

Université de Montréal

**Evaluación de una intervención educativa en un modelo de formación de docentes:
el caso del Proyecto de extensión y docencia en el Bachillerato
en Educación Comercial**

por Ingrid Sánchez Alvarado

Faculté des Sciences de l'Éducation
Département de Psychopédagogie et Andragogie

Tesis presentada
Para la obtención del grado de Doctorado en Ciencias de la Educación
Opción Psicopedagogía

diciembre, 2017

© Sánchez Alvarado, Ingrid, 2017

Université de Montréal
Faculté des Sciences de l'Éducation
Département de Psychopédagogie et Andragogie

Esta tesis titulada:
**Evaluación de una intervención educativa en un modelo de formación docente:
el caso del Proyecto de extensión y docencia en el Bachillerato
en Educación Comercial**

Presentada por:
Ingrid Sánchez Alvarado

Para la obtención del grado de Doctorado en Ciencias de la Educación
Opción Psicopedagogía

Fue evaluada por el siguiente jurado:

Ph.D Anastassis Kozanitis, Université du Québec à Montréal
Presidente del Jurado

Ph.D François Bowen, Université de Montréal
Tutor de Tesis

Ph.D Manuel Crespo, Université de Montréal
Cotutor de Tesis

Ph.D Adriana Morales Perlaza, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Miembro del Tribunal

Ph.D María Lourdes Lira Gonzales, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Evaluadora Externa

Ph.D Michel Lepage, Université de Montréal
Representante de la Decana

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general determinar, según la opinión de actores significativos el impacto percibido de una intervención educativa, propuesta como proyecto de extensión social en el Bachillerato de Educación Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de establecer su pertinencia como parte de un modelo innovador de formación de docentes. Específicamente, la investigación se propone: 1. evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes, 2.1 establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes y 2.2 valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

Utilizando un enfoque cualitativo, la investigación se basa en datos provenientes de veintiséis entrevistas semiestructuradas, realizadas de marzo a abril de 2017: diecinueve docentes en formación de tercer y cuarto nivel de la carrera de Educación Comercial, dos docentes universitarios participantes en el Proyecto, dos docentes universitarios no participantes en el Proyecto y tres autoridades universitarias relacionadas con el Proyecto. La participación fue voluntaria y bajo consentimiento libre, proceso respaldado por la aprobación del Comité Plurifacultario de Ética de la Investigación de la Universidad de Montreal. Se utilizó el programa informático QdaMiner para el tratamiento y análisis de los datos.

La evaluación del Proyecto se llevó a cabo utilizando el modelo CIPP de Stufflebeam (2007) el cual permitió establecer fortalezas y debilidades del Proyecto. Este modelo eminentemente participativo favorece una realimentación más inmediata, ya que en el proceso mismo de evaluación se puede resolver dificultades o proyectar nuevas alternativas que orienten la obtención de los objetivos.

Siendo una intervención educativa de extensión, la experiencia práctica gana un valor añadido. Los datos revelan mejoras en los docentes en formación de carácter personal (cualidades, habilidades, competencias y valores), profesional (programación, planeación y gestión de las clases participativas e innovadoras), psicopedagógico (teorías psicopedagógicas, atención de las diferencias individuales, inteligencias múltiples, estilos de aprendizajes) y social (sensibilidad y compromiso social, empatía, solidaridad, deseo de contribuir, mutuo aprendizaje).

La formación de docentes se fortalece al llevar a cabo procesos prácticos en el Proyecto, lo que mejora el modelo de formación de docentes. Los resultados muestran la viabilidad de la curricularización de la extensión como intervención educativa, la cual permite la integración en el colegio de futuros profesionales. Las interacciones con la comunidad promueven igualmente el mutuo aprendizaje y la formación integral.

Los resultados de esta investigación son relevantes al mostrar la importancia de la integración de proyectos de extensión en el currículum universitario que favorezcan una formación más integral y humanista. La investigación ha puesto en evidencia la funcionalidad de una alternativa formativa en el campo de la práctica educativa que pudiera ser replicada en otras áreas disciplinares y así validar la importancia de implementar modelos integrales de formación de docentes.

Palabras clave: evaluación de proyectos educativos; modelos de formación de docentes; intervenciones educativas; proyectos de extensión social; investigación cualitativa.

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme objectif général la détermination, d'après l'opinion des acteurs significatifs, de l'impact perçu d'une intervention éducative proposée comme projet d'extension sociale du Bachelor en Éducation Commerciale de l'Université Nationale du Costa Rica, afin d'établir sa pertinence faisant partie d'un modèle innovateur de formation d'enseignants. Spécifiquement, le but de la recherche est de: 1. Évaluer de façon holistique et d'après les acteurs significatifs, une intervention éducative d'extension sociale mise en place dans un modèle de formation d'enseignants; 2.1. Établir, d'après l'opinion des acteurs significatifs, l'impact perçu du développement des pratiques pédagogiques dans des interventions éducatives d'extension sociale, dans la formation d'enseignants et 2.2. A partir de l'opinion des acteurs significatifs et selon les résultats perçus du développement des pratiques pédagogiques dans les interventions éducatives d'extension sociale, valoriser la pertinence d'intégrer ce type de pratiques dans un modèle innovateur de formation d'enseignants.

En utilisant cette perspective qualitative, la recherche est basée sur des données sorties de vingt-six interviews semi-structurées, faites du mois de mars au mois d'avril 2017 : dix-neuf enseignants en formation du troisième et du quatrième niveau de la carrière d'éducation commerciale ; deux enseignants universitaires qui participent du projet et trois autorités universitaires en rapport avec le projet.

La participation a été volontaire et librement consentie, ce processus a été soutenu par l'approbation du Comité Pluri-facultatif d'Éthique de la Recherche de l'Université de Montréal. On a utilisé le programme informatique QdaMiner pour traiter et pour analyser les données.

On a fait l'évaluation du projet, en utilisant le modèle CIPP de Stufflebeam (2007) qui a permis d'établir les forces et les faiblesses du projet. Ce modèle, extrêmement participatif, aide à avoir une rétro-alimentation plus immédiate, étant donné qu'au fur et à mesure du processus d'évaluation, on peut résoudre les difficultés ou envisager de nouvelles alternatives pour orienter l'obtention des objectifs. L'expérience pratique obtient une valeur agrégée car il s'agit d'une intervention éducative d'extension. Par rapport aux enseignants en formation, les données montrent des améliorations personnelles (qualités, habilités, compétences et valeurs), professionnelles (programmation, planification et gestion des classes participatives et innovatrices), psycho-pédagogiques (théories psycho-pédagogiques, attention aux différences individuelles, intelligences multiples, styles d'apprentissage) et sociales (sensibilisation et engagement social, empathie, solidarité, coopération, apprentissage mutuel).

La formation d'enseignants devient plus forte lorsqu'on fait des processus pratiques dans le projet. Ceci améliore le modèle de formation des enseignants. Les résultats montrent la viabilité de l'organisation des curriculums de l'extension comme intervention éducative ce qui permet l'intégration au lycée des futurs professionnels. Les interactions avec les communautés animent également, l'apprentissage mutuel et la formation intégrale.

Les résultats de cette recherche sont remarquables car, ils montrent l'importance de l'intégration des projets d'extension au curriculum universitaire qui puissent favoriser une formation plus intégrale et humaniste. La recherche a mis en évidence la fonctionnalité d'une alternative formative au domaine de la pratique éducative qui pourra se répliquer dans d'autres disciplines, en validant l'importance d'appliquer des modèles intégraux de formation d'enseignants.

Mots clés : évaluation de projets éducatifs ; modèles de formation d'enseignants ; interventions éducatives ; projets d'extension sociale ; recherche qualitative.

ABSTRACT

This research aims at determine, in the opinion of significant actors, the perceived impact of an educational intervention, proposed as a social extension project in the Bachelor of Commercial Education of the Universidad Nacional of Costa Rica, in order to establish its relevance as part of an innovative model of teacher training. Specifically, the objectives of the research are the following: 1. To valuate in a holistic way and in the opinion of significant actors, an educational intervention of social extension implemented in a model of teacher training at the university baccalaureate level, 2.1 To establish, according to the opinion of significant actors, the perceived impact of the development of pedagogical practices in educational interventions of social extension, in the training of teachers, 2.2 To assess, based on the opinion of significant actors, in terms of the perceived results of the development of pedagogical practices in educational interventions of social extension, the relevance of integrating this approach of practices into an innovative model of teacher training.

Adopting a qualitative approach, the research is based on data from twenty-six semi-structured interviews conducted from March to April 2017: nineteen third and four-year student teachers of the Commercial Education programme, two university professors participating in the Project, two non-participating university professors and three university administrators who have mandates related to the Project. Participation to the research was voluntary under free acceptance in accordance to the rulings of the Interfaculty Ethics Committee of Université de Montréal. QdaMiner software was employed for the treatment and analysis of data.

CIPP evaluation model (Stufflebeam, 2007) was the basis for the assessments of the strengths and liabilities of the Project. This highly participative model enables a quicker feedback: during the process of evaluation it is possible to solve difficulties or design new alternatives in view of attaining the sought objectives.

Being an educational intervention of social outreach, there is an added value to practical experience. Data show several types of improvement among student teachers: at the personal level (qualities, skills, competences and values), at the professional one (programming, planning and management of participative and innovative classrooms), on their psychopedagogical skills (psychopedagogical theories, attention to individual differences, multiple intelligences, learning styles) and at the social level (social sensibility and engagement, empathy, solidarity, desire of contributing, mutual learning).

Teacher training gains momentum because of practical processes within the Project, which improves the teacher training model itself. Results show the viability of the curricularization of social outreach as an educational intervention, allowing the insertion in the future college of educational professionals. The interactions with the community also promote mutual learning and an integral training.

The research results obtained are relevant as they underscore the importance of integrating social outreach projects in university curricula conducive to a more integrated and humanistic training. The research has shown the functionality of an alternative training in the area of educational practice that could be tested in other disciplinary domains, thus confirming the importance of the enactment of integral models of teacher training.

Key words: evaluation of educational projects, models of teacher training, educational interventions, projects of social outreach, qualitative research.

Tabla de contenidos

RESUMEN	ii
RÉSUMÉ	iv
ABSTRACT.....	vi
Tabla de contenidos	vii
Lista de tablas	xvi
Lista de figuras.....	xviii
Lista de siglas.....	xxi
Lista de abreviaturas	xxii
DEDICATORIA	xxiii
AGRADECIMIENTOS	xxiv
Introducción	2
CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN.....	7
CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	9
1. 1 Los modelos de formación docente	12
1.1.2 El modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica	16
1.2 Síntesis de la formación de docentes en la educación superior	18
LA EXTENSIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA	19
1.2.1 Las universidades y sus áreas estratégicas.....	19
1.2.2 Antecedentes de la extensión social universitaria.....	23
1.2.3 Concepciones de la extensión universitaria	26
1.2.4 Modelos de extensión universitaria	32
1.2.5 La curricularización de la extensión	36

1.2.6 El Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial	37
1.2.7 Síntesis de la Extensión Social Universitaria.....	39
EVALUACIÓN DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS	42
1.3.1 Las intervenciones educativas.....	42
1.3.1 Casos de intervenciones educativas a nivel internacional	43
1.3.2 Evaluaciones de intervenciones educativas	45
1.3.3 Síntesis de la Evaluación de Intervenciones Educativas.....	46
1.4 Problema específico	47
1.5 Objetivo general.....	49
1.6 Objetivos específicos	50
CAPÍTULO II.....	53
LA REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	53
LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	53
2.1.1 Los niveles de la formación docente.....	53
2.2.2 Concepciones de la formación de docentes	55
2.2.3 Algunas propuestas generales y actuales para la formación de docentes	57
2.2.3.1 Modelos para formar docentes reflexivos.....	58
2.2.3.2 Tres modelos según Raymond Bourdoncle	59
2.2.3.3 Tres modelos de formación y saberes según Herve Terral	59
2.2.3.4 Modelo integrado de contenidos de formación.....	60
2.2.3.5 El modelo simultáneo y el consecutivo	62
2.3.1 Síntesis de la Profesionalización Docente	63
PRÁCTICAS EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE	65
2.4.1 Relación teoría y práctica en la formación de docentes.....	65
2.4.2 Definiciones y valoración de la práctica pedagógica de los futuros docentes.....	67
2.4.3 Síntesis de las Prácticas en los Modelos de Formación de Docentes	70
EVALUACIÓN DE PROYECTOS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS	72
2.5.1 Definiciones de la evaluación	72

2.5.2	Fundamentación histórica de la evaluación de programas educativos	75
2.5.3	Modelos de evaluación de programas y proyectos educativos de los últimos cuarenta años	75
2.5.3.1	Modelo de Stake	77
2.5.3.2	Modelo de Scriven	78
2.5.3.3	Modelo de Provus	80
2.5.3.4	Modelo de Metfessel y Michael	82
2.5.3.5	Modelo de Hammond	83
2.5.3.6	Modelo de Parlett y Hamilton	84
2.5.3.7	Modelo de Eisner	85
2.5.3.8	Modelo de Guba y Lincoln	86
2.5.3.9	Modelo de Pérez Juste	88
2.5.3.10	Modelo de Stufflebeam	90
2.6.1	Síntesis de la Evaluación de Proyectos y Programas Educativos	93
2.7	Síntesis general del capítulo de Revisión de la Literatura	93
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		96
CAPÍTULO III.....		97
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....		97
3.1	Tipo de Investigación: Cualitativo.....	98
3.2	Método de Investigación: Descriptivo y Exploratorio.....	100
3.3	El Estudio de Caso	101
3.3.1	La triangulación en el estudio de casos.....	102
3.3.2	El caso en la Universidad Nacional de Costa Rica	103
3.3.3	Evaluación de proyectos en la Universidad Nacional.....	107
3.3.4	Caso objeto de análisis. “El Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial”	108
3.3.4.1	Antecedentes y ejecución del “Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial”	109
3.4	Diseño de la Investigación	111
3.5	Etapas del diseño de Investigación	112

3.5.1	Búsqueda del Mejoramiento y la Calidad Educativa (contexto)	113
3.5.2	Determinar el Modelo de Formación de Docentes (insumos)	115
3.5.3	Evaluar la implantación del Proyecto (proceso)	115
3.5.4	La Salida del Proceso Evaluativo (resultados).....	115
3.6	Contexto y Participantes	117
3.6.1	Descripción de la población.....	119
3.6.2	Muestras.....	120
3.7	Instrumentos de Recolección de la Información.....	122
3.7.1	La Revisión y Análisis Documental	123
3.7.2	La Entrevista Semiestructurada	124
3.8	Planificación, recolección, tratamiento, presentación, análisis, discusión e interpretación de los datos.....	126
3.8.1	Planificación y recolección de datos.....	127
3.8.2	Tratamiento de los datos	130
3.8.3	Presentación y análisis de los datos	133
3.8.4	Discusión e interpretación de los datos.....	134
3.8	Consideraciones Éticas	135
3.10	Síntesis del capítulo de Metodología de la Investigación	136
CAPÍTULO IV.....		140
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....		140
4.1	Primer objetivo específico: Evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.....	141
4.1.1	Evaluación de contexto	142
4.1.1.1	El Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Costa Rica	143
4.1.1.2	Apego del Proyecto con el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional	146
4.1.1.3	Formulación y evaluación de proyectos en la Universidad Nacional.....	148
4.1.1.4	Síntesis Evaluación del Contexto.....	153
4.1.2	Evaluación de Insumos	154

