estos resultados llevan a reflexionar sobre el papel del docente universitario en la coyuntura actual de la enseñanza de formadores.

En términos generales, se confirma que el estudiantado de la carrera de Educación Preescolar de la UCR percibe su formación desde una visión sistémica. En esta el docente se relaciona directamente con otros actores sociales a nivel institucional, local, nacional y hasta internacional.

Las premisas de la pedagogía sistémica se relacionan con las características generales del enfoque pedagógico establecido en el plan de estudios (2018), el cual es sustentado en un modelo holístico, ecoformativo y crítico, a su vez caracterizado por la inter y transdisciplinariedad. Esta relación es valorada por el estudiantado en los diferentes cursos, sus procesos de mediación pedagógica y en el trabajo en equipo del personal docente. También retoma el favorecimiento del aprendizaje colectivo e individual, la reflexión recursiva, la relación permanente con los contextos educativos y la integración de saberes.

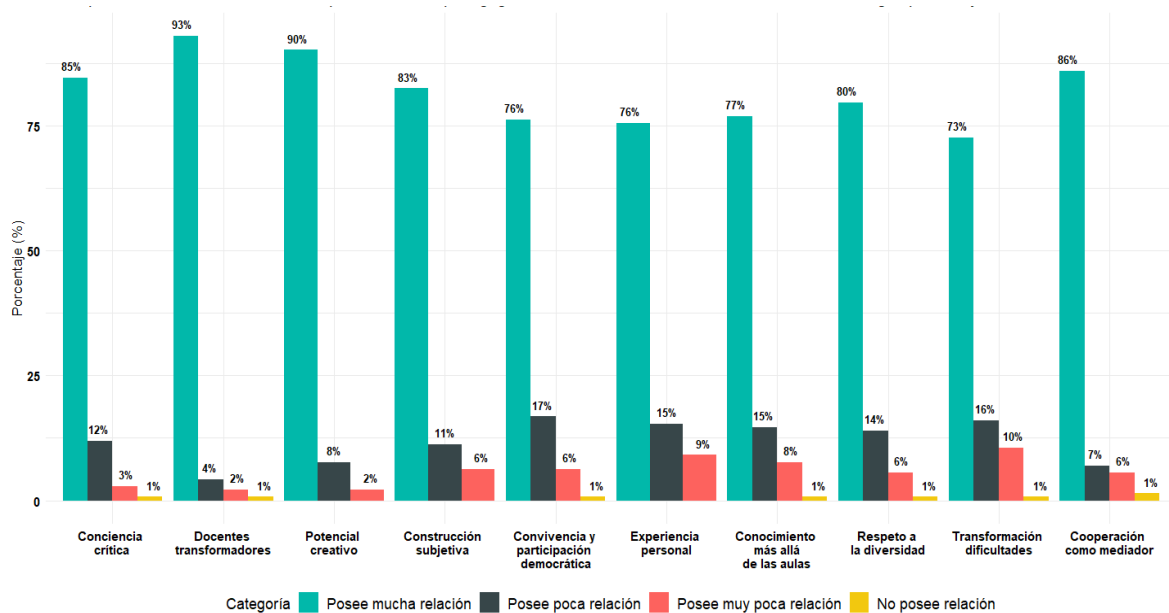
Aunque el enfoque pedagógico de la carrera promueve la flexibilidad curricular por medio de diversidad de unidades de aprendizaje: cursos regulares, módulos, talleres, seminarios;

queda claro que en varias de las evaluaciones realizadas en este estudio hay una deuda con los estudiantes en cuanto a la flexibilización de horarios y cursos, ya sea por razones económicas, organizativas, logísticas, entre otras.

Ahora bien, las premisas que permiten operacionalizar las pedagogía críticas son: la conciencia crítica de la realidad; la convivencia y participación democrática; el conocimiento integral y basado en la experiencia de la persona estudiante; la construcción del conocimiento más allá de las aulas; el pensamiento abierto y anuente al cambio, respetando la diversidad; la formación de docentes transformadores de la sociedad y del pensamiento; las personas estudiantes capaces de desarrollar su potencial creativo; y la transformación de las dificultades en posibilidades.

Al relacionar estas premisas con la experiencia, se determinan las siguientes relaciones con la percepción de las personas estudiantes, hecho que se refleja en la figura 2.

Figura 2. Percepción de las personas estudiantes sobre la presencia de principios de la pedagogía crítica en la carrera de Educación Preescolar, según porcentajes



En general, en la figura 2, se muestra una tendencia muy marcada hacia la categoría de “posee mucha relación”, en contraposición a las demás categorías. Con un porcentaje mayor al 70% para todas las premisas, se establece una opinión sobre la pedagogía crítica que evidencia una coincidencia con el diseño curricular teórico-práctico de la carrera de Educación Preescolar. Este aspecto se considera importante porque es uno de los fundamentos del plan de estudio y, por tanto, hay coherencia entre el diseño curricular teórico y la práctica en la docencia universitaria.