4.1.2.1 El modelo de formación de docentes para secundaria de la Universidad Nacional	155
4.1.2.2 Plan curricular de la Carrera de Educación Comercial	161
4.1.2.3 Los objetivos del Proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial y su cumplimiento	165
4.1.2.4 Recursos financieros y materiales.....	166
4.1.2.5 Síntesis de la etapa de evaluación de insumos.....	168
4.1.3 Evaluación de proceso	169
4.1.3.1 La población atendida en el Proyecto, vulnerables socialmente.....	174
4.1.3.2 Labores desarrolladas en las prácticas en el Proyecto como futuros docentes ..	175
4.1.3.3 Recursos financieros y materiales.....	177
4.1.3.4 Dificultades durante el desarrollo del Proyecto	179
4.1.3.5 Recomendaciones para el desarrollo del Proyecto.....	180
4.1.3.6 Síntesis de la etapa de evaluación del proceso.....	181
4.1.4 Evaluación de resultados.....	183
4.1.4.1 Cumplimiento de objetivos, fases y desarrollo del Proyecto	183
4.1.4.2 Aportes a participantes y docentes en formación	184
4.1.4.3 Significado de trabajar con poblaciones vulnerables, personal y académicamente	186
4.1.4.4 Labor y progreso como futuros docentes.....	189
4.1.4.5 Aprendizajes significativos adquiridos después del proceso de práctica en el Proyecto	191
4.1.4.6 Nivel de satisfacción y sentir personal al participar en el Proyecto	193
4.1.4.7 Fortalecimiento de la formación de docentes	197
4.1.4.8 Síntesis evaluación de resultados.....	198
4.2 Objetivo 2.1 de Investigación: Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.	200
4.2.1 Labor de los docentes en formación en el Proyecto	201
4.2.2 Adquisición de nuevas estrategias pedagógicas por las docentes en formación al participar en el Proyecto	202

4.2.3 Aportes del Proyecto en la sensibilidad social de los docentes en formación	203
4.2.4 Aportes en el plano personal al participar en el Proyecto	207
4.2.5 Opiniones y reacciones de las docentes en formación al concluir su participación en el Proyecto	208
4.2.6 Sentir como futuro docente	212
4.2.7 La vocación como docentes	214
4.2.8 Síntesis de resultados correspondientes al objetivo 2.1 de esta investigación.....	215
4.3 Objetivo de Investigación: 2.2 Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.	218
4.3.1 Contribución del Proyecto al Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Costa Rica	219
4.3.2 Aportes del Proyecto al modelo de formación de docentes de Educación Comercial.....	221
4.3.3 Diferencias entre el modelo de formación de Educación Comercial y otras áreas de enseñanza para secundaria	222
4.3.4 Aportes del Proyecto a otros modelos de formación de docentes	224
4.3.5 Importancia de las prácticas en intervenciones educativas de de extensión social para la formación de docentes	225
4.3.6 Síntesis de resultados correspondientes al objetivo 2.2 de esta investigación.....	228
CAPÍTULO V	232
DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	232
5.1 Evaluación del proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial bajo el modelo CIPP de Stufflebeam	233
5.1.1 Evaluación del contexto	234
5.1.1.1 Principios, valores y fines de la UNA y el Proyecto.....	234
5.1.1.2 El Proyecto y su relación con el Modelo Pedagógico de la UNA	237
5.1.1.3 Formulación y evaluación de Proyectos en la UNA.....	238
5.1.2 Evaluación de insumos	240
5.1.2.1 Modelo de formación basado en la flexibilidad curricular	240

5.1.2.2	Los objetivos del Proyecto y su sustento en el aprendizaje en servicio.....	242
5.1.2.3	El Proyecto y las prácticas en espacios emergentes para la formación inicial de docentes.....	244
5.1.2.4	Los recursos materiales y financieros del Proyecto.....	247
5.1.3	Evaluación de proceso.....	248
5.1.3.1	La realización del Proyecto como intervención educativa.....	248
5.1.3.2	Labores como futuros docentes.....	250
5.1.3.3	Formación de docentes reflexivos.....	251
5.1.4	Evaluación de resultados.....	253
5.1.4.1	El Proyecto y su cumplimiento de objetivos como intervención educativa.....	253
5.1.4.2	El Proyecto y la metodología de aprendizaje en servicio.....	255
5.1.4.3	Prácticas docentes en proyectos que integran la extensión y la docencia.....	257
5.1.4.4	Prácticas en intervenciones educativas de extensión social y aprendizajes significativos.....	260
5.2	Impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.....	263
5.2.1	Fortalecimiento de la formación de docentes mediante el Proyecto.....	263
5.2.2	Fortalecimiento o confirmación de la vocación como docentes al participar en el Proyecto.....	266
5.2.3	Fortalecimiento de las competencias emocionales de los docentes en formación.....	268
5.3	Resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social y la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.....	272
5.3.1	Formación integral de docentes basada en el aprendizaje en servicio y su efecto en el modelo de formación.....	272
5.3.2	La curricularización de la extensión como parte de la integralidad universitaria.....	274
5.4	Interpretación general de los resultados.....	278
CONCLUSIÓN GENERAL.....		285
Breve descripción de la problemática y de la metodología de la investigación.....		285
Principales resultados de la investigación en respuesta a los objetivos propuestos.....		288

Relevancia de los hallazgos de la investigación	298
Relevancia de los hallazgos a la teoría:	298
Relevancia de los hallazgos para las prácticas pedagógicas:	301
Relevancia de los hallazgos a las políticas institucionales:	302
Recomendaciones	303
Límites de la investigación	304
Perspectivas para futuras investigaciones	306
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	309
ANEXOS	xv
Anexo 1. Protocolo para la entrevista semiestructurada para las docentes en formación de la carrera de Educación Comercial	xv
Anexo 2. Protocolo de entrevista para la entrevista semiestructurada a docentes participantes en el Proyecto.....	xix
Anexo 3. Protocolo de entrevista para la entrevista semiestructurada a docentes no participantes del Proyecto	xxiv
Anexo 4. Protocolo de entrevista para la entrevista semiestructurada a autoridades universitarias.....	xxvii
Anexo 5. Instrumento de validación de los protocolos para las entrevistas semiestructuradas	xxxí
Anexo 6. Formulario de consentimiento para la entrevista semiestructurada a docentes y autoridades universitarias.....	xxxii
Anexo 7. Formulario de consentimiento para la entrevista semiestructurada a docentes en formación de la carrera de Educación Comercial	xxxvi
Anexo 8. Comunicación enviada a las docentes en formación con el formulario de consentimiento	xl
Anexo 9. Comunicación enviada a las docentes y autoridades universitarias para solicitud de cita para entrevista	xli
Anexo 10. Comunicación enviada a las docentes y autoridades universitarias con el formulario de consentimiento	xlii
Anexo 11. Muestra primer libro de categorías y códigos	xliii

Anexo 12. Muestra libro de categorías y códigos iniciales correspondientes a la categoría Contexto, introducidos en el software QDAMiner	xliv
Anexo 13. Muestra de un fragmento de entrevista codificado en QDA Miner	xlv
Anexo 14. Muestra del libro de categorías y códigos final de las docentes en formación en QDA Miner	xlvi
Anexo 15. Muestra del libro de categorías y códigos final de las docentes universitarias en QDA Miner	xlvii
Anexo 16. Certificado de Ética.....	xlviii
Anexo 17. Carta lectura y corrección filológica de la tesis	l

Lista de tablas

Tabla I. Síntesis y comparación de modelos de formación de docentes.....	12
Tabla II. Casos de intervenciones educativas en América	44
Tabla III. Modelos de formación docente reflexivos	58
Tabla IV. Denominaciones de los modelos de evaluación	76
Tabla V. Modelos de evaluación de programas	79
Tabla VI. Universidad Nacional de Costa Rica. Facultades, Centros, Escuelas e Institutos	104
Tabla VII. Fases de la ejecución del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educ. Comercial	110
Tabla VIII. Corpus Documentario.....	123
Tabla IX. Organización Curricular del Plan de Estudios por Áreas de Formación	156
Tabla X. Tipo de Cursos y Actividades Académicas Curriculares en Plan de Estudios	157
Tabla XI. Plan curricular Bachillerato para la Enseñanza de la Matemática.....	158
Tabla XII. Plan de estudios de la carrera de Educación Comercial	161
Tabla XIII. Evidencia de la convergencia de las labores docentes.....	250
Tabla XIV. Evidencia de la convergencia los principales modelos de formación de docentes reflexivos y los hallazgos de esta investigación.....	252
Tabla XV. Evidencia de la convergencia de las condiciones para la integración de la extensión-docencia y los hallazgos.....	258
Tabla XVI. Fortalecimiento y progreso como futuros docentes adquiridos en el proceso de práctica en el Proyecto.....	259
Tabla XVII. Aspectos que se fortalecen en la formación de docentes durante el proceso de práctica en el Proyecto.....	263
Tabla XVIII. Teorías psicológicas de la vocación de Super (1962) y hallazgos de esta investigación	266
Tabla XIX. Componentes de las competencias emocionales y hallazgos de esta investigación	269

Tabla XX. Curricularización de la extensión en el modelo de formación de la carrera de Educación Comercial.....	274
--	------------

Lista de figuras

Figura 1. Modelo de formación de Educación Comercial.....	16
Figura 2. Antecedentes Extensión Universitaria Latinoamericana	25
Figura 3. Modelos de Extensión Universitaria, según Serna (2007).....	33
Figura 4. Modelos de Extensión según Ortiz y Morales (2011)	34
Figura 5. Modelo integrado de contenidos de formación	60
Figura 6. Significancia teoría y práctica	66
Figura 7. Modelo de evaluación de Hammond.....	83
Figura 8. Modelo de evaluación CIPP.....	90
Figura 9. Esquemas de las etapas del diseño de investigación	116
Figura 10. Criterios de inclusión y exclusión.....	118
Figura 11. Muestra para la Recolección de Datos	120
Figura 12. Esquema recolección, tratamiento, presentación, análisis, discusión e interpretación de los datos	126
Figura 13. Principios, valores y fines de la Universidad Nacional de Costa Rica.....	144
Figura 14. Principios Modelo Pedagógico Universidad Nacional de Costa Rica y respuestas de los docentes universitarios entrevistados	147
Figura 15. Lineamientos para la formulación de proyectos, Universidad Nacional de Costa Rica.....	150
Figura 16. Modelo curricular de formación docente para la Enseñanza de la Matemática	160
Figura 17. Modelo de formación docente para Educación Comercial.....	163
Figura 18. Fases del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial	169
Figura 19. Descripción de los módulos de capacitación en manejo básico de oficinas, del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial.....	172

Figura 20. Objetivos de los módulos de capacitación en alfabetización digital, del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial.....	173
Figura 21. Aportes de participantes a docentes en formación.....	186
Figura 22. Frases frecuentes de las docentes en formación en relación con aportes de la población atendida en el ámbito personal	187
Figura 23. Frases frecuentes de las docentes en formación en relación con aportes de la población atendida en el ámbito académico	189
Figura 24. Progreso como futuros docentes	191
Figura 25. Sentir a nivel personal de las docentes en formación en el Proyecto.....	195
Figura 26. Aspectos considerados por docentes universitarios como parte del fortalecimiento de la sensibilidad social de los docentes en formación.....	204
Figura 27. Aspectos considerados por docentes en formación como parte de su fortalecimiento de la sensibilidad social.....	206
Figura 28. Opiniones de las docentes en formación al terminar su práctica en el Proyecto	210
Figura 29. Reacciones de las docentes en formación al finalizar la práctica en el Proyecto	212
Figura 30. Cómo se sintieron las docentes en formación en el Proyecto	213
Figura 31. Importancia de las prácticas en proyectos de extensión para la formación de docentes.....	227
Figura 32. Convergencia entre políticas de la UNA y cumplimiento del Proyecto.....	235
Figura 33. Convergencia entre principios del Modelo Pedagógico de la UNA y el Proyecto	237
Figura 34. Representación de los objetivos del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial	242
Figura 35. Convergencia entre autor y participante respecto a las prácticas para docentes en formación	245
Figura 36. Evidencia de la convergencia de la significancia teoría y práctica	246
Figura 37. Evidencia de la convergencia teóricos e intervención educativa evaluada ...	249

Figura 38. Elementos de una intervención educativa y hallazgos de su cumplimiento por el Proyecto.....	254
Figura 39. Propuestas para fortalecer la madurez vocacional en los procesos formativos y la congruencia con hallazgos de esta investigación	267
Figura 40. Fortalecimiento de la sensibilidad social al participar en el Proyecto, teoría y hallazgos.....	270
Figura 41. Propuesta basada en la integración del Proyecto basado en el aprendizaje en servicio en el modelo de formación de docentes.....	273
Figura 42. Propuesta Integración Extensión, Docencia e Investigación	276

Lista de siglas

ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
CECODAP	Centros comunitarios de aprendizaje
CEP-PSOE	Centros de Profesores del Partido Socialista Español
CIDE	Centro Investigación en Docencia y Extensión
CONESUP	Consejo Superior de Educación
CONSACA	Consejo Académico de la UNA
MEQ	Ministere de l'Éducation du Québec
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica
UNED	Universidad Estatal a Distancia (España)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Lista de abreviaturas

AU	Autoridades universitarias
CIPP	Contexto, Insumos, Proceso y Productos
DNP	Docentes no participantes del Proyecto
DPP	Docentes participantes del Proyecto
EEC	Estudiantes tercer y cuarto nivel de Educación Comercial
ONG	Organización no gubernamental
PPAA	Programas, Proyectos y Actividades Académicas
QDA	Qualite Data Analysis

DEDICATORIA

A quienes ocupan un lugar importante en mi corazón.

A los y las docentes y extensionistas con vocación.

AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento a mi querida Universidad Nacional de Costa Rica por haberme brindado toda mi formación universitaria. Estudiar un doctorado fuera de mi país es un honor y un privilegio al que no todos pueden acceder. Soy sello UNA, siempre en mi corazón.

Un agradecimiento enorme para mis profesores Francois Bowen y Manuel Crespo, tutor y cotutor respectivamente, quienes con comprensión, apoyo, disposición, colaboración, compromiso y rigurosidad, me demostraron su profesionalismo y don de gentes. Gracias por su esmerado trabajo y por contribuir para que esta tesis sea una realidad.

Mil gracias a las docentes en formación de la carrera de Educación Comercial que participaron en este estudio. Educadoras de corazón y con vocación. También agradezco a mis colegas y autoridades universitarias que participaron con sus contribuciones al desarrollo de esta tesis, muchas gracias por el apoyo y disposición.

A la “Fuerza Latina” de la Universidad de Montreal y amistades de otras latitudes, pues gracias a esta experiencia de vida, fueron parte importante durante la estancia en Canadá y que con alegría, entusiasmo y apoyo sincero me demostraron el verdadero sentido del cariño y la solidaridad sin barreras de ningún tipo.

Un gran cariño y mil gracias a Krissia y su hermosa familia por acogerme y ayudarme de muchas maneras en Montreal. Sus recuerdos alegran mi corazón.

Mi agradecimiento a la Fundación Óscar Arnulfo Romero y a Servicios Comunitarios para Refugiados e Inmigrantes de Montreal, por haberme ayudado y acogido como parte de su comunidad. Siempre están en mis mejores recuerdos mis queridos amigos salvadoreños.

A Gabriela un agradecimiento enorme y de corazón por escucharme y por las palabras oportunas, en los momentos precisos, para animarme a seguir adelante. Mil gracias por el acompañamiento, ayuda, apoyo y comprensión.

Agradezco muchísimo a mi familia la ayuda, el apoyo, la paciencia y la comprensión. Los amo, siempre están conmigo y en mi corazón. Gracias por existir.

INTRODUCCIÓN

Introducción

En una sociedad en constante cambio y adaptación a nuevas formas de llevar a cabo los procesos educativos, se encuentran las instituciones de educación superior y los futuros profesionales de la educación.

Tanto universidades como docentes en formación tratan de responder a esos cambios vertiginosos generados en la sociedad y los cuales le demandan adaptaciones constantes y mejoras continuas a las instituciones formadoras.