La criticidad es fundamental en estos espacios de formación. Potenciar en los estudiantes el pensamiento crítico hace la diferencia en la práctica pedagógica. Esto debido a que se busca que las personas estudiantes logren ir más allá de lo que se establece en el diseño curricular. La pedagogía crítica, de acuerdo con Solís (2018), representa “una opción muy válida que debería ir de la mano de los demás modelos educativos de vanguardia especializados en la enseñanza, para

que, de esta manera, se logre [...] un pueblo libre conformado por individuos con buen criterio que van a hacer posible una nación más ética, más sensible, más racional y más justa” (p. 52).

Al pretender relacionar esta pedagogía con algunas de las premisas que persigue la carrera, se establece una relación con el principio que promueve la investigación como estrategia formativa. Es decir la investigación se nutre y orienta de la pedagogía crítica.

En sí mismo el proceso investigador tiene la capacidad para transformar a quien investiga, particularmente, en su forma de mirar el mundo. Además, modifica su comprensión, como persona inserta, de la realidad en la cual vive y labora.

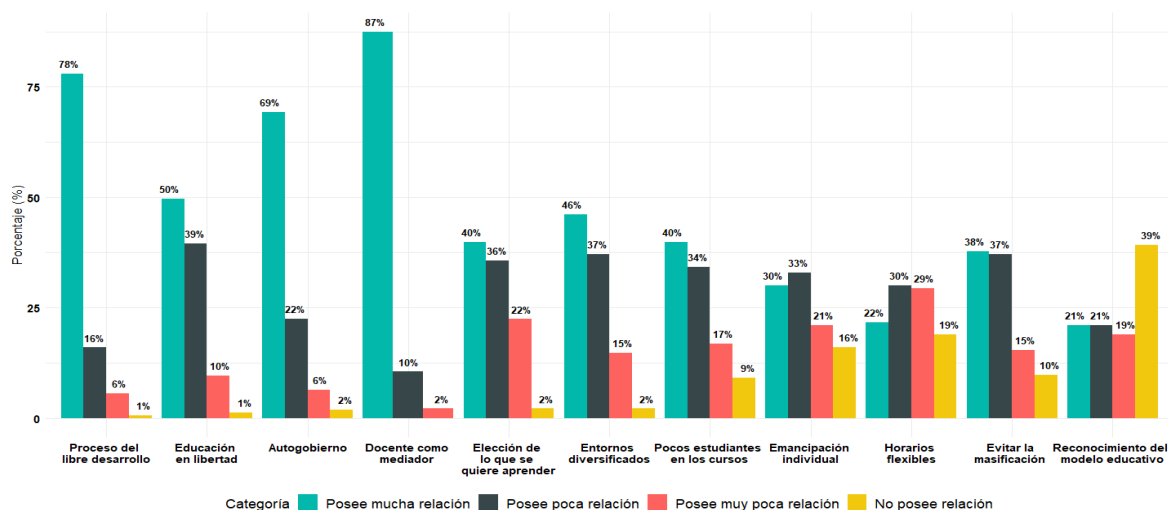
La investigación como estrategia formativa está ligada también a otro principio que promueve la carrera, la inter y transdisciplinariedad. Esto entendiendo que desde lo interdisciplinar se pueden estudiar problemas enlazados a diversas disciplinas, incorporando diversas perspectivas o distintos grupos de trabajo. Además, en lo transdisciplinar se seleccionan problemas no disciplinares, en los que se pueden cruzar conocimientos. En ambos casos se produce conocimiento por la relación con el contexto, la sistematización y los procesos de reflexión. Cabe señalar que esta estrategia formativa de la investigación se organiza en niveles a lo largo del plan de estudio.

Finalmente, se considera necesario resaltar que en los procesos educativos que se desarrollan en la carrera (cursos; trabajos finales de graduación; proyectos de docencia, investigación o acción social) está presente la investigación como proceso de información o conocimiento, desarrollo de las habilidades, así como práctica que acerca al estudiante a la realidad. Es decir, existe un diálogo permanente entre la práctica y la teoría por medio de la investigación, la cual las lleva al conocimiento y transformación social.

En cuanto a las pedagogías libres no directivas, las premisas establecidas son las siguientes: proceso de libre desarrollo; educación en libertad; autogobierno; docente como mediador; elección de lo que se quiere aprender; entornos diversificados; pocos estudiantes en los cursos; emancipación individual; horarios flexibles; evitar la masificación, y reconocimiento del modelo educativo.

De las anteriores premisas, destacaron en la investigación aquellas sobre el respeto al proceso del libre desarrollo, la confianza y la no interferencia, la educación en libertad, el autogobierno donde todos tienen voz y voto, así como el aprendizaje como un acto de libertad. Por ello, se entiende que la persona estudiante realiza sus aprendizajes cuándo y cómo lo decide, a su ritmo y a su tiempo y, por lo tanto, la persona docente es un mediador que acompaña y facilita el proceso educativo. También se hace referencia a los entornos diversificados donde no necesariamente se utilizan las aulas tradicionales, pues se emplean espacios que se convierten en talleres y lugares para el juego, descubrimiento, investigación, conocimiento, entre otros. Esto implica horarios flexibles, pocos estudiantes en los cursos y un cambio político que busca la emancipación individual. Los resultados obtenidos se observan en la figura 3.

Figura 3. Percepción de las personas estudiantes sobre la presencia de las pedagogías libres no directivas en la carrera de Educación Preescolar



Para la figura 3, relacionada con las pedagogías libres no directivas, se evidencia un comportamiento bastante diferente con respecto a las demás pedagogías. Primeramente, se debe notar que las cuatro primeras premisas presentan un porcentaje mayor al 50% en la categoría “Posee mucha relación”. Mientras que, las 7 restantes premisas son inferiores al 50%.

De acuerdo a esto, parece que desde la carrera se debe promover más la emancipación individual. Entendiendo esta como aquellas acciones que permiten a un persona acceder a un estado de autonomía., Esto debido a que la mayoría de las asignaciones y actividades son dirigidas y planificadas desde la perspectiva del docente. Por otra parte, los horarios que ofrece la carrera no son flexibles, pues generalmente sólo se abre un grupo con un solo horario para cada curso. Además los grupos que se atienden están conformados por entre 25 y 30 personas. Lo anterior afecta las premisas que se promueven desde las pedagogías no directivas. Con respecto a la premisa “Evitar la masificación” la cantidad de respuestas de la categoría “posee poca relación” es muy similar a la de la categoría “posee mucha relación”. Dicha premisa se refiere a la constitución de grupos pequeños para garantizar relaciones más cercanas y procesos de aprendizajes más significativos.

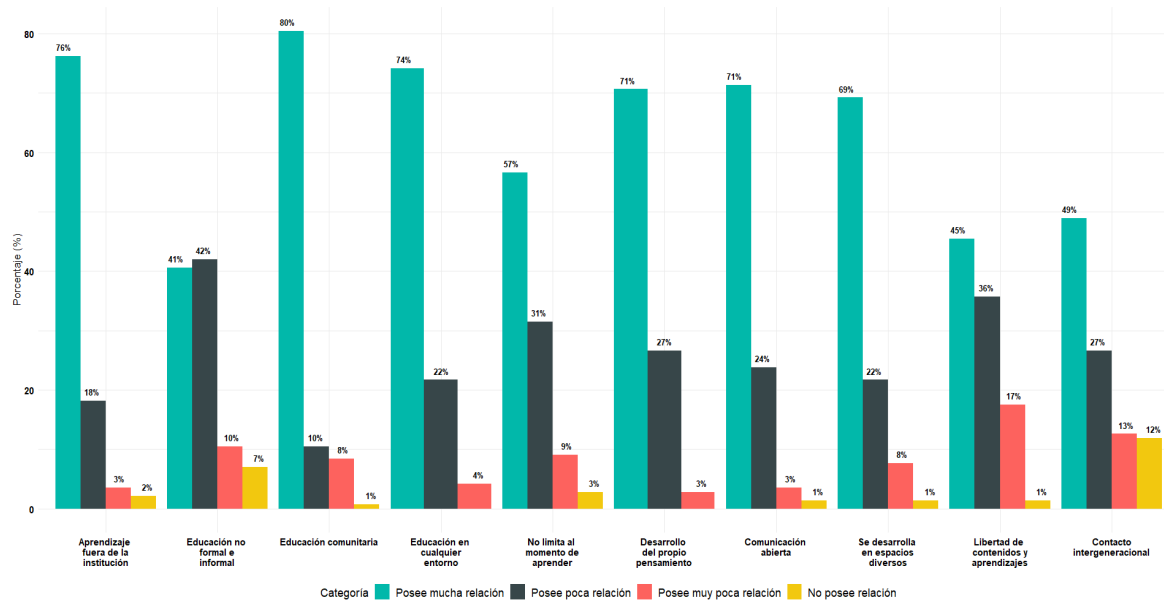
Finalmente, se debe notar que la última categoría “Reconocimiento del modelo educativo” es un caso bastante peculiar, pues la mayor cantidad de respuestas se concentraron en la categoría de “no posee relación”. Esto significa que las pedagogías no directivas, no se validan como un modelo educativo predominante en la carrera de educación preescolar.

Cabe resaltar que en el plan de estudio vigente (2018) se cuenta con algunos criterios del principio de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad que promueve la carrera de Educación Preescolar. Lo anterior en tanto que para pensar de manera inter y transdisciplinar se requiere libertad así como de un espíritu investigador que busque el autoconocimiento y el conocimiento del otro y que, además, respete su historia de vida y la de los demás. También necesita capacidad de renovación constante en el propio ejercicio educativo, flexibilidad en lo curricular y disposición para desaprender como parte del ejercicio de una reflexión crítica, referida al conocimiento y sus prácticas pedagógicas.