Un mecanismo esencial en busca de la excelencia y la mejora continua es la evaluación de programas y proyectos educativos. ¿Qué pretende entonces la evaluación en los procesos formativos a nivel de educación superior? Su principal objetivo está orientado a establecer la pertinencia o no de sus programas y proyectos, esto en respuesta a esa sociedad en constante cambio y, sobre todo, ante las necesidades de sus estudiantes que se proyectan en el ámbito profesional.

En este contexto está inmersa la Universidad Nacional de Costa Rica, cuya misión se encuentra en total concordancia con lo expuesto anteriormente: “es una institución de educación superior estatal que forma profesionales de manera integral, genera y socializa conocimientos, con lo cual contribuye a la transformación de la sociedad hacia planos superiores de bienestar social, libertad y sustentabilidad; todo ello mediante la docencia, la investigación, la extensión y otras formas de producción, dirigidas prioritariamente a los sectores sociales menos favorecidos.” (UNA, 2016)

Así, esta institución busca formar profesionales integralmente, que contribuyan a la transformación social y mediante sus áreas estratégicas de: docencia, investigación y extensión; esto ha generado la necesidad de fortalecer sus procesos formativos, determinar la pertinencia de los mismos y realizar las mejoras pertinentes de forma constante.

Por lo que este estudio se centra en la evaluación de un proyecto de extensión como parte de un modelo de formación de docentes, además, se pretende establecer el impacto percibido del Proyecto en los docentes en formación y en el modelo de formación de docentes.

Desde esta perspectiva y con el fin de desarrollar esta investigación, se presentará el desarrollo de cinco capítulos. El primer capítulo de esta investigación evidencia la problemática por investigar. Se expone la importancia de la formación de docentes en la educación superior, como respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad y de los docentes en formación, se muestra una síntesis de diferentes propuestas de modelos de formación docente generados en diferentes países, con el fin de detectar tendencias a nivel internacional en los modelos de formación y determinar si existen modelos de formación que incorporen intervenciones educativas como proyectos de extensión.

En el caso de este estudio la extensión social universitaria cobra relevancia, debido a que el Proyecto que será evaluado se enmarca en esta área estratégica universitaria. Por lo que se presenta el Proyecto interunidades e interfacultades que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de Costa Rica y específicamente en la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología, en el que se integra la extensión y la docencia y el cual será evaluado en esta investigación, con el fin de determinar los alcances de este Proyecto en un modelo de formación de docentes.

Posteriormente, se desarrolla lo relativo a las intervenciones educativas, sus concepciones, ejemplos a nivel internacional y su evaluación.

Como resultado de la revisión teórica se establece la existencia de una brecha en la investigación científica, específicamente en la evaluación de intervenciones educativas o proyectos como parte de un modelo de formación de docentes.

Como cierre del primer capítulo y con base en esa brecha detectada en la investigación científica, se generan las preguntas de investigación, que llevan al planteamiento del problema por investigar y los objetivos que orientarán el desarrollo investigativo.

En el segundo capítulo se desarrolla la revisión de la literatura basándose en tres ejes temáticos generales: la profesionalización docente, las prácticas pedagógicas en los modelos de formación de docentes y la evaluación de proyectos y programas educativos.

Se evidencia la importancia de la terciarización de la formación de educadores, en busca de la profesionalización docente mediante procesos formativos que integren la teoría y la práctica. La revisión de la literatura permite poner en evidencia una serie de modelos generales existentes para la formación de docentes.

La relevancia de las prácticas en los procesos formativos es un elemento que los teóricos valoran como parte de la formación de docentes. Además, el Proyecto que se evaluará favorece espacios emergentes para prácticas pedagógicas, por esto la relación y el sustento teórico necesario para mostrar el valor de la inclusión de experiencias prácticas y vivenciales desde etapas iniciales de la formación académica.

El último eje temático desarrollado como parte de la revisión de la literatura es el enfocado en la evaluación de proyectos y programas educativos. Se brindan deficiones de la evaluación, la fundamentación histórica de la evaluación educativa y se presentan los modelos de evaluación de programas y proyectos educativos de los últimos cuarenta años.

Este desarrollo teórico permite tomar posición del modelo de evaluación que se utilizará, para llevar a cabo la evaluación de un proyecto de extensión visto como una intervención educativa en un modelo de formación de docentes.

En el tercer capítulo se presenta la metodología a utilizar para llevar a cabo esta investigación, con el fin de lograr dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Comprende nueve apartados: tipo de investigación (cualitativa), método de investigación (descriptiva y exploratoria), estudio de caso, diseño de investigación, etapas del diseño, contexto y participantes, instrumentos de recolección de la información, planificación, recolección, tratamiento, presentación, análisis, discusión, e interpretación de los resultados y al final, las consideraciones éticas que guiarán el proceso investigativo.

Por último, es relevante mencionar que esta investigación tuvo una orientación cualitativa, por lo que buscó más que generalizar los resultados, determinar la pertinencia o no de una experiencia educativa en un modelo de formación de docentes. La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas que fueron respondidas por docentes en formación de Educación Comercial, quienes como docentes en formación, participan del Proyecto de extensión y docencia y por expertos que han participado tanto en el desarrollo del Proyecto, como en la evaluación institucional del mismo.

En el cuarto capítulo se realiza la presentación y análisis de los datos. Se muestran los resultados provenientes de las respuestas de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes en formación, docentes universitarias participantes en el Proyecto, docentes universitarias no participantes en el Proyecto y autoridades universitarias que tienen relación con el Proyecto.

Este capítulo se organiza en tres apartados generales en correspondencia con los objetivos específicos de esta investigación: evaluación de manera holística de una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes, impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

El capítulo cinco se orienta a la discusión e interpretación de los resultados provenientes de la investigación. La discusión consistirá en el diálogo, convergencia o diferencia con los autores citados en esta investigación, en relación con los hallazgos obtenidos en este estudio. Al cierre del capítulo se presentará una interpretación general de los principales hallazgos del estudio, posterior a la discusión con la teoría científica.

Por lo propuesto, esta investigación es muy importante, con el fin de llevar a cabo un proceso evaluativo del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, con base en un modelo integral que favorezca el aseguramiento de la calidad y la toma de decisiones.

La evaluación de un proyecto de extensión visto como una intervención educativa permitirá establecer el impacto percibido que tienen este tipo de proyectos educativos, en los docentes en

formación y su pertinencia en un modelo. Lo que le brindará a la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología de la Universidad Nacional de Costa Rica, unidades académicas responsables del Proyecto, la información científica necesaria para la toma de decisiones que les permita el mejoramiento, la realimentación, el fortalecimiento y la calidad de los proyectos educativos.

Esta investigación será de gran relevancia para la Universidad Nacional de Costa Rica, porque se llevará a cabo una evaluación de un proyecto educativo con base en un modelo integral, que brindará las bases de lo que podría ser un modelo de evaluación de proyectos institucionales. Además, la Universidad Nacional de Costa Rica se encuentra en un proceso de rediseño de las políticas de extensión a nivel institucional, por lo que se podrá contar con un estudio que ofrece sustento científico para la toma de decisiones y que permitirá promover el desarrollo de iniciativas similares en otras áreas disciplinares, incluso a nivel de la Universidad y de otras instituciones de educación superior, por lo que podría ser de utilidad y pertinencia para diversos ámbitos de la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional.

CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN¹

En este capítulo se desarrolla, con fundamento teórico, la importancia de la profesionalización docente con el fin de responder a las necesidades y demandas de la sociedad y de los docentes en formación.

Además, se muestran diferentes propuestas de modelos de formación docente at en diferentes países y continentes, con la intención de brindar una perspectiva general de cómo se desarrollan los procesos formativos de educadores en diversos contextos a nivel internacional.

El Proyecto que será evaluado en esta investigación, según la Formulación Vigente (2016-2020) señala que integra dos áreas estratégicas de las instituciones universitarias, la docencia y la extensión social; por lo que se presenta la curricularización de la extensión como parte de un modelo de formación de docentes.

Se considera que la experiencia formativa que será evaluada se puede integrar en lo que son las intervenciones educativas, experiencias en las que desde las aulas universitarias se generan propuestas de educación formal o no formal para personas en desventaja social.

Al cierre del capítulo y con base en la revisión teórica, se evidencia una brecha en la investigación científica, se proponen las preguntas de investigación que buscan brindar respuestas al problema por investigar y se plantean los objetivos que orientarán el desarrollo investigativo.

¹ Para elaborar esta revisión bibliográfica se consultaron bases de datos como: Scielo, Papyrus, Atrium, Erudit, Eric Ovidsp, Maestro, Proquest, Google Scholar, Redalyc, Latindex, otras.

Palabras clave: modelos de evaluación educativa, modelos de intervención educativa, modelos de formación de maestros, intervenciones educativas, modelos evaluación currículum educativo, evaluación de modelos de intervención educativa, evaluación de modelos de formación de maestros, modelos de evaluación de programas, formación de profesores, modelos de formación de docentes en Europa, en América, en Canadá, en América Latina, entre otros. En francés, inglés y portugués.

Los boleanos: *and*, *or* y *not*.

FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Actualmente, la llamada sociedad del conocimiento vive cambios vertiginosos como el aumento de las diferencias sociales, la heterogeneidad social, rápidos procesos de transformación, las políticas colectivas cambiantes, una sociedad cada vez más compleja, los parámetros socioculturales y económicos se han modificado, predominio de los intereses privados a los públicos que han generado desigualdad y exclusión social, condiciones que obligan a las instituciones de educación superior a buscar nuevas acciones para tratar de responder a las demandas sociales que surgen cada día como el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, el acceso a la información, la disminución de las brechas sociales, el acceso a oportunidades laborales. En este ámbito cambiante se ve inmerso el docente como profesional de la educación que contribuye en la formación de ciudadanos que respondan a las necesidades sociales y se inserten en forma efectiva en cada contexto social y laboral.

Al respecto, Darling-Hammond (1999) menciona que “los estudiantes tienen que ser formados para pensar en el trabajo, para resolver problemas, buscar, integrar y sintetizar información, crear nuevas soluciones, aprender de ellos mismos y trabajando cooperativamente” (p.2). En este sentido y con base en lo indicado por la autora, el estudiante debe ser formado para ser proactivo, tener capacidad de análisis, ser propositivo, lograr el autoaprendizaje y el aprendizaje con los demás, como profesional que se integra al mundo laboral.

Podría indicarse entonces la necesidad de desarrollar procesos de formación de docentes que puedan responder a los requerimientos sociales, ser más reflexivos y prácticos, en los que la investigación se favorezca en todo el proceso; esto permitiría a los docentes en formación generar sus propias competencias reflexivas, articular la teoría y la práctica (Gervais y Correa, 2012; Tardif y Borges, 2009; Wentzel, 2012).

Conseguir lo anterior significa un gran compromiso para el docente en formación, quién requerirá de un proceso de formación profesional lo suficientemente sólido como para brindarle un bagaje amplio de conocimientos, competencias, habilidades y destrezas necesarias para lograr orientar los procesos formativos de quienes serán sus estudiantes.

Las investigaciones de Darling-Hammond (2012) establecen una serie de cualidades de los docentes, entendidas como las características personales y las habilidades:

- “un sólido conocimiento del contenido relacionado con lo que se debe enseñar; conocimientos sobre la forma de enseñar dicha materia (contenido pedagógico) y habilidad para adoptar prácticas pedagógicas y de evaluación productivas;
- la comprensión sobre el aprendizaje y del desarrollo de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan diferencias o dificultades en el aprendizaje;
- una habilidad general para organizar y explicar ideas, así como para establecer diagnósticos mediante la observación y la reflexión; y
- una capacidad de adaptación que permita a los profesores encontrar las soluciones adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes en un entorno específico” (Darling-Hammond, 2012, p. 3)

Por tanto, la formación de docentes debe ser integral y debe propiciar la adquisición de nuevos conocimientos disciplinares, sociales y personales. Es hacia esta meta que las instituciones de educación superior deben dirigirse para formar profesionales que respondan a las necesidades de la sociedad, por medio de procesos que validen la pertinencia con la realidad social y con respuestas acordes a las necesidades planteadas por los diversos contextos culturales, sociales y económicos.

Cabe recalcar entonces la importancia de sentar las bases de un proceso de formación docente que sea realmente enriquecedor e integral, de manera que no solo le brinde conocimientos, habilidades, cualidades y competencias necesarias al nuevo educador, sino que además le permita tener experiencias prácticas innovadoras y acordes con el contexto social.

Para comprender aún más lo expuesto hasta aquí, se avanzará hacia propuestas o modelos existentes que buscan desarrollar alternativas de formación acordes con el contexto actual.

Desde esta perspectiva, es importante conocer el desarrollo, estructura y organización de los procesos de formación docente presentados en la siguiente sección.

La formación de los futuros docentes no puede continuar basándose en modelos tradicionales, formaciones parciales o capacitaciones puntuales y ocasionales. Legault (2004) señala que el docente en formación cuenta con una base producto de su preparación académica, pero debe ser consciente que los saberes que tiene son limitados, de ahí la importancia de formar docentes reflexivos que de sus propias prácticas pueda reflexionar y mejorar continuamente.

Lo presentado por Legault (2004) propone una formación integral, donde se favorezca ante todo la autoreflexión con el fin de que sea el mismo docente en formación quien tenga la capacidad de evaluarse, realimentar sus procesos y realizar los ajustes y cambios que considere importantes y que le permitan tener experiencias realmente satisfactorias como futuro docente.

Conjuntamente, se favorece una preparación para la vida para que el futuro docente tenga la capacidad de diagnosticar sus necesidades, requerimientos de actualización y formación continua, para que tome las medidas necesarias para hacerlo de una forma efectiva. Esto lo logrará con un proceso en el que “el acto educativo o acción de transformación del mundo toma soporte, no solamente, sobre un repertorio de saberes y herramientas, pero igualmente sobre la observación, el análisis, la interpretación de la realidad y de los efectos de su acción.” (Wentzel, 2012, p. 153)²

Los modelos de formación docente deberían incluir una serie de cualidades y conocimientos, entre las que se indican: el dominio de conocimientos y de las rutinas, la capacidad de reflexionar y de crear conocimiento nuevo, cómo se comunica y cómo se compromete con los demás, lo anterior sin dejar de lado su propio desarrollo personal.

En el siguiente apartado se presentan una serie de modelos de formación de docentes, en el ámbito internacional y nacional, con el fin de mostrar la presencia de algunas características en

² “l'acte éducatif ou action de transformation du monde prend appui, non seulement, sur un répertoire de savoirs et d'outils, mais également sur l'observation, l'analyse, l'interprétation du réel et des effets de son action.” (traducción libre)

común y algunas diferencias, con respecto al modelo de formación de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el que se desarrollan prácticas docentes en una intervención educativa o de extensión social.

1.1 Los modelos de formación docente

Para sentar las bases de la formación docente se establece una serie de modelos que pretenden organizar y estructurar los procesos formativos y que podrían definirse según Aramburuzabala, Hernández y Ángel (2013) “los modelos, tendencias y enfoques de formación docente son configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente.” (p. 347)

A continuación, se presenta la tabla I que sintetiza un recorrido general de propuestas de modelos de formación docente desarrollados en los diferentes continentes (Oceanía, Asia, África, Europa y América). De la totalidad de modelos de formación revisados se selecciona, a manera de ejemplo, países que sus modelos de formación reflejan de forma clara y puntual la realidad mundial en lo referente a la formación de docentes y sin pretender ser exhaustiva en la selección.

La tabla I muestra en forma sistematizada y comparativa los modelos de formación de docentes en los países presentados a manera de ejemplo de cada uno de los continentes.