Continuando con las pedagogías no institucionales se hace referencia a las premisas sobre el aprendizaje y educación fuera de la escuela; se retoma tanto una educación no formal como una informal; se fomenta una educación comunitaria para el servicio común en la sociedad; no

se limita a las y los estudiantes al momento de aprender, ya que es abierta a todas las personas y se puede dar de muchas maneras fuera del sistema educativo; las personas desarrollan su propio pensamiento con el entorno y con la naturaleza; se promueve una comunicación abierta y múltiples interconexiones entre las personas; existe más libertad con respecto a los contenidos y aprendizajes que adquieren las personas; y da importancia al contacto intergeneracional que ocurre en el proceso de aprendizaje. Al relacionar estas premisas con la mediación pedagógica de la carrera, se obtienen los siguientes resultados expuestos en la figura 4.

Figura 4. Percepción de las personas estudiantes sobre la presencia de las pedagogías no institucionales en la carrera de Educación Preescolar, según porcentaje



En la figura 4, relacionada con las pedagogías no institucionales, se observa una clara tendencia. En la mayoría de las premisas la respuesta fue “posee mucha relación”. En relevante notar que la premisa “Educación no formal e informal” es la única en la cual la cantidad de respuestas se asemejan entre las categorías “posee mucha relación” y “posee poca relación”.

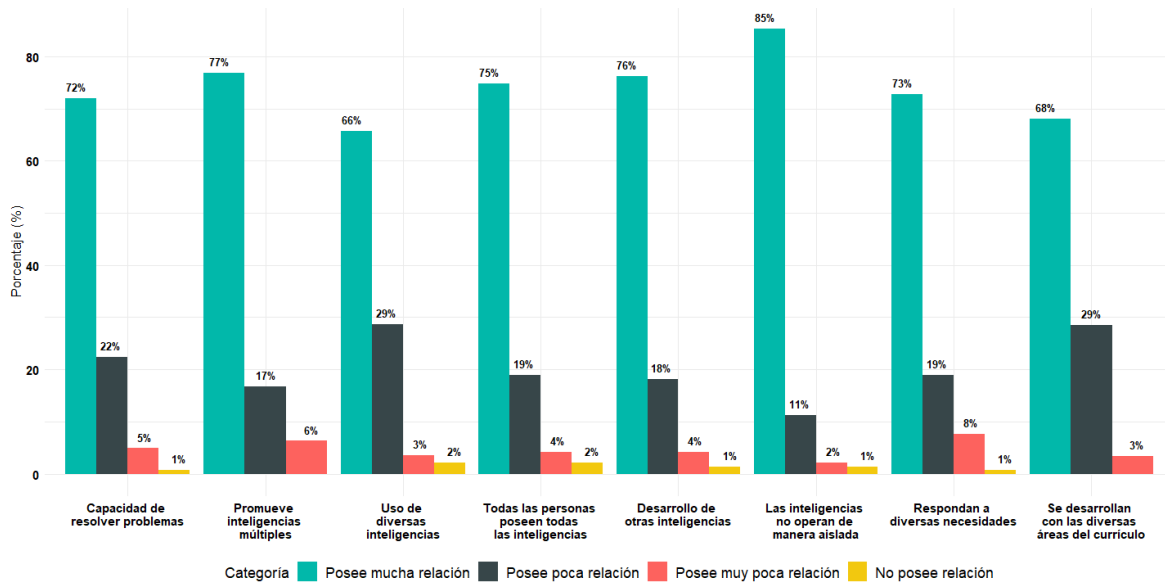
Considerando lo anterior, se señala la importancia de aprovechar las características que esa modalidad educativa puede brindar en otros espacios. No se está considerando el concepto de educación no formal para referirse propiamente a la práctica pedagógica en espacios emergentes. No obstante, es posible considerar que estos espacios de trabajo, donde se desempeña un docente, emergen debido a nuevas demandas que la sociedad manifiesta.

Carbonell (2019) se refiere a la existencia de pedagogías no institucionales, ligadas al aprendizaje fuera de la escuela, las cuales proponen una oferta educativa que busca “atender nuevas necesidades y colectivos históricamente excluidos en el ámbito del trabajo, del ocio, de la cultura y de la propia infancia y juventud, mediante un amplio abanico de actividades de padres, empresas, ONG, entidades culturales e instituciones oficiales que se desarrollan en la escuela o fuera de ella” (p. 22).

Ahora bien, en la figura 5 se presenta la percepción estudiantil de las pedagogías de las diversas inteligencias. Las premisas que le corresponden son: capacidad para resolver problemas; promover inteligencias múltiples; uso de diversas inteligencias; todas las personas poseen todas

las inteligencias; desarrollo de otras inteligencias; las inteligencias no operan de manera aislada; responden a diversas necesidades; y se desarrollan con las diversas áreas del currículo. Cabe resaltar que estas pedagogías hacen referencia a que todas las personas poseen todas las inteligencias, aunque tengan unas más desarrolladas que otras. Además, estas no operan de manera aislada.

Figura 5. Percepción de las personas estudiantiles sobre la presencia de las pedagogías de las diversas inteligencias en la carrera de Educación Preescolar, según porcentajes



Con respecto a esta pedagogía, se observa en la figura 5 que presenta una tendencia marcada en la categoría de “posee mucha relación” con un porcentaje mayor al 66%. También se aprecia que para todas las premisas se presenta un porcentaje menor al 30% en la categoría “posee poca relación”.

Ahora bien, las principales premisas de las pedagogías del conocimiento integrado, que se tomaron en cuenta para esta investigación son: aprendizaje globalizado; carácter multidimensional del ser; aprendizaje mediante la cooperación; dimensiones éticas y sociales del conocimiento; percepción global del entorno; nuevas propuestas y focos de interés; pedagogía interdisciplinar; proyectos de trabajos; y un deseo continuo de investigar. Las anteriores conducen a reflexionar sobre la búsqueda de un aprendizaje globalizado no fragmentado, para construir un conocimiento más sólido y una comprensión más profunda de la realidad. También se hace hincapié en el carácter multidimensional del ser humano (biológico, psíquico, social, afectivo y racional) y de la sociedad.

Esta pedagogía permite a la persona estudiante descubrir dimensiones éticas y sociales del conocimiento más que en un currículo por asignaturas. Entre las que puede hallar se encuentran la capacidad de aprendizaje mediante la cooperación entre iguales, la superación del verbalismo y memorismo, así como una evaluación más centrada en el proceso que en el resultado.

Además, esta pedagogía propone un currículum interdisciplinar, donde se tiene una visión que considera al centro educativo como parte de una comunidad de aprendizaje abierta.

En esta las personas aprenden con y de los otros. Además, de que lo emergente tiene un papel fundamental.

Figura 6. Percepción de las personas estudiantes sobre la presencia de las pedagogías conocimiento integrado en la carrera de Educación Preescolar, según porcentajes



Según se aprecia en la figura 6, hay una tendencia en la cual la mayor parte de las respuestas coinciden con la categoría “poseen mucha relación”. Nuevamente, se ratifica un comportamiento marcado en cuanto a las pedagogías seleccionadas.

Dado los resultados de esta pedagogía y en comparación con el plan de estudio de la carrera de Educación Preescolar, es posible establecer una relación con el principio denominado interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como formas de mediar los procesos formativos.

El principio anterior se encuentra en la resolución de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica (2015) VD-R-9299-2015, señala entre sus considerandos “el importante reto que tienen las universidades de transitar desde la fragmentación disciplinar hacia una visión inter-multi y transdisciplinaria en la investigación, la docencia y la acción social” (p. 1). Esta resolución promueve acciones concretas dirigidas hacia estudiantes, unidades académicas y cátedras universitarias. Asimismo, invita a superar el reduccionismo disciplinar, a vincularse entre sí para pensar, así como a diseñar y ejecutar cursos integrados a partir de problemas comunes. También hace un llamado a trascender la visión disciplinar de las carreras para potenciar el trabajo de formación a partir de problemas. Además, busca crear experiencia inter, multi y transdisciplinar que ayude a pensar y posibilitar formas diferentes de organización curricular.

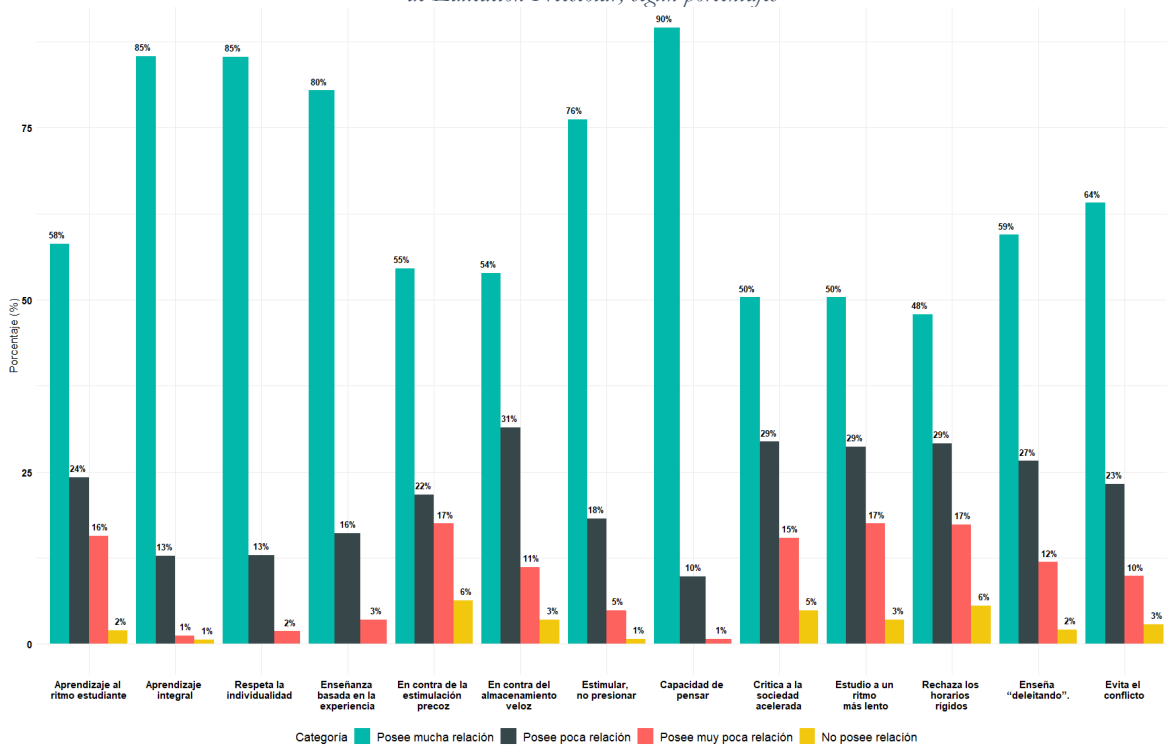
También se puede establecer una relación entre lo propuesto por Carbonell (2019) al referirse a la pedagogía y lo planteado por la carrera de educación preescolar denominado la praxis pedagógica como sustento del saber pedagógico. En el plan de estudio (2018), se menciona que “La pedagogía como praxis supone una conjunción permanente entre teoría y práctica, lo cual implica la renovación constante de la acción educativa, así como la posibilidad de que docentes y estudiantes se construyan a sí mismos” (p. 44).