El desarrollo de esta sección está basado principalmente en dos obras colectivas; bajo la dirección de Karsenti, Garry, Bechoux y Tchameni (2007) *La formation des enseignants dans la francophonie [La formación de docentes en la francofonía]* y la obra bajo la coordinación de Robalino y Körner (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial*.

Tabla I. Síntesis y comparación de modelos de formación de docentes

Países/ Modelos de formación docente	Ubicación de la formación	Duración/nivel de formación	Prácticas
Vietnam	Escuelas normales	General y profesional 3 años para primaria 4 años para secundaria	No se indica
Guinea	No indica	. Formación teórica . Formación práctica . Memoria profesional	Segunda etapa práctica
Mali	Universidad	4 años titulares 2 años graduados	No se indica
Australia	Universidad	4 años Diploma educación primaria 4 años Diploma educación secundaria Dual para educ. secundaria 4 años educación especial Máster primaria Máster secundaria	Formación dual para secundaria
Alemania	Universidad	Competencias Teoría y luego práctica Referendiat reflexión de la práctica con base en teoría	Práctica al término
España	Universidad y otros	3 años Infantil y primaria Licenciado en área disciplinar y curso pedagógico para secundaria No existe formación para docentes de secundaria Disparidad, currículum fragmentado	Las prácticas no forman parte del currículum
Holanda	Universidad	Profesor Educación primaria Profesor educación segundo grado Más un año de práctica	Simultáneo y al final
Bélgica	Dpto. Educación alto nivel	3 años	Pasantías los tres años Primer y segundo año 2 semanas 10 semanas último año
Argentina	Universidad	Formación general Formación especializada Formación en orientación 2 años y medio	No se indica
Brasil	Normalista y Universidad	. Normalista a nivel medio educ. parvularia y primeros cuatro años . Normalista superior, nivel superior . Carrera pedagogía, parvularia y primeros cuatro años	No se indica

		Licenciatura con formación pedagógica, educ. general básica y educ. media Formación pedagógica para licenciados, disciplinas donde no existen profesores con formación pedagógica	
Quebec, Canadá	Universidad	Doce competencias, basada en cuatro ejes 3 a 4 años	Prácticas en el proceso
Colombia	Universidad	Dos ciclos complementarios: Fundamentación 5-6 semestres Profundización 3-4 semestres	Contempla prácticas
Costa Rica	Universidad	Tres niveles Pregrado (diplomado o profesorado) 4-6 ciclos Grado (bachillerato y licenciatura) 8 ciclos + 2 licenciatura Posgrado (especialidades, maestrías, doctorado) Maestría mínimo 4 ciclos Doctorado mínimo 4 ciclos	Prácticas al final de bachillerato
UNA-Educ. Comercial	Universidad	Bachillerato 4 años Licenciatura 2 años Primer y segundo año cursos disciplinares y pedagógicos. Tercer y cuarto año, cursos disciplinares, cursos pedagógicos y prácticas	Dos años de práctica en bachillerato: Un año en proyecto de extensión con poblaciones vulnerables Medio año en institución formal Medio año en proyecto de extensión con poblaciones vulnerables

Fuente: Elaboración propia de la autora, con base en los autores Béchoux (2007), Bihan (2014), Boon y Maxwell (2016, p.7), Borges (2007), CEF PSOE (2015), Cissé y Maiga (2007), Coiduras y otros (2009), Gauthier (2006), Gervais y Correa (2012), Gómez (2006), Hoban (2004), Lepage y Karsenti (2007), MEQ (2001), Navarro y Murillo (2006), Paniagua (2004), Paqué y Merodo (2006), Perrenoud (2001), Roegeirs (2006), Schimpf (2007), Sol (2004), Tardif (2013), Tidjane (2007), Unda (2006), Van Minh (2007) y Venegas (2006)

Luego de presentar en forma sintetizada diversos modelos de formación de docentes, tanto a nivel nacional como internacional, se considera de importancia comparar las principales características referidas por los autores anteriormente citados, con el fin de evidenciar vacíos en la investigación científica.

La tabla I evidencia que no existe un modelo de formación de docentes que se aplique en común en todos los países, además, muestra la existencia de países en los que la formación de docentes se delega a escuelas normales o institutos, por lo que se puede afirmar que la profesionalización en la formación de docentes no es generalizada.

Se presentan dos tipos de modelos de formación, en uno de ellos el estudiante desde el inicio de la carrera recibe formación pedagógica, en el otro se inicia en un área disciplinar y cuando obtiene un determinado grado académico puede optar por iniciar su formación pedagógica.

La duración del proceso formativo para docentes va de los tres a los seis años y varía dependiendo del nivel o grado académico que se confiere, en este punto existen similitudes en la duración aunque el título asignado varía.

Un aspecto muy importante para esta investigación, es el referido a las prácticas en los procesos de formación de docentes, como se puede observar en la tabla I, este es el punto donde existe mayor divergencia entre los modelos presentados, no todos los referentes teóricos hacen alusión a la existencia de prácticas en los modelos de formación de docentes, algunos indican la existencia de procesos prácticos en forma simultánea durante todo el proceso, otros modelos ubican las prácticas al término de la formación, algunos incluyen las visitas y apoyo a docentes como prácticas, otros refieren prácticas de períodos muy cortos, por ejemplo dos semanas.

Como puede observarse al final de la tabla I se incluye el modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de mostrar que dicho modelo incorpora dos años de práctica, los cuales se inician con un año en el Proyecto de extensión que será evaluado, en el que los docentes en formación se encargan de brindar capacitaciones a adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital, luego se continúa con medio año en una institución de educación formal, por último, llevan a cabo otra práctica en el Proyecto de extensión y docencia, en la que atienden a jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social.

Como se puede detallar ningún otro de los modelos de formación de docentes hace referencia a la realización de prácticas en intervenciones educativas o proyectos de extensión social, en los que se incorporen a los docentes en formación como parte del desarrollo de los mismos.

Es decir, de los modelos de formación presentados y otros que fueron consultados a nivel internacional o nacional, ninguno incorpora como parte del modelo de formación de docentes la realización de prácticas en un proyecto de extensión, a excepción del que será evaluado en esta investigación. Por lo que será importante determinar si esa innovación en este modelo de formación de docentes tiene un impacto en la percepción de los participantes como parte de la formación docente.

Como se evidenció existe una innovación en el modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica, al incorporar una intervención educativa o proyecto de extensión que favorece espacios emergentes para la realización de prácticas en contextos y poblaciones vulnerables socialmente, por lo anterior se considera importante ampliar algunos aspectos de este modelo de formación de docentes.

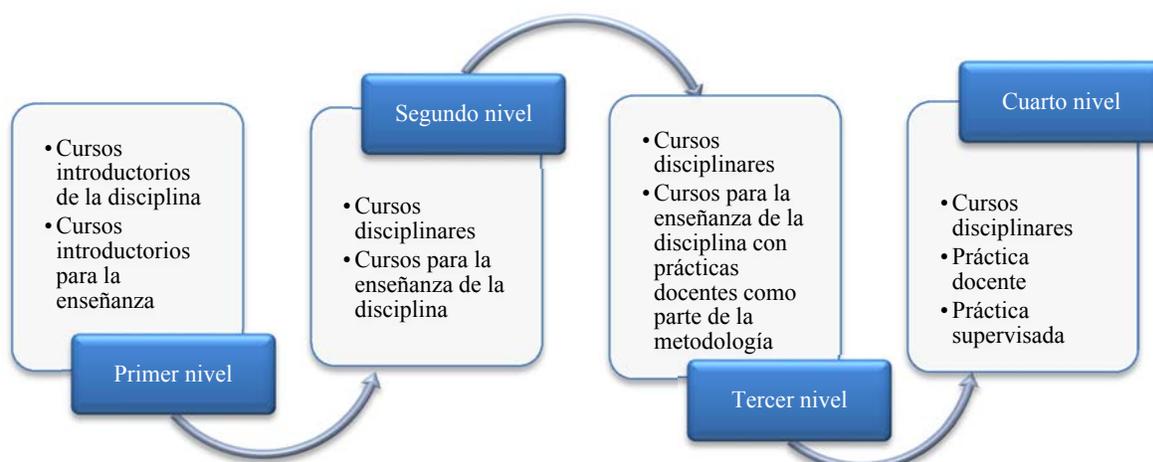
1.1.2 El modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica

La carrera de Educación Comercial es compartida por dos unidades académicas; la Escuela de Secretariado Profesional que se encarga de la formación disciplinar y la División de Educología encargada de la formación pedagógica. Se otorgan los grados académicos de Bachillerato con una duración de cuatro años y la Licenciatura dos años adicionales.

Desde el primer año los docentes en formación de la carrera de Educación Comercial reciben formación disciplinar y pedagógica en forma simultánea. Además, durante los dos primeros años realizan visitas a instituciones educativas y en los dos últimos años del bachillerato llevan a cabo procesos prácticos; en el tercer año realizan sesenta horas de práctica y el cuarto año ciento treinta horas.

El modelo de formación de la Carrera de Educación Comercial se representa en la figura 1.

Figura 1. Modelo de formación de Educación Comercial



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en plan de estudios para Educación Comercial, 2011

Es importante señalar, que las prácticas en el tercer nivel que se incorporan como parte de la metodología de los cursos de la formación pedagógica y se llevan a cabo en el Proyecto que será evaluado en esta investigación. La práctica docente que se señala en el cuarto nivel se realiza en instituciones educativas de secundaria. Por último, la práctica supervisada ubicada en el cuarto nivel, al cierre de la formación para obtener el Bachillerato en Educación Comercial, también forma parte de los espacios de práctica para la formación de docentes que ofrece el Proyecto.

Los espacios emergentes para el desarrollo de prácticas que favorece el Proyecto se convierten en una innovación en el modelo de formación de docentes, por lo que es importante determinar la pertinencia de dicha innovación.

El siguiente apartado presenta una síntesis de la temática referente a la formación de docentes en el ámbito universitario.

1.2 Síntesis de la formación de docentes en la educación superior

En el desarrollo temático se evidenció la importancia de la formación de docentes en la educación superior y la relevancia de la adquisición de conocimientos y competencias que le permitan adquirir una formación integral y profesional.

En relación con los tipos de formación en el ámbito universitario, se menciona que se basan en la función de la universidad, el concepto de educación, enseñanza, aprendizaje y formación docentes. De acuerdo con estas precisiones se realizan diferentes propuestas de modelos de formación de docentes.

Posteriormente, se presentan a manera de ejemplos, sin pretender ser exhaustiva una serie de modelos de formación a nivel internacional, bajo un criterio de representatividad. Se pretende mostrar las tendencias formativas con al menos un ejemplo por continente y evidenciar la diversidad de modelos de formación de docentes.

Es importante igualmente mencionar, que como parte de revisión de los modelos de formación de docentes aquí indicados y otros que por efectos de espacio sirvieron de consulta pero no se incluyeron, se logró determinar que no existe un modelo de formación en el cual se incluya una intervención educativa que esté en el marco de la extensión social universitaria, a excepción del Proyecto que será evaluado en esta investigación, por lo que será importante determinar el impacto según la percepción de participantes que tiene esta innovación como parte de la formación de docentes. Esta constatación contribuye a definir la existencia de una brecha de conocimiento en este sector de la investigación educativa.

En el siguiente apartado se contextualizan los proyectos de extensión social en la educación superior, como parte de las áreas estratégicas de las universidades (investigación, docencia y extensión), dado a que la intervención educativa que se pretende evaluar se orienta a la curricularización de la extensión.

LA EXTENSIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA

La extensión social universitaria se considera como un área o función primordial de las instituciones de educación superior y es definida como: “la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo; por lo que existe la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria, el hilo conductor del compromiso social de la Universidad.” (Cedeño y Machado, 2012, p. 372)

Con el fin de ubicar la extensión social en el ámbito universitario se desarrollarán aspectos generales del surgimiento de las universidades y las áreas estratégicas que la conforman, entiéndase la investigación, la docencia y la extensión. Además, específicamente en relación con la extensión se presentarán antecedentes, concepciones y modelos.

1.2.1 Las universidades y sus áreas estratégicas

Entre los siglos XII y XIII nacen las primeras universidades, sin embargo es hasta el siglo XIX cuando surgen las acciones que se consideran los antecedentes de la extensión universitaria basadas en los ideales de la revolución francesa, de acuerdo con Baez (2010) esto generó que a finales del siglo XX la extensión se considere el vínculo dinamizador e integrador entre la sociedad y la universidad y en el que ambas se enriquecen.

Con la extensión se pretende una universidad más democrática porque según Báez (2010) “la Universidad se considera una institución social que tiene la misión fundamental de conservar, desarrollar y promover la cultura de una sociedad, incluyendo lo científico y lo tecnológico, además de las políticas encaminadas al desarrollo de valores, sentimientos, tradiciones y raíces históricas de la sociedad.” (p. 348) En este aporte se presenta una universidad integradora, en donde se desarrollan y fortalecen diversos saberes y áreas del conocimiento que buscan además aportar al contexto en donde se encuentran, respondiendo así de la manera más apta posible a las necesidades de la sociedad.

De acuerdo con Martínez (2006) se concibe a la universidad como organización responsable de la creación y difusión del conocimiento, por lo que es importante determinar el criterio de la pertinencia de las instituciones superiores y comprobar que los objetivos propuestos por la institución corresponden a los requeridos por la sociedad y se convierta en una verdadera opción de movilidad social.

Estos autores muestran entonces la relevancia de la formación educativa, la importancia que tiene el acompañamiento en los procesos formativos, de educación continua y de apoyo a los futuros profesionales y la responsabilidad de la universidad de responder a las necesidades poco satisfechas de la sociedad.

Las universidades sustentan su trabajo en funciones que la dinamizan en el área de la docencia, la investigación y la extensión. Las dos primeras funciones surgen desde el inicio mismo de los centros universitarios; en el caso de la extensión, su reconocimiento como función de gran importancia para la educación superior aparece en épocas más recientes. Este hecho se evidencia en la siguiente afirmación:

La concepción de universidad moderna surge alrededor de 1810, en especial a partir de la creación de la Universidad de Berlín, en Alemania, que basó su enseñanza no solo en el conocimiento aceptado, sino en demostrar cómo se habían producido tales conocimientos, lo cual dio origen a las funciones sustantivas de docencia e investigación. Más recientemente se reconoce la extensión como la tercera función sustantiva de las universidades y como el elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre la universidad y la sociedad. (Ortiz y Morales, 2011, p. 351)

De acuerdo con Camilloni y otros (2013) y Lozano, Ochoa y Restrepo (2012) es efectiva la importancia de la extensión como medio de interrelación real entre la universidad y la sociedad; además, las tres funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión deben estar articuladas para dar respuestas a las demandas de sustentabilidad social en las áreas científica, tecnológica, humanista.

En concordancia con el anterior planteamiento, referido a las acciones sustantivas de las instituciones de educación superior, Baez (2010) señala que:

Las funciones y actividades de la Universidad se cumplen a través de tres procesos fundamentales. El proceso docente educativo que forma a los sujetos profesionales y garantiza la conservación de la cultura; el proceso de investigación científica que genera nuevos conocimientos y posibilita el desarrollo de la cultura; y el proceso de extensión cuyo objetivo es la promoción a la sociedad de los conocimientos y habilidades profesionales e investigativas. (p. 348)

El vínculo de la universidad con la sociedad es bidireccional y en el que se integran la docencia, la investigación y la extensión con el fin de cumplir con la misión social de la educación superior.

Los autores Ortiz y Morales (2011) señalan como una necesidad que deba existir una articulación de las tres funciones (investigación, docencia y extensión) como parte de la formación en la educación superior. Los autores proponen un ciclo en donde la investigación genera nuevos conocimientos, la docencia brinda estos conocimientos y la extensión los valida al ponerlos en práctica en la sociedad para posteriormente reincorporarlos a la docencia y la investigación.