Asimismo, se menciona que para lograr la transformación de la praxis se requiere una toma de conciencia sobre la misma y la reflexión constante y recursiva entre acción y

pensamiento. Lo anterior constituye una estrategia fundamental para la construcción de los saberes pedagógicos a lo largo de la carrera.

En el caso de la pedagogía lenta, serena y sostenible, se analizó la relación de la teoría y la práctica acorde con premisas orientadas al aprendizaje integral, aprendizaje al ritmo de cada estudiante, el respeto a la individualidad y la espontaneidad. Desde este paradigma se critica a la sociedad acelerada, el almacenamiento veloz y memorístico, la estimulación precoz, los horarios rígidos y sobrecargados. Por lo tanto, propone reorganizar la forma en la que se distribuye el tiempo. Los resultados de este caso se observan en la figura 7.

Figura 7. Percepción de las personas estudiantes sobre la presencia de la pedagogía lenta, serena y sostenibles en la carrera de Educación Preescolar, según porcentajes



En la figura 7 sobre la pedagogía lenta, serena y sostenible se observa una elevada tendencia a la categoría “posee mucha relación”. También se aprecia cómo la distribución de todas las premisas es bastante similar, teniendo una mínima (a veces nula) cantidad de respuestas en la categoría “no posee relación”. Además, evoluciona de forma creciente hasta la categoría “posee mucha relación” donde se encuentra la mayor parte de las respuestas.

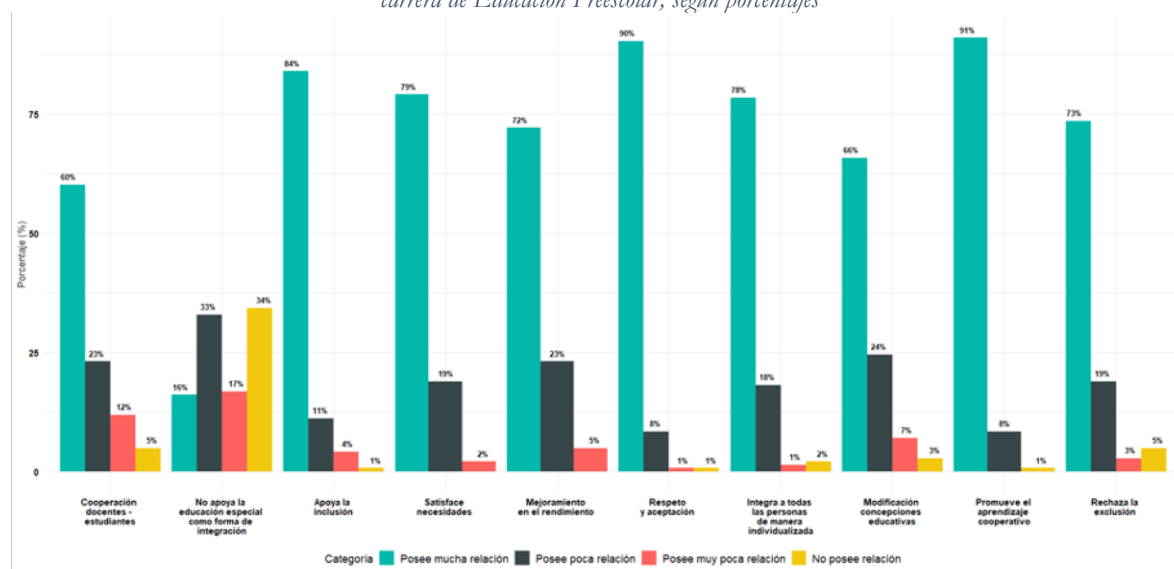
El contraste de la información obtenida de la aplicación del instrumento con lo que promueve la carrera en estudio, se puede relacionar con el principio de Humanización de las personas, el cual se detalla a continuación:

La humanización se refiere al modo de ser o la vocación del ser humano, la cual tiene como punto de referencia la vida planetaria. Es una vocación que se construye cuando nos integramos cultural y educativamente, para lo cual establecemos vínculos diversos dentro del ecosistema en el que nos corresponde vivir, es así que lo que ocurre dentro del ecosistema tiene repercusiones en el planeta como totalidad. (Sección de Educación Preescolar UCR, 2018, p. X).