Estos autores presentan dicho ciclo por medio de componentes, el primero conformado por las demandas del entorno a la universidad, el segundo es la universidad como lugar de formación de profesionales y el tercero lo constituyen estrategias de vinculación: la cooptación (procesos de inserción de actores internos y externos a la universidad), la negociación (procedimientos que buscan acuerdo entre los actores) y la coalición (relaciones entre dependencias de la universidad en sus funciones de docencia, investigación y extensión).

Se evidencia entonces, que si se logra una verdadera vinculación de las tres áreas, se podrá establecer la posibilidad de brindar una formación de excelencia y sobre todo con una mayor pertinencia ante las demandas de la sociedad: “la Universidad no sólo debe interpretar esa demanda social, esa necesidad solo enfocada a los problemas económicos, sino que debe ser un

factor importante para promover el cambio social y el desarrollo del entorno.” (Cedeño y Machado, 2012, p. 378)

Se considera que una universidad que equilibra y fortalece estos tres ámbitos (investigación, docencia y extensión) va a impactar a la sociedad, por lo que es fundamental la articulación efectiva que favorezca una verdadera pertinencia de la universidad, como se plantea a continuación:

Entonces, la universidad será, a la medida de sus posibilidades, una conciencia que no sólo crítica, sino actúa; tiene intenciones pero las vuelve actitudes; es solidaria pero lejos de postura protagónicas, acompaña a las personas y grupos humanos en la búsqueda de las respuestas a sus problemas específicos; acude en ayuda de los que sufren abandono o injusticia; comparte sus conocimientos sin importar condición económica, filiación política o creencia religiosa. (Serna, 2007, p. 5)

En este apartado se evidencia las posibilidades que tiene la extensión social como elemento clave y dinamizador de la labor de las universidades, y que a pesar de la importancia que tiene no ha tenido el apoyo suficiente que permita evidenciar las acciones que continuamente se llevan a cabo, lo que en muchas ocasiones invisibiliza la importancia de la extensión universitaria.

Esta dificultad puede provocar que los proyectos de extensión como el aquí evaluado no cuenten con el apoyo, la difusión y el posicionamiento pertinente a nivel universitario, por lo que realizar esta investigación permitirá obtener el sustento científico que permita evidenciar la importancia y pertinencia de un proyecto de extensión como parte de un modelo de formación docente innovador.

Para efectos del presente trabajo, el énfasis se sitúa en el desarrollo de la extensión universitaria por lo que se presentan a continuación elementos teóricos que permiten fundamentar la importancia de la extensión para las universidades, sus estudiantes y la sociedad. Entre los ejes temáticos se señalan los antecedentes del surgimiento y desarrollo de la extensión, definiciones, funciones, enfoques y modelos, entre otros.

1.2.2 Antecedentes de la extensión social universitaria

La extensión puede tener su origen en tres posibles enfoques: cultural, social y empresarial; Ortiz y Morales (2011) los proponen de la siguiente forma: con respecto al primero de ellos, se aborda el tema de la difusión cultural como una forma de vinculación con el entorno, a través de la extensión de los servicios y la propone como una actividad académica orientada hacia la formación de la sensibilidad, la creatividad y el espíritu crítico. Se pretende familiarizar a los estudiantes universitarios con las diversas expresiones culturales y artísticas, favorecer la participación en el diseño de políticas culturales, formar profesionales de la difusión y relacionar la extensión a las funciones de docencia e investigación.

En el enfoque social se plantea que esta función estuvo a cargo, inicialmente, de los estudiantes universitarios que se acercaban a las comunidades a plantearles soluciones para algunos de los problemas que las aquejaban. Sin embargo, este tipo de prácticas reproducía la forma de relación profesor-alumno del aula de clase y no permitía la interlocución, la discusión de ideas o la construcción conjunta.

El último de los enfoques, el empresarial, es quizás el enfoque con mayor cantidad de críticos de acuerdo con Ortiz y Morales (2011), porque se da la relación universidad pero con la sociedad que responde a los contextos socioeconómicos y en busca de responder a las demandas de las empresas hacia la sociedad.

Un elemento importante de señalar es que la “extensión universitaria surge ante eventos de cambios sociales y ante diversos momentos históricos que van fortaleciendo su consolidación; surge en la universidad del siglo XIX, como consecuencia de determinadas circunstancias que favorecen su aparición; entre ellas están, en el terreno político, la expansión de los ideales de la Revolución Francesa; y en el terreno social, la organización del proletariado como clase y el desarrollo de numerosos movimientos de vanguardia en el terreno de la creación artística.” (Báez, 2010, p. 349)

La aparición de la extensión universitaria se ubica en Cambridge, en 1872 y reconocen que ha estado influida por los cambios nacionales y las características de las regiones en las que las instituciones universitarias están inmersas. (Ortiz y Morales, 2011, p. 351)

En Latinoamérica, Cedeño y Machado (2012), Ortiz y Morales (2011) y Tünnermann (2000) sitúan la aparición del concepto de extensión en 1918, en lo que se denominó el Movimiento o la Reforma de Córdoba. La clase media presionaba para lograr el acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la oligarquía y el clero y se determinó que la extensión tenía como principio rector la justicia social, entendida como la obligación de compartir la cultura y los conocimientos producidos en las universidades con los menos favorecidos.

Se plantea aquí una diferencia en los orígenes de la extensión a nivel europeo, en cuyo contexto la extensión el terreno surge político, en la organización del proletariado y en el terreno artístico; en el caso de Latinoamérica, se inicia con la búsqueda de la justicia social y el compartir conocimientos y cultura con los menos favorecidos.

En la figura 2, se presentan resumidos los hechos que han marcado el desarrollo de la extensión en las universidades latinoamericanas presentados por Tunnerman (2000):

Figura 2. Antecedentes Extensión Universitaria Latinoamericana



Fuente: Elaboración propia de la autora, basada en Tunnerman (2000)

La figura 2 muestra una serie de hechos que a lo largo de los años han caracterizado a la extensión social universitaria, de manera que su base fundamental se haya visto fortalecida, hasta llegar a ser vista como una alternativa que tienen las universidades para retribuir a la sociedad.

Sin embargo, como parte de la problemática evidenciada con base en la revisión teórica, de los autores aquí citados y otros que sirvieron de apoyo, es que a pesar del surgimiento y desarrollo de la extensión social, ésta se ve relegada por la investigación y la docencia, por lo que no se le da la preponderancia que puede tener la extensión como parte de un proceso de formación profesional.

Por lo que esta investigación busca resaltar la importancia de la incorporación de la extensión en la formación profesional y que de esta manera pueda favorecerse un mayor desarrollo e impacto, tanto a la sociedad como a la universidad.

Se presentan a continuación diversos conceptos que han aparecido a lo largo del tiempo para referirse a la acción de las universidades en retribución y aporte a la sociedad.

1.2.3 Concepciones de la extensión universitaria

Comprender el concepto de extensión como función o área estratégica de las universidades es un elemento que genera diversas posiciones, incluso concibe diferentes tipos de extensión desde su fundamento inicial.

De acuerdo con Cedeño y Machado (2012), el término extensión fue propuesto por Posada en 1911 y lo definía como: “Toda labor expansiva de carácter educativo y social, realizada por la Universidad fuera de su esfera oficial docente.” (p. 373). Se concibe así desde sus inicios como una proyección de las universidades hacia la sociedad.

Entre los autores que definen la extensión, se encuentra Hernández (2006) quien señala que es “el proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, humanístico, en la institución y en su capacidad de formación

educativa con plena conciencia de su función social.” (p. 15). El autor resalta la interrelación de la universidad y la sociedad con fundamento meramente social.

Otra concepción de la extensión es la propuesta en Colombia mediante la ley 30 señala que: “la extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad. (Ortiz y Morales, 2011, p. 359)

Igualmente se presenta la definición de extensión planteada por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la cual la señala como una estrategia de interacción social e integración académica, como una función social y tiene como propósito “el desarrollo de procesos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios” (Ortiz y Morales, 2011, p. 359)

Existen también propuestas conceptuales en donde se presentan varias acepciones al término de extensión. Rafaghelli y otros (2013) señalan las siguientes:

Una primera acepción se refiere a la extensión en cuanto a acciones de transmitir, dar, donar, entregar desinteresadamente algo a alguien. En una segunda acepción se relaciona la extensión con la acción de imposición o sustitución de una práctica o idea por otra, y la tercera acepción vincula la extensión con el diálogo y el trabajo colaborativo donde teoría y práctica se aúnan en el concepto de praxis. Es la praxis colectiva que se produce en el trabajo en comunidad la posibilitadora de cambios sociales. (p. 22)

Se evidencia la gran relevancia de la extensión para la educación superior al favorecer las posibilidades y oportunidades necesarias que permitan a la universidad cumplir con las necesidades y demandas de la sociedad. Al respecto del Huerto (2012) menciona:

La razón de ser de la universidad contemporánea es satisfacer las necesidades sociales e individuales, a partir de la preparación del ser humano como ente activo en la sociedad en la que se desempeña. Para poder dar cumplimiento a este cometido, la universidad, en

tanto que; institución formativa y transformadora, requiere aglutinar todo su quehacer y proyectarlo, a través de un proceso fundamental: la Extensión Universitaria. (p. 535)

Incluso se propone a la extensión universitaria como el eje fundamental sobre el cual las universidades deberían basar su quehacer. En esto coinciden Baez (2010) y Cedeño y Machado (2012) al indicar que la extensión es la mejor expresión del vínculo entre la universidad y la sociedad, es el potencial dinamizador del cambio social proveniente desde las instituciones de educación superior y en el cual debería sustentar su labor de formación de profesionales en respuesta a la sociedad.

Se planteó anteriormente la integración que debe favorecerse entre la universidad y la sociedad o contexto. La extensión se convierte en el hilo conductor que permite vincular ambos espacios y la relevancia que gana la extensión en el ámbito universitario y social. Además, se planteó la importancia que tiene para la extensión que ésta sea desarrollada en equipos interdisciplinarios que permitan una inmersión a un campo que ya por su propia concepción y naturaleza es interdisciplinaria.

Según del Huerto (2012) la extensión puede desarrollarse:

Dependiendo del vínculo que se establezca con la sociedad y esto facilita el vínculo Universidad-Sociedad a través de sus diferentes formas de manifestación (difusión de la cultura científico-tecnológica, socio-humanística, político-ideológica, de salud, entre otras), facilita además, la prestación de servicios a la comunidad universitaria y a la población en general, para dar respuesta a las necesidades de superación y capacitación por lo que contribuye al desarrollo cultural integral. (p. 535)

La función y sobre todo la posibilidad de realimentar los procesos, es lo que permite que la extensión adquiera relevancia, por lo que es importante asumir las responsabilidades que se generan y que la extensión se convierta en el fiel reflejo del interés social y el humanismo que deben fomentar las universidades: “El extensionismo, en tal sentido, debe ser la demostración fehaciente del humanismo y la conciencia que se cultiva al interior de la institución educativa.” (Báez, 2010, p. 348)

Las políticas que rigen la extensión social no ser pueden rígidas ni estáticas, sobre todo si son concebidas como procesos que permitan la vinculación con las necesidades del contexto.

Esta relación se convierte en una realimentación continua y es importante determinar cómo es vista, si es un proceso o un fin, al respecto Ortiz y Morles (2011) señalan:

Si la extensión se entiende como un proceso, los indicadores que se proponen son: la transferencia y comunicación del conocimiento, el impacto y reconocimiento en el entorno, la gestión de la proyección social y la comprensión, aprendizaje y apropiación del conocimiento de los saberes sociales y de la realidad. Si la extensión se entiende como un fin, los indicadores para evaluarla tienen que ver con la conceptualización y la política, la articulación de funciones y la gestión de la función. (p. 360)

Por lo mencionado por estos autores, se refleja el fortalecimiento que tiene la integración entre universidad y contexto, entre oferta y demanda del conocimiento, entre lo investigado y los problemas de la sociedad, todo para dar lugar a un proceso interactivo donde el conocimiento se construye en contacto permanente con su medio y es influenciado por el mismo.

Al vincularse la universidad con la sociedad mediante los procesos de extensión social, la interrelación lograda entre la investigación, la docencia y la extensión es fundamental, por lo que la extensión se convierte en un medio de proyección y un proceso formativo para los estudiantes universitarios. Lo antes mencionado se ve reforzado por el trabajo comunitario, el cual según Ortiz y Morales (2011) permite vínculos reales con las otras áreas estratégicas de las universidades, favorece la adquisición de la conciencia lo que se convierte en un elemento que transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje; además, que permite desarrollar la sensibilidad social de los estudiantes universitarios, lo que favorece acciones con impacto social.

Ante todo, es importante resaltar las posibilidades brindadas por la extensión para crear nuevos conocimientos, pero además las oportunidades que ésta brinda para desarrollar y fortalecer la sensibilidad social en los estudiantes universitarios. Esa interrelación con el contexto les permite a los estudiantes universitarios entrar en contacto con la realidad y quizá con problemáticas que no ha vivenciado y se convierte en un componente esencial en la formación de los futuros profesionales.

Los autores Ortiz y Morales (2011) señalan las funciones sustantivas de la extensión; la primera de ellas es en la que se convierte en una función integradora y un proceso pedagógico, la segunda es donde se debe desempeñar un papel importante de rescate de saberes populares y contribuir a la construcción de la identidad nacional.

Es por eso que se plantea que “entre los aspectos esenciales que caracterizan la extensión universitaria pueden destacarse: su carácter formativo, la característica de integral y de sistémico del proceso y la interacción bidireccional Universidad-Sociedad.” (del Huerto, 2012, p. 531). Lo anterior se refuerza aún más con el siguiente aporte:

La extensión, tiene en potencia, una dimensión educativa de importancia excepcional. Puede ser el instrumento ideal para conseguir que la Universidad realice lo que su intelecto -la docencia y la investigación- ha determinado como adecuado para entender y resolver algún problema social. En ese proceso de solución los universitarios pondremos en juego habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Esta intervención logrará que la formación de nuestros alumnos sea más sólida y profunda, tanto en intelectual como en lo emotivo. (Serna, 2007, p.5)

Por lo que la labor de la universidad debe estar enfocada en formar a sus estudiantes integralmente, ir más allá de la científicidad, la técnica y las habilidades, hacia un sentido más humano, solidario y comprensivo de su contexto, y que según lo mencionado por los autores esto se logra mediante la extensión.

Otro aspecto importante de mencionar es que según Báez (2010), se habla de extensión intra y extrauniversidad y “tanto la extensión intra como extrauniversitaria deben desarrollarse a la vez, aunque la primera ha de consolidarse para potenciar el desarrollo pleno de la segunda, y ser llevada a cabo en escenarios dentro o fuera de la universidad, acorde a donde desempeñe mejor sus propósitos.” (p. 350) Lo que favorece una verdadera realimentación de los procesos de educación superior, presentada con base en dos direcciones: de la universidad hacia la comunidad y de la comunidad a la universidad.

Otro punto señalado por Baez (2010) y que debe ser considerado es que “los sectores a quienes van dirigidos los programas³ de extensión deben adquirir en ellos los aprendizajes que les permitan dar, por sí mismos, continuidad a los proyectos. Los diseños programáticos de la extensión deben dar amplio espacio a la crítica y autocrítica y prever los mecanismos de evaluación permanente para la retroalimentación de los Proyectos.” (p. 350) Esta consideración permitiría mantener en vigencia los programas y proyectos de extensión al proveer procesos de evaluación que permitan consolidar los programas y proyectos.