Finalmente, las pedagogías de la inclusión y la cooperación se conforman por 10 premisas que son: la cooperación docentes-estudiantes; el no apoyo a la educación especial como forma

de integración; apoyo a la inclusión; satisface necesidades; mejoramiento en el rendimiento; respeto y aceptación; integra a todas las personas de manera individualizadas; modificación concepciones educativas; promueve el aprendizaje cooperativo; y, por último, rechaza la exclusión. Los resultados de este caso se encuentran en la figura 8.

Figura 8. Percepción de las personas estudiantes sobre la presencia de la pedagogía de la inclusión y cooperación en la carrera de Educación Preescolar, según porcentajes



Según se evidencia en la figura 8, esta pedagogía, sigue el compartimento de las demás en cuanto a las distribuciones de las respuestas para cada premisa. En el caso particular de la premisa 2, que indica: “No apoya la educación especial como forma de integración”, esta hace referencia a que más bien excluye a los estudiantes. Por ello, es la que difiere con respecto a las demás premisas. El 34% y 33% corresponden a las categorías “no posee relación” y “posee poca relación” respectivamente. Es decir, con la excepción de la premisa 2, las demás reflejan comportamientos de distribuciones unimodales.

Al relacionar los resultados de las respuestas dadas por las personas participantes con los principios pedagógicos de la carrera de Educación Preescolar de la sede Rodrigo Facio (denominados Humanización de las personas y ética de la solidaridad) se puede establecer una coherencia entre lo implícito y lo explícito entre la teoría y la práctica. Con respecto a Humanización de las personas, en el plan de estudio (2018) se indica:

Los vínculos humanizantes se refieren a la sinergia, la cooperación de todos con todos, así como la solidaridad con el entorno. Estos vínculos nos llevan a entender el “cuidado” como una actitud esencial en el ser humano, más que como un acto, por cuanto implica ocupación, preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo con el otro y con lo otro. Cuando nos cuidamos nos humanizamos. (p. X).

La formación como personas y como docentes permite comprender la humanización como meta educativa. Lo anterior de acuerdo con la Sección de Educación Preescolar de la UCR (2018).

Con respecto al otro principio, Ética de la solidaridad se pueden establecer relaciones, ya que desde el plan de estudio se comprende que la solidaridad es un compromiso derivado de la humanización como meta. Esto se evidencia en la siguiente cita:

Educación para la solidaridad busca favorecer la unidad entre procesos cognitivos y procesos vitales (aquellos que permiten la vida, la supervivencia y la vivencia en el mundo: la adaptación, la autoorganización, la creatividad), lo cual conlleva al desarrollo de las capacidades para visibilizar e incluir a los demás y al entorno (especialmente la naturaleza), en nuestra visión de mundo. Implica un aprender a convivir aún en medio de las diferencias. Una sociedad donde todos tengan sitio sólo será posible en un mundo donde quepan muchos mundos. (Assman, 2002, p. X).

Como menciona Vázquez (2015), hay que abordar la naturaleza, las características y las consecuencias de las siguientes cinco tendencias: “la renovación de la demanda de enseñanzas, cualificaciones y modelos educativos; el aumento de la oferta educativa y de la educación transnacional y la internacionalización; la consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria; la irrupción del componente educativo digital; y la transformación de los esquemas de financiación y organización y la necesidad de una gestión eficiente” (p. X). Considerando estas tendencias, es imprescindible pensar respecto a la posibilidad de afrontar esos acontecimientos y dejar de verlos como amenazas. De manera que se puedan promover acciones que, en medio de esas tendencias, puedan ofrecer oportunidades de adaptación y superación profesional. Se trata de ver la posibilidad de aprovecharse de esas tendencias para enriquecer la labor docente.

Conclusiones

A manera de conclusión se puede mencionar que existe mucha relación entre las premisas, los referentes teóricos y prácticos que desarrolla la carrera Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar de la Sede Rodrigo Facio de la UCR, y las pedagogías sistémicas, críticas, no institucionales, las que promueven las diversas inteligencias, del conocimiento integrado, la denominada lenta, serena y sostenible y la de integración y cooperación. Existe coherencia entre estas pedagogías y lo establecido en el plan de estudio (2018), el cual se basa en un modelo holístico orientado por el enfoque pedagógico, ecoformativo y crítico, caracterizado por la inter y transdisciplinariedad.