Por la importancia que cobra la extensión es relevante plantear las líneas prioritarias para el desarrollo de la extensión, las cuales:

Deben ir encaminadas a aspectos fundamentales tales como: el desarrollo de su gestión, Proyectos para el desarrollo sociocultural de la comunidad intra y extrauniversitaria, los servicios académicos para la comunidad universitaria y la población en general, fortalecimiento de la dimensión extensionista en la formación integral del profesional y potenciación de la comunicación. (del Huerto, 2012, p. 538)

El establecimiento de estas prioridades permite enfocar esfuerzos al cumplimiento de cada una de ellas e ir ampliando cobertura e impacto social.

Por lo tanto, es oportuno proyectar los siguientes elementos como características fundamentales que deben tener los procesos de extensión:

- La extensión universitaria se produce mediante la actividad y la comunicación.
- La extensión universitaria se orienta a la comunidad universitaria y a la población en general.
- La extensión universitaria es parte de las interacciones de la universidad y la sociedad.
- La extensión universitaria tiene como propósito promover cultura. (Báez, 2008, p. 350)

Estas características se enfocan al cómo, para quiénes, dónde, qué es y cuál es su propósito, entre otros elementos claves y necesarios de depurar con el fin de que realmente los procesos

³ La extensión es la acción sustantiva o área estratégica de las universidades, que se lleva a cabo mediante los programas que integran varios proyectos de extensión.

de extensión tengan como norte un desarrollo organizado y planificado que le permita cumplir con las expectativas que se tienen de la labor extensionista, tanto a nivel interno como externo.

Se consideran importantes los aportes teóricos presentados con anterioridad, debido a que parte de la problemática detectada es que la existencia de diferentes conceptualizaciones puede llevar a la confusión de la intencionalidad y accionar de la extensión social.

En algunos referentes teóricos que sirvieron de consulta se utiliza incluso la venta de servicios a las comunidades y la responsabilidad social como un sinónimo de la extensión social universitaria, lo que ha generado diversas posiciones y discusiones que buscan clarificar los verdaderos objetivos de la extensión que más allá de buscar producir recursos económicos, estos no forman parte de su intencionalidad sino que pretende una relación y aprendizaje bidireccional sociedad y universidad, de manera que se promueva la formación profesional integral, con sensibilidad y sentido social y que busca solventar necesidades, tanto sociales como de formación.

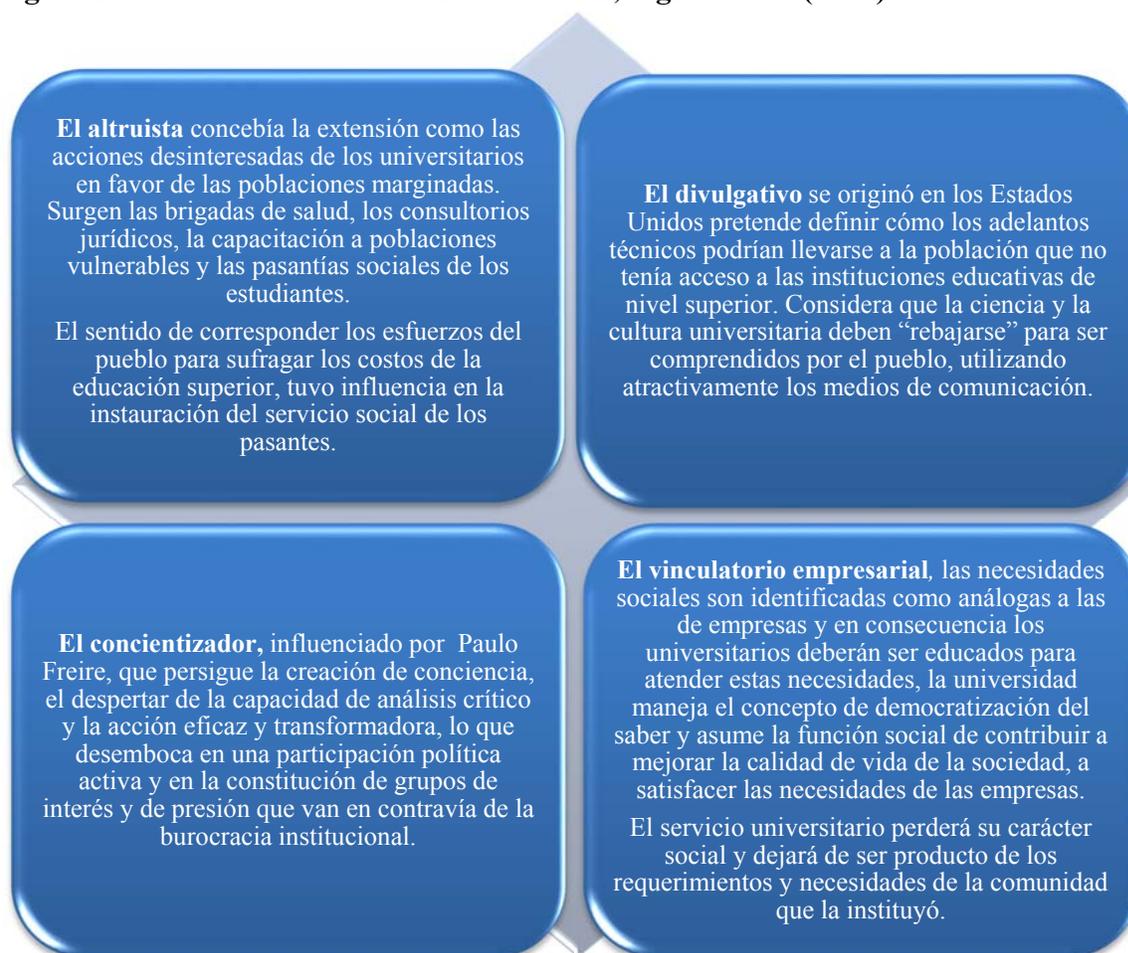
El siguiente apartado pretende evidenciar los diferentes modelos de extensión universitaria, para que se puedan promover acciones realmente orientadas a las pretensiones de esta área estratégica.

1.2.4 Modelos de extensión universitaria

Los modelos de extensión, según Serna (2007) son “la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables” (p. 2). Es decir, cómo se produce el acercamiento de la universidad a su contexto.

En la figura 3 se presenta un resumen de los modelos propuestos por dicho autor:

Figura 3. Modelos de Extensión Universitaria, según Serna (2007)

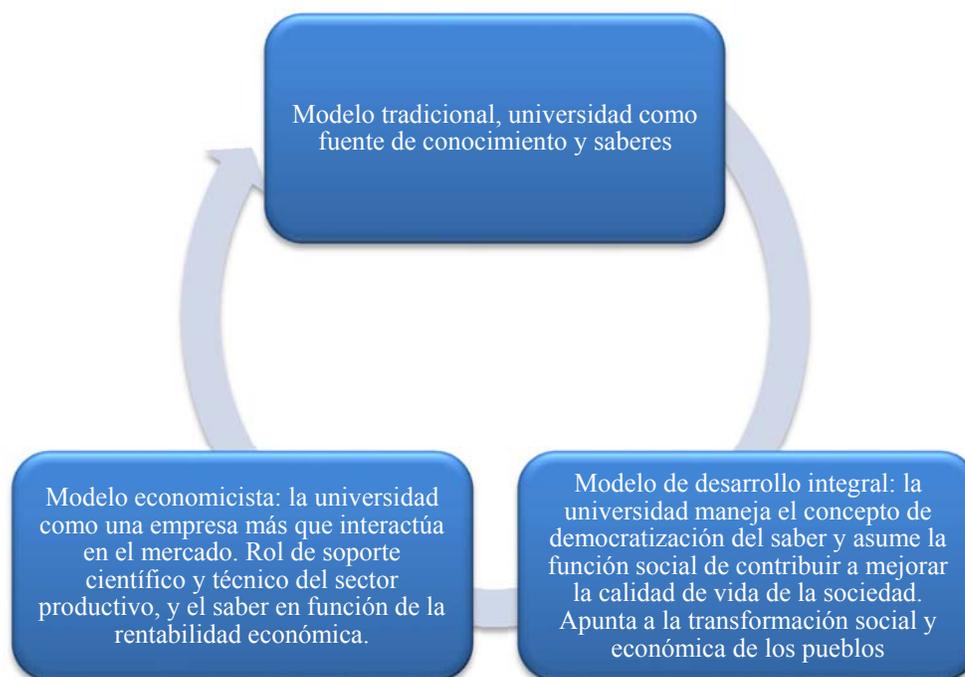


Fuente: Elaboración propia de la autora, con base en Serna (2007)

Estos modelos siguen permeando la extensión universitaria en la actualidad y caracterizan el tipo de atención que genera la universidad en función de la atención de las necesidades de la sociedad.

Ortiz y Morales (2011) presentan su propia clasificación de modelos, tal y como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Modelos de Extensión según Ortiz y Morales (2011)



Fuente: Elaboración propia de la autora, con base en Ortiz y Morales (2011)

El modelo seleccionado determina la orientación de la universidad. El tipo de resultados de los procesos de extensión depende de la orientación de sus objetivos: atender demandas culturales, económicas, sociales o atender las problemáticas en forma integral.

Para la extensión en las universidades latinoamericanas es importante filtrar y redefinir cuál es la misión social requerida en el siglo XXI y proponer modelos de extensión que incluyan los siguientes considerandos:

- a) Que se definan claramente a favor de la población marginada y vulnerable.
- b) Que evitando un carácter hegemónico o asistencialista, acompañen procesos personales, grupales y comunitarios, encaminados a la solución de problemas concretos.
- c) Que sean asumidos por toda la comunidad universitaria.
- d) Que sean fundamentales para la formación de los alumnos.
- e) Que se adecuen a las condiciones y recursos institucionales, sin perder su identidad y fines.
- f) Que influyan en la transformación de la vida social. (Serna, 2007, p.6)

El planteamiento realizado por Serna (2007) pretende redefinir la extensión universitaria en la actualidad de manera que ésta busque: atender las necesidades y requerimientos de la sociedad, a apoyar las poblaciones vulnerables, a que las experiencias de extensión sean fundamentales para los estudiantes universitarios, a adaptarse a las posibilidades institucionales y hacia un elemento fundamental y que la extensión universitaria se oriente a lograr verdaderos cambios en la sociedad.

Las bases brindadas en este apartado determinan la conceptualización de la extensión social universitaria y su incorporación a los procesos de docencia universitaria mediante la curricularización de la extensión, que se ampliará en el siguiente apartado. Además, de mostrar la relación simultánea que puede establecerse entre un Proyecto o programa de extensión social universitaria como parte de un proceso formativo.

Por lo que con base en esta conceptualización de la extensión social se aclara la intencionalidad de los proyectos de extensión de hacer una devolución a la sociedad y sobre todo a brindar alternativas o soluciones a problemáticas y necesidades sociales; la interacción del mutuo aprendizaje entre universidad y sociedad que permite fortalecer la formación de profesionales y la movilidad social de las comunidades, y de cómo existe la posibilidad de incorporar proyectos de extensión en los procesos prácticos de los docentes en formación.

A pesar de lo antes mencionado, no se encontró evidencia suficiente de que en las universidades se esté promoviendo este tipo de incorporación de intervenciones educativas de extensión social en los modelos de formación de docentes, por lo que el Proyecto que aquí se evalúa se puede considerar parte de un modelo de formación de docentes innovador.

El siguiente apartado desarrolla los elementos que favorecerían la incorporación de las intervenciones educativas de extensión social en el currículo de las diferentes carreras universitarias.

1.2.5 La curricularización de la extensión

Esa interrelación planteada anteriormente, es decir, el vínculo entre la extensión social y la docencia se traza como una forma de innovar, tanto la labor de la extensión como de los procesos educativos. Según González, González y Socas, M. (2010):

La gestión de la extensión universitaria en las condiciones actuales debe ser transformada. No basta con lograr movilizar a toda la comunidad universitaria en su desarrollo, retar a los líderes comunitarios a vincularse a ella y capacitarlos a tales fines. No es suficiente que se logre articular un flujo de comunicación dialógica con la comunidad intra y extrauniversitaria y que tal comunicación se establezca desde el respeto a los saberes y la identidad de cada una de las comunidades, de manera que cada Proyecto sea reflejo de la vida de la comunidad que lo genera y a la que va dirigida. (p. 8)

Dado lo que procede, un elemento importante para la renovar el currículo universitario tiene que ver con la integración de las actividades académicas en su quehacer, por lo que favorecer la inserción de la extensión social universitaria en el currículo se vuelve un punto medular y de gran importancia, sobre todo porque el estudiantado se va a insertar en espacios comunitarios, va a compartir sus conocimientos pero a la vez va a adquirir conocimiento más práctico, más integral y motivado proveniente del contexto social. Lozano y otros (2012) le dan fundamento a lo expuesto al señalar: “esta articulación de la docencia y la extensión provee un contexto para el aprendizaje, que contribuye a la formación de aptitudes no solo para la solución de problemas sino para el planteamiento y la correcta formulación de los mismos, al incentivar la capacidad de búsqueda e interrogación de los estudiantes en el marco de unos objetivos académicos concretos” (págs. 74-75)

Es importante que los procesos de práctica pedagógica puedan vivenciarse en los más diversos contextos, es decir, que estas experiencias puedan darse no solamente en centros educativos ya conformados, sino en espacios donde se vincule la extensión universitaria con la comunidad. Lozano y otros (2012) afirman que “estas experiencias fortalecen y amplían los conceptos teóricos que aprende el estudiante en el aula y, a la vez, contribuyen a la formación del estudiante integral como individuo, ser social y ciudadano capaz de responder a las expectativas de la

sociedad.” (p. 77) Este tipo de acciones además de generar vínculos entre la universidad y la comunidad, también consiguen que la labor de las instituciones de educación superior sea más pertinente en relación a la formación de sus estudiantes y sus respuestas a la sociedad.

Lo antes descrito evidencia la importancia de la integración de la extensión social en el currículo universitario como medio de fortalecimiento de las actividades académicas y que tienen como uno de sus fines la formación de profesionales universitarios socialmente comprometidos. Participar en este tipo de experiencias permite entrelazar la sensibilidad social y el proceso académico. (Rafaghelli, 2013)

A pesar de la importancia de la extensión social señalada con anterioridad, no existe evidencia de la incorporación de este tipo de proyectos como parte del currículo universitario, por lo tanto, no se encuentran evidencias de la existencia de intervenciones educativas de extensión social en modelos de formación docente, por lo que esta investigación podría evidenciar la existencia de un modelo de formación de docentes innovador.

El Proyecto que se presenta en el siguiente apartado es una iniciativa en donde convergen la extensión y la docencia en un modelo de formación docente.

1.2.6 El Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial

Este es un Proyecto integrado y de interfacultades, desarrollado desde 1998 y en el cual participan dos unidades académicas de la Universidad Nacional de Costa Rica, la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología. La primera unidad pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales y la segunda al Centro de Investigación, Docencia y Educación, según lo indicado en la Formulación Vigente (2016-2020).

De acuerdo con la Formulación Vigente (2016-2020), el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial consiste en brindar capacitación a jóvenes adolescentes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social para que adquirieran conocimientos, destrezas y habilidades tanto técnicas como

humanas que les permitieran integrarse a un puesto de trabajo en el área secretarial a nivel básico, en consultorios médicos o empresas muy pequeñas, mediante la aprobación de módulos de formación. Además, se atiende a personas adultas y adultas mayores afectadas por la brecha digital, a quienes se les brinda conocimientos en computación básica, como una manera de superación personal. Con el Proyecto se pretende aportar conocimiento a los y las participantes que podrán poner en práctica y así mejorar su calidad de vida.

Además, este Proyecto funge como espacio emergente de prácticas pedagógicas para que los y las docentes en formación de la carrera de Educación Comercial pongan en práctica los conocimientos adquiridos y a su vez tengan un acercamiento a la problemática social de nuestro país con miras a sensibilizarlos ante las realidades de hoy, así como darles la oportunidad de brindar un aporte a la sociedad costarricense.

De acuerdo con la Formulación del Proyecto (2016-2020), se logró que docentes en formación de Educación Comercial participen en el Proyecto al desarrollar prácticas docentes desde el tercer y cuarto nivel de formación del Bachillerato universitario, al brindar los módulos dirigidos a adultos y adultos mayores (Módulos: Computación Básica I y II) dirigidos a los adultos y adultos mayores y los cuatro módulos de capacitación dirigidos a jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social (Módulos: Destreza Mecanográfica, Actividades de Oficina, Manejo de Documentos y Escritura Rápida).

De acuerdo con el informe de cierre de Proyecto (2012-2015), se coordina con organizaciones comunales como Oficinas de la Mujer de las Municipalidades, Asociaciones de Desarrollo, organizaciones no gubernamentales, con instituciones de secundaria y bibliotecas públicas, entre otras, que posibilitan un espacio físico y la conformación de los grupos.

Han participado más de 25 organizaciones comunales; se han integrado participantes provenientes de más de 50 comunidades, se ha atendido a más de 950 adolescentes, madres adolescentes y jóvenes y más de 50 adultos y adultos mayores, lo anterior según datos suministrados en la formulación del Proyecto (2013-2015).

De acuerdo con la formulación vigente del Proyecto que comprende del 2016 al 2020 este tiene como objetivo general: “Desarrollar procesos prácticos mediante la articulación de la docencia

y la extensión en la Carrera de Educación Comercial para la formación de formadores.” (Formulación Proyecto, 2016-2020, p. 5) Este objetivo muestra la importancia de articular los elementos involucrados en este Proyecto: docencia, extensión, formación de formadores y prácticas docentes.

La evidencia teórica de la existencia de un modelo de formación de docentes que incorpora las prácticas pedagógicas en un proyecto de extensión, muestran lo innovador de la propuesta debido a que no se encontraron otros referentes al respecto, por lo que los resultados de esta investigación podrían promover la incorporación de propuestas similares en los procesos formativos de otras áreas disciplinares que se enfocan a la formación de docentes para secundaria. Un aspecto importante de mencionar es que no se encontró evidencia que este Proyecto haya sido evaluado de una forma holística, que permita determinar su impacto y pertinencia como parte de la formación de docentes, por lo que esta investigación busca subsanar este vacío en la evaluación de proyectos educativos.

El siguiente apartado presenta una síntesis del eje temático referido a la extensión social universitaria.

1.2.7 Síntesis de la Extensión Social Universitaria

Inicialmente, se presentan las áreas estratégicas de las instituciones de educación superior: investigación, docencia y extensión. Se muestra la función de cada de ellas y la relevancia de la integralidad de las tres áreas, con el fin de que las instituciones de educación superior tengan una función de excelencia y con mayor pertinencia social.

Los siguientes apartados se enfatizan en la extensión social, debido a que el Proyecto que será evaluado surge con un alto componente de extensión.

La extensión basa sus labores en tres enfoques: el cultural, el social y el empresarial. El cultural inserta al estudiante en el contexto, en la creatividad, las expresiones artísticas propias del espacio geográfico. El social contextualiza la labor del estudiante, lo ubica en la realidad social

y lo sensibiliza. En el caso del empresarial es el más cuestionado porque busca responder a las exigencias empresariales más que las sociales, por lo que surgen problemas conceptuales que pueden generar propuestas de proyectos de extensión que no se enfoquen a la verdadera intencionalidad de mutuo aprendizaje entre la sociedad y la universidad.

En relación con los antecedentes del surgimiento de la extensión en las instituciones de educación superior, ésta tiene un origen político en el ámbito europeo y en el caso de latinoamérica surge como búsqueda de la justicia social.

Estos antecedentes muestran que a pesar de que la extensión debería estar consolidada, los fuentes teóricas consultas evidenciaron que la extensión sigue siendo relegada y de las áreas estratégicas, es la que menos apoyo, divulgación y fortalecimiento recibe.

Además, existen diversas concepciones de la extensión que tiene que ver con el enfoque que la sustente. Sin embargo, para aclarar conceptualmente la extensión, esta investigación la considera como la mejor opción del vínculo universidad y sociedad, en la que se generen mutuos aprendizajes, que tanto las poblaciones vulnerables socialmente, como los estudiantes universitarios adquieran competencias y conocimientos de los proyectos de extensión. La extensión debe generar nuevos conocimientos, fortalecer la solidaridad y la sensibilidad social, además de brindar una mayor comprensión del contexto y una formación más integral.

En relación con los modelos de extensión, éstos se convierten en la forma en que la universidad asume la función social que puede ser: orientada a apoyar poblaciones vulnerables, a solucionar problemas concretos, a brindar experiencias fundamentales para la formación de los estudiantes universitarios y que éstos influyan en la transformación social.

Por lo que para esta investigación será importante evidenciar que los elementos que conforman un modelo de extensión están realmente incorporados en el Proyecto que será evaluado, con el fin de verificar su congruencia y pertinencia con la extensión y su incorporación en modelos de formación de docentes.

Se evidencia la relevancia de la curricularización de la extensión como un aspecto medular para la innovación del currículo universitario, para la inserción del estudiante universitario en el

contexto, para la adquisición de aprendizajes, para favorecer procesos más prácticos, integrales y motivadores. Pero a la vez se muestra que no se encontraron referentes teóricos que muestren la existencia de la incorporación de un proyecto de extensión como parte de un modelo de formación de docentes, que se convierte en un elemento que será importante evidenciar en esta investigación.

Por último, se presenta el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial como el Proyecto que será evaluado en esta investigación, que se enfoca a ofrecer capacitaciones gratuitas a poblaciones vulnerables socialmente y a brindar espacios emergentes de prácticas para los docentes en formación de la carrera de Educación Comercial. La existencia de este Proyecto, su posible impacto y pertinencia podrían convertir al modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial con un alto componente de innovación.

El Proyecto ha logrado participación tanto de las organizaciones comunales como de jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social, adultos y adultos mayores, docentes en formación de Educación Comercial; pero el Proyecto como modelo de formación docente no ha tenido una evaluación holística o integral que permita determinar realimentar los procesos adecuadamente, fortalecerlos, mejorarlos o modificarlos en los casos que sea pertinente o verificar la realización de procesos prácticos realmente efectivos y pertinentes como parte de un modelo de formación de docentes.

Es por esto que se propone la presente evaluación de un proyecto de extensión. Por ello, se considera necesario desarrollar la temática de la evaluación enfocada a las intervenciones educativas que se integran en un modelo de formación de docentes.

EVALUACIÓN DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS

1.3.1 Las intervenciones educativas

Las intervenciones educativas pueden realizarse en los más diversos ámbitos, instituciones y poblaciones. De acuerdo con Remedi (2004) las intervenciones educativas surgen de procesos emergentes, donde se vislumbra la necesidad de cambiar o modificar algo parcialmente o totalmente, por lo que existe algo por ser intervenido y una forma de intervenirlo, el elemento entre ellos dos es la intervención misma.

El surgimiento de las primeras propuestas de intervenciones educativas se presentó en los Estados Unidos en 1965, de acuerdo con Crespo (2001) con una ley que brindaba financiamiento a intervenciones educativas realizadas en medios socioeconómicos desfavorecidos. Esto brindó la posibilidad del surgimiento del programa *Head Start* orientado a preescolares de medios urbanos desfavorecidos. En el caso de Montreal, las intervenciones educativas tienen su aparición en los años setenta con la propuesta de la Comisión de las Escuelas Católicas de Montreal, llamado Operación Renovación.

Según este autor, estas experiencias se relacionan estrechamente con ejecuciones prácticas orientadas a una determinada comunidad, llámese escuela, aula, ciudad, otros. Los sujetos que conforman dicho contexto entran en procesos de negociación con quien y quienes intervienen con el fin de reorientar, en este caso, una práctica formativa.

En el caso particular de este estudio, interesan en mayor manera las intervenciones educativas orientadas a influir socialmente por medio de los proyectos de extensión y teniendo en cuenta que “toda acción de extensión implica una intervención en un espacio determinado, en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares, donde se ponen en juego conocimientos y saberes, como el mundo de las representaciones sociales que los actores han ido construyendo en torno al mismo.” (Kessler, 2013, p. 39)

Las ciencias sociales empiezan, a partir de los años setenta, a generar la fundamentación teórica que permite reflexionar acerca de la participación social como una acción colectiva en busca de reivindicar el acceso igualitario a recursos y derechos. Y es a partir de los años ochenta cuando empieza a transformarse la visualización del concepto de marginalidad social y se promueve la conformación de redes y organismos como una forma de brindar opciones de supervivencia. (Corvalán y Fernández, 2000)

En la década de los noventa, se vivieron transformaciones estructurales, económicas, sociales, políticas e institucionales, se crearon nuevas formas de interacción entre el Estado y el mercado, se buscó disminuir el aparato estatal, se llevaron a cabo reformas fiscales, que influyen en la sociedad, y que como en el caso de México surgen programas compensatorios y de lucha contra la pobreza que pretenden un equilibrio en la oferta y la demanda de las opciones educativas. (Torres y Tenti, 2000).

Todo lo anterior sentó las bases del surgimiento de múltiples esfuerzos propuestos en programas y Proyectos, es decir, en intervenciones educativas que buscan desde los más diversos ámbitos remediar alguna necesidad relacionada con el acceso y proceso educativo.

1.3.1 Casos de intervenciones educativas a nivel internacional

Ya se han citado los casos de *Head Start* en Estados Unidos y el caso de la Operación Renovación de Montreal, Quebec. En el siguiente apartado se presentan otros casos de intervenciones orientadas parcialmente o totalmente al campo educativo.

Estos casos no pretenden ser exhaustivos, sino a manera de muestra de algunas de las muchas iniciativas existentes en este campo y para fines de ilustración se priorizó sobre ejemplos en el continente americano y bajo un criterio de representatividad.

La tabla II, se basa en información generada por diversos autores como Aber y otros (2012), Eming y Fujimoto (2002), González, Wagenaar, y Beneitone (2004), Torres y Tenti (2000), Zúñiga (2003).

Tabla II. Casos de intervenciones educativas en América

PAÍS	PROGRAMA
AMÉRICA LATINA	Tuning-América Latina. Es una iniciativa de las universidades y para las universidades que pretende iniciar un diálogo para intercambiar información y mejorar la colaboración entre universidades, que busca el reconocimiento entre las universidades. Participan 62 universidades de 18 países latinoamericanos.
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Pastoral del Niño: es una ONG que atiende más de dos millones de niños mediante programas integrales que incluyen alimentación, de salud y educación inicial. • Un computador por alumno: se encarga de documentar experiencias y los cambios que se han generado en los procesos educativos con las computadoras.
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> • La universidad Católica de Temuco, brinda capacitación a docentes de educación inicial en comunidades indígenas. • Fundación INTEGRAL. Es una ONG que trabaja con un Programa Nacional sobre Educación Inicial orientado a familias de bajos recursos, y apoya otros programas a nivel latinoamericano.
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación Omar Dengo: en 1988 esta fundación puso en marcha el Programa de Informática Educativa, con el fin de mejorar la calidad de la educación apoyándose en el uso de la tecnología. • TEC Digital: es un Proyecto institucional del Instituto Tecnológico de Costa Rica que promueve la incorporación de las TIC en las labores docentes.
PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> • La Universidad Católica del Perú, promueve Proyectos de capacitación para maestros de educación inicial por medio de la educación a distancia. • Asociación Pro Educación Inicial y Básica: es una ONG que realiza estudios, investigaciones y brinda asesorías a los centros educativos, a los padres e instituciones académicas con el fin de mejorar la calidad de los servicios.
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Centros comunitarios de aprendizaje (CECODAP). Es una ONG que promueve, apoya y desarrolla acciones sobre los derechos de los niños. Garantiza y promueve espacios para la participación de los niños, desarrolla Proyectos educativos.

Fuente: Elaboración propia de la autora, con base en varios autores indicados anteriormente

Los casos identificados muestran sólo una pequeña parte de los múltiples esfuerzos generados a nivel estatal, privado, fundaciones y diferentes ONG, entre otras entidades que buscan intervenir los procesos educativos, desde iniciativas integrales donde se consideran factores sociales, económicos, de salud y pedagógicos, hasta experiencias más particulares donde se expone la mediación docente mediante el uso de la tecnología.

Todos son casos reconocidos, pero en algunos ni siquiera se menciona si ha habido evaluaciones para determinar la eficacia o no de los programas o intervenciones educativas. Además, se evidencia que ninguno de los ejemplos mostrados hace referencia a la existencia una intervención educativa como parte de un modelo de formación de docentes, ni a una evaluación al respecto.

Entonces, se advierte la necesidad de evidenciar elementos relacionados con las evaluaciones de las intervenciones educativas, por lo que se presentará una serie de elementos que permiten señalar la importancia a tan importante proceso.

1.3.2 Evaluaciones de intervenciones educativas

La pertinencia de las intervenciones educativas podría verse reforzada con procesos evaluativos que favorezcan la realimentación de las mismas y consecuentemente su fortalecimiento y consolidación, sin embargo, teóricamente se encuentran muy pocas referencias al respecto, Crespo (2001) refiere evaluaciones realizadas en Estados Unidos, el Reino Unido, Francia y Montreal, que si bien es cierto en el Programa *Head Start* no se han registrado resultados realmente significativos, en los otros contextos se ha logrado evidencias que ciertas intervenciones educativas en medios desfavorecidos pueden ser eficaces.

Con el fin de garantizar eficacia y calidad en cualquier ámbito que se hable, un elemento clave será siempre la evaluación. En el caso de las intervenciones educativas que tienen un componente a nivel social, es importante considerar que su evaluación “debe hacerse desde una perspectiva de coherencia entre la concepción en que se plantea la intervención, programa o

política, la concepción con la que se ejecuta y finalmente la concepción con la cual se van a evaluar los resultados.” (Corvalán y Fernández, 2000, p. 41)

De acuerdo con lo anterior, en los procesos evaluativos será fundamental el considerar el antes, el durante y el después del desarrollo de la intervención educativa. Esto permitiría constatar la coherencia de la propuesta y el cumplimiento o no de los objetivos propuestos, siempre con la intencionalidad del mejoramiento, realimentación y fortalecimiento de las iniciativas.

Esta posición se refuerza con lo planteado por Pons y Jiménez (2007) y Zúñiga (2003) cuando señalan que el seguimiento y evaluación son importantes que debe favorecerse un proceso cíclico e interactivo, el cual inicia en la fase de diseño y que debe permitir los cambios necesarios. También debe ejercerse un monitoreo continuo para ajustar objetivos y recursos disponibles. La evaluación es así una fuente de realimentación y un mecanismo de ajuste a las acciones de un Proyecto o programa social y educativo.

1.3.3 Síntesis de la Evaluación de Intervenciones Educativas

Las intervenciones educativas surgen de la detección de cambiar o mejorar algo, por lo que existe algo por ser intervenido y una forma de intervenirlo, la acción entre ambos es la intervención. En el caso de este estudio interesan las intervenciones educativas que por medio de proyectos de extensión están orientadas a influir socialmente.

Se presentan los casos del *Head Start* en Estados Unidos y Operación Renovación de Montreal, con los que surgen las primeras intervenciones educativas. Además se presentan otros ejemplos a iniciativas en el ámbito latinoamericano.

La pertinencia de las intervenciones educativas se puede reforzar con la realización de evaluaciones integrales, con el fin de garantizar eficacia y calidad, por lo que se propone la evaluación de una intervención educativa propuesta como proyecto de extensión.

El desarrollo temático orientado a las intervenciones educativas, permitió evidenciar los pocos referentes encontrados respecto a la evaluación de intervenciones educativas.