Desde sus planteamientos teóricos y epistemológicos, se evidencia que la carrera plantea la pedagogía crítica y la lleva a la práctica. Esto en los diferentes escenarios, procesos y también en los proyectos de acción social y de investigación como estrategias formativas a lo largo del desarrollo del plan de estudio.

Sin embargo, las personas participantes en la investigación consideran que desde la carrera no se promueve las pedagogías libres no directivas, las cuales son entendidas como aquellas cuyas acciones permiten a una persona acceder a un estado de autonomía. Esto debido a que la mayoría de las asignaciones y actividades son dirigidas y planificadas desde la perspectiva de la persona docente.

Desde la investigación realizada se evidencia que la carrera sí desarrolla actividades, proyectos de acción social e investigaciones desde un enfoque de las pedagogías no institucionales (aquellas que hacen referencia al aprendizaje y educación fuera de la institución). Esto queda patente tanto en el plan de estudio como en los diferentes informes que se entregan a distintas instancias de la Universidad de Costa Rica. Además, se evidencia en los informes de autoevaluación y reacreditación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), los cuales ha desarrollado la carrera. Asimismo, esta se encuentra en un constante proceso de autoevaluación y se prepara para la segunda reacreditación.

Como desafío para la carrera se debe reflexionar y accionar más sobre el ritmo de los estilos de vida y procesos educativos que se desarrollan en la actualidad. Además, se debe atender a las nuevas demandas de los estudiantes y de la sociedad relacionados a los principios que

promueven, de manera especial, las pedagogías no directivas y la lenta, serena y sostenible, de manera que los procesos educativos sean más holísticos, saludables e integrales.

Referencias

- Araujo, M. C., Carrara, R. L., Muchut, F. E., Pighin, M. Z., Tomadín, M. D. y Zanuttini, M. F. (2020). Proyectos de Educación Ambiental en la educación rural. Experiencias destinadas al trabajo fuera del aula, al reconocimiento del ambiente próximo, su biodiversidad y conservación. *Educación y Ciudad*, (40), 65–79. <https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2457>
- Assman, H. (2002). *Educación y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea Ediciones.
- Carbonell, J. (2019). *Pedagogías del siglo XX. Alternativas para la innovación educativa*. (6ª edición). Ediciones Octaedro.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (22), 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6345080.pdf>
- Domingo, Á. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 15-35. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618/>
- Garbanzo, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*. 40(1), 67-87. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v40n1/2215-2644-edu-40-01-00067>.
- Garcés, N., Orellana, C., Pesantes, M. y Salazar, G. (2018). Eco formación del docente universitario y su modelo ecológico de la universidad de Guayaquil. *Innova Research Journal*, 3(12), 167-176. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n12.2018.802>
- González, N. (2011). Educación Popular y Pedagogía. DVV International. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-762011/educacion-popular-y-el-reflect/educacion-popular-y-pedagogia/>
- Lorente, E. y Martos, D. (2018). Educación física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social. Edicions de la Universitat de Lleid. <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/122410?page=1>
- Macías Figueroa, Y. G., Viguera Moreno, J. A., & Rodríguez Gámez, M. (2023). Una escuela con inteligencias múltiples: visión hacia una propuesta innovadora. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1–21. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1906/>
- Murillo, M. (2012). *Análisis integral del plan de estudio de la carrera de bachillerato y licenciatura en educación preescolar*. EUCR.
- Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(2), X-X. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512/>
- Salvador, N. Uribe, A. & Arriagada, C. (2022). *Características de los talleres extraescolares de los establecimientos educacionales de la Araucanía, Chile. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/88374>

- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. ISSN: 1139-7853. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Sánchez, R. (2020). Pedagogías del siglo XXI con perspectiva sociocultural del desarrollo: posibilidades para alcanzar aprendizaje significativo en estudiantes de educación media en condiciones de vulnerabilidad social, en Colombia. (EPDAA). <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/37973/cesanchezo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sección de Educación Preescolar UCR. (2018). *Plan de estudio Bachillerato en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Preescolar con énfasis en Gestión de Proyectos para la Primera Infancia y en Atención a la Niñez Temprana* Versión aprobada por VD-R-9711-2017. San José, Costa Rica: UCR.
- Solís, Y. (2018). Sobre la necesidad de incluir la pedagogía crítica de corte latinoamericano en el sistema educativo público de Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(1) 39-52. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.13-1.2>
- Traveset, M. y Perellada, C. (2016). Las redes sutiles de la educación: las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional. Barcelona, España: Octaedro. *Digitalia*, <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/a/59027>
- Vázquez, J. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283332966010/>
- Vicente, M. (2012). Education and Work in Science Education: Contributions from the Study of the Professional Trajectories of its Graduates. *Formación universitaria*, 5(6), 51-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000600006>
- Vicerrectoría de Docencia, UCR. (2015). *Resolución VD-R-9299-2015*. San José, Costa Rica: UCR.