A manera de cierre, el desarrollo teórico logrado en el desarrollo de la problemática de investigación, en relación con: la formación de docentes en la educación superior, la extensión universitaria y la evaluación de intervenciones educativas; permitió evidenciar una brecha en la investigación científica, por lo que la investigación se orienta a resolver el problema específico que se presenta a continuación.

1.4 Problema específico

Posterior a esta revisión bibliográfica respecto a la evaluación de intervenciones educativas, enmarcadas en Proyectos de extensión social, se considera que es poco lo encontrado como resultado de procesos evaluativos a proyectos o programas, sobre todo si se compara con la existencia de gran cantidad de iniciativas estatales y privadas que pretenden generar cambios y mejoras en los ámbitos formativos.

Otro vacío detectado es que no se encontraron evaluaciones de intervenciones educativas de extensión social como parte de un modelo de formación de docentes, por lo que esta investigación busca realizar una evaluación holística de este tipo de modelos de formación innovadores de manera que se produzca el sustento científico para determinar si la realización de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social innovan los modelos de formación y los convierte en modelos más pertinentes para promover una formación más integral.

Por lo que, si se considera la evaluación como un componente fundamental para fortalecer cualquier Proyecto, es necesario generar experiencias evaluativas para las intervenciones educativas y que pretenderían en primera instancia fortalecer los esfuerzos realizados en función de poblaciones, que por lo general se encuentran en desventaja social, con acciones más eficaces y congruentes con los objetivos trazados. O en el caso de la presente investigación, en función de docentes en formación que llevan a cabo procesos prácticos en un proyecto de extensión, por lo que es importante realizar la evaluación que aquí se propone, con el fin de determinar la

pertinencia de esta innovación como parte de un modelo de formación de docentes, debido a que no se encontró evidencia científica que muestre la evaluación de este tipo de enfoques.

Otro aspecto importante de mencionar es que la gran mayoría de las iniciativas de intervenciones educativas se proponen y desarrollan en el ámbito de la primera infancia y la educación primaria, con muy pocas menciones de actividades desarrolladas, tanto en el ámbito de educación secundaria y orientada a adolescentes o jóvenes, como en el ámbito universitario. Se evidencia un vacío en el conocimiento científico que a nivel de educación superior es importante solventar, por lo que se considera importante promover el desarrollo de iniciativas de intervención educativa que apoyen la formación en el ámbito universitario.

Como fue mencionado anteriormente por los autores, la calidad de la enseñanza radica en gran parte en la calidad del docente, por lo que el proceso de formación de docentes debe ser profesional; es decir, desarrollado principalmente en el ámbito universitario, ser integral y ser innovador, con procesos prácticos que lleven al docente en formación a la reflexión y al automejoramiento.

Por lo que los modelos de formación de docentes requieren del dominio de conocimientos pero también de cualidades, de habilidades, de fortalecer la capacidad de reflexionar, de resolver problemas, de cómo se compromete con los demás y consigo mismo. Lo que evidencia la necesidad de generar propuestas formativas innovadoras que promuevan una formación profesional más integral y de calidad.

Es por lo anterior que esta investigación busca mostrar las posibilidades que brindan las intervenciones educativas de extensión social para favorecer espacios emergentes de prácticas pedagógicas que posibilitan que el docente en formación al atender a poblaciones vulnerables socialmente, favorece una mayor flexibilidad del proceso educativo, la toma de decisiones, la autoreflexión, la sensibilidad social y con esto una formación más integral. Lo anterior debido a que se genera un mayor compromiso social de ayudar al otro, de devolver y aportar a la sociedad y a quienes no han tenido las mismas oportunidades.

Los espacios de práctica en educación formal, si bien es cierto son importantes, no brindan las mismas oportunidades para el docente en formación, porque debe ajustarse a un proceso más

estructurado y en ocasiones poco flexible, que por lo general se orienta al cumplimiento de un programa. Por lo que el tiempo es un elemento que limita la posibilidad de atención de todas las necesidades educativas individuales porque hay que cumplir con lo establecido.

Es por eso que se considera de importancia la realización de esta investigación que busca cubrir el vacío de la investigación científica en lo referente a la evaluación de intervenciones, educativas vistas como proyectos de extensión en un modelo de formación de docentes, con el fin de determinar si esa innovación es pertinente y si se perciben impactos que favorezcan una formación de calidad, más integral, pertinente y contextualizada.

Con base en lo anterior, se puede determinar una serie de vacíos en los procesos investigativos, que evidencian la existencia de una brecha en la investigación científica y que se propone de la siguiente forma: *Ausencia de una evaluación de los proyectos de extensión social implementados como intervención educativa en un modelo de formación de docentes, a nivel de Bachillerato universitario.*

Esta brecha en el conocimiento científico induce al planteamiento de dos preguntas de investigación, planteadas a continuación:

1. ¿Cómo determinar la pertinencia+ de la implementación de intervenciones educativas, propuestas como proyectos de extensión social, en la formación de docentes?
2. ¿Cómo establecer el impacto percibido por actores significativos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes?

Estas interrogantes permiten plantear los objetivos propuestos para resolver esta investigación:

1.5 Objetivo general

Determinar, según la opinión de actores significativos el impacto percibido de una intervención educativa, propuesta como proyecto de extensión social en el Bachillerato de Educación

Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de establecer su pertinencia como parte de un modelo innovador de formación de docentes.

1.6 Objetivos específicos

- 1.6.1 Evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
- 1.6.2.1 Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.
- 1.6.2.2 Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

Como parte del establecimiento de la problemática, en este capítulo se desarrollaron tres ejes fundamentalmente: el referido a la formación de docentes en la educación superior, el de la extensión social universitaria y el de la evaluación de intervenciones educativas.

En relación con la formación de docentes, un aspecto de fundamental ha sido la búsqueda de la profesionalización docente; mediante diversos modelos se pretende favorecer experiencias de aprendizaje más integrales, vivenciales y significativas, en busca de un docente conocedor de su área disciplinar, pero fortalecido en elementos sociales y personales. Se presentó una serie de modelos existentes que muestran cómo la mayoría de países ha logrado ubicar la formación de docentes en la educación superior, aunque se muestra que aún existen modelos que se llevan a cabo en escuelas normales e institutos superiores.

Con respecto al elemento de la extensión social universitaria, se presentaron conceptualizaciones que principalmente se enfocaban a establecer a la extensión como el vínculo idóneo de interrelación entre la universidad y la sociedad, por medio de la cual se pretende fortalecer el humanismo, la conciencia social y la promoción de la cultura. A través de

la extensión social, la universidad también realimenta su quehacer, estableciendo una relación en la que busca responder a las necesidades de la sociedad de manera contextualizada y actualizada.

El último aspecto desarrollado en este capítulo, fue el relacionado con las intervenciones educativas, que son iniciativas que surgen desde el ámbito educativo y están direccionadas a la comunidad, con el propósito de cubrir necesidades en diferentes ámbitos, como la educación, problemáticas económicas, sociales y de la salud.

Como resultado de este capítulo, se logró identificar una brecha del conocimiento en el ámbito de la investigación científica que encuadra la presente investigación, la cual se propone evaluar una intervención o proyecto educativo como parte de un modelo de formación de docentes.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

CAPÍTULO II

LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este capítulo se basa en el desarrollo de ejes temáticos: la profesionalización docente, las prácticas pedagógicas en los modelos de formación de docentes y la evaluación de Proyectos y programas educativos. Estos tres ejes permiten evidenciar la relevancia de la tercerización de la formación docente con el fin de ofrecer procesos formativos de calidad y a nivel profesional.

Además, se plantea la importancia de que los procesos formativos integren la teoría y la práctica, pero sobre todo la inclusión de experiencias prácticas y vivenciales desde el inicio de la formación docente.

Se presenta el caso que se desarrolla en la Universidad Nacional de Costa Rica, específicamente en la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología, en las que se lleva a cabo un proyecto de extensión y docencia o intervención educativa, la cual brinda este tipo de alternativas prácticas en su modelo de formación de docentes, por lo que en busca de asegurar la calidad de la educación superior brindada, es también de vital importancia evidenciar la pertinencia o no de dicho modelo y esto se logrará por medio de la evaluación de Proyectos o programas educativos propuestos en esta investigación.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

2.1.1 Los niveles de la formación docente

Existe multiplicidad de opciones en niveles de formación inicial para los docentes. Ésta puede provenir de universidades tanto públicas, como privadas; de escuelas normales o de institutos

profesionales, entre otras opciones ofertadas, lo que provoca que la formación docente no sea homogénea.

Con referencia a lo antes indicado, Beca y Marinelli (2014) y Vaillant (2013) coinciden en que los orígenes de la formación docente en América Latina se dan en las escuelas normales pero hay una tendencia con mayor fuerza en los años 80 de trasladar la formación docente a las universidades, con formaciones que van de los 2 a los 6 años. Se puede identificar cuatro tipos de instituciones formadoras: universidades, universidades pedagógicas, institutos pedagógicos superiores y escuelas normales secundarias.

Esta situación heterogénea ha sido detectada y señalada como una de las dificultades que limita la calidad de la formación docente. Por lo que han surgido iniciativas que buscan superar este escollo en la formación de formadores.

De acuerdo con lo que menciona Tardif (2013), en los años 80 en Estados Unidos se presenta el proyecto de profesionalización docente que tiene como objetivos: mejorar el desempeño del sistema educativo que pretendía disminuir la burocratización de los procesos educativos; pasar de un oficio a una profesión con formación universitaria de alto nivel; promover la formación de especialistas en pedagogía que basen sus prácticas en conocimientos científicos y que desarrollen una base de conocimiento para la enseñanza al sustentar sus prácticas en el producto de la investigación.

Proponer la formación de docentes en el currículum universitario permite lograr la profesionalización de la labor docente, no sólo por el desarrollo en un ámbito más académico, sino porque le brinda al docente en formación un autoreconocimiento de la importancia de su labor. Además, en gran medida la profesionalización de los docentes favorecerá cambios importantes en la labor del educador, siempre con miras a responder a las necesidades de sus estudiantes (Tardif, 2013; Venegas 2006).

En general, se señala entonces la importancia que tiene ubicar la formación docente en el ámbito de la educación superior, con el fin de brindar una preparación profesional que incluya el dominio de conocimientos base, la existencia de verdaderos controles de la calidad en el proceso

formativo, la proyección de los recursos que solventen las necesidades del futuro docente y las condiciones necesarias para el desarrollo de su práctica en una forma efectiva.

2.2.2 Concepciones de la formación de docentes

En primera instancia, es importante conceptualizar el término *formación*, debido a que pueden surgir diversas acepciones según el campo en donde se pueda estar ubicando. De acuerdo con Bourdoncle (1993), en el mundo francófono se vislumbra la formación como un entrenamiento que prepara para la realización sostenible del trabajador y que abarca el desarrollo de habilidades y los conocimientos para el desempeño profesional y la socialización, los valores y las actitudes. Este mismo autor señala que en el mundo de habla inglesa, se tienen dos orientaciones, una desde la formación en oficios (técnica) y la otra desde la universitaria (profesional).

Por su parte, Godorokin (2005) indica que “el concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción.” (p. 2).

En la anterior afirmación se pretende establecer una relación del saber, la práctica, las representaciones y las identificaciones que forman al futuro educador, tanto en el plano del conocimiento, como en lo afectivo y en lo social.

Los educadores se forman en busca de lograr un proceso efectivo y llevar a cabo experiencias de enseñanza y aprendizaje exitosas. Un profesional de la educación influye en los procesos formativos de sus estudiantes. Se ha demostrado en investigaciones realizadas que un docente puede hacer la diferencia en el éxito de sus estudiantes, tal como lo afirma Darling-Hammond (2006) al señalar que “estudiantes que están asignados a una sucesión de maestros altamente efectivos tienen ganancias significativamente mayores en los logros que los asignados a varios

maestros ineficaces en secuencia, la influencia de un buen o mal profesor afecta el aprendizaje de los estudiantes no solamente en ese año sino en los años siguientes” (p. 19).⁴

La afirmación anterior destaca el rol que tiene el docente, así como su notable influencia en los procesos formativos de sus estudiantes, tanto en el proceso mismo como en los aprendizajes futuros; es por eso que la formación de docentes se considera como un elemento clave para la educación, para el proceso de enseñanza y aprendizaje, para los estudiantes y para la sociedad en sí misma.

Ante una sociedad tan cambiante, el docente debe contar con capacidades que le permitan adaptarse y responder a su contexto y principalmente a sus estudiantes, por lo que “la formación de base debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia, a dotar a las personas de autonomía personal, capacidad de comunicación, conocimiento de los procesos de resolución de problemas, manejo de información, etc.” (García, 2002, p.4). Son estas características las que perfilan a un profesional de la educación que reciba una formación que se ajuste a su realidad, a su contexto, a los estudiantes que atenderá y sobre todo a las necesidades que deberán cubrir con sus propuestas educativas.

De acuerdo con lo anterior, Darling-Hammond (1999) señala que se encuentran diferencias importantes entre los docentes que han tenido diferentes preparaciones y las problemáticas iniciales que pueden tener los docentes principiantes se ven reducidas en aquellos que han tenido una formación docente adecuada. Incluso, señala que los docentes sin una preparación adecuada son menos sensibles a las necesidades de sus estudiantes e incluso menos hábiles en el desarrollo de sus lecciones.

La anterior afirmación resalta la importancia que tiene la formación de docentes de manera que brinde las habilidades y los conocimientos necesarios, que van desde tareas fundamentales de

⁴ "students who are assigned to a succession of highly effective teachers have significantly greater gains in achievement than those assigned to several ineffective teachers in sequence, the influence of a good or bad teacher affects the learning of the students not only in that year but in the following years " (traducción libre)

la docencia como la planificación y la habilidad para desarrollar sus clases, hasta la sensibilidad de tomar en cuenta las necesidades de sus estudiantes.

Asimismo, se considera necesario que el docente tenga un bagaje de conocimientos amplios, tanto a nivel de su disciplina como a nivel pedagógico.

Así, el docente debe manejar un acervo amplio de conocimientos disciplinares y pedagógicos para mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que la concepción pedagógica del docente y sus posturas frente a los saberes le permitirán tomar resoluciones formativas orientadas a la relación con los qué, cómo y por qué enseña (Godorokin, 2005).

Se requiere que los docentes en formación puedan llegar a responder a los más diversos grupos de estudiantes, que tengan la posibilidad de enseñar para la resolución de problemas, tener un conocimiento amplio y flexible, capaces de organizar un aprendizaje productivo, evaluar cómo y qué aprenden los estudiantes, adaptar la instrucción a las diferentes aproximaciones de conocimiento (Darling-Hammond, 2006). Esto quiere decir que las consideraciones que debe tener el docente son amplias, incluyen desde el dominio y la transmisión de conocimientos, hasta la formación para la vida, por medio de diversos acercamientos y abordajes educativos.

Vale recalcar entonces la importancia de sentar las bases de un proceso de formación docente que sea realmente enriquecedor e integral de manera que no solo le brinde los conocimientos, las habilidades y las cualidades necesarias al nuevo educador, sino que además le permita tener experiencias prácticas más exitosas y satisfactorias para el docente mismo.

2.2.3 Algunas propuestas generales y actuales para la formación de docentes

Estas propuestas se presentan de una manera sintética con el fin de mostrar sus principales orientaciones, componentes, principios y proponentes, entre otros. Se presentan cronológicamente conforme como fueron presentadas por sus autores.

2.2.3.1 Modelos para formar docentes reflexivos

Legault (2004), sintetiza en la siguiente tabla III los elementos que considera fundamentales para plantear modelos en los que se promueva la formación de educadores reflexivos:

Tabla III. Modelos de formación docente reflexivos

Concepciones de la enseñanza (Paquay, 1994)	Paradigmas de formación (Zeichner, 1983)	Modelos de formación (Ferry, 1987)	Competencias profesionales	Modelos de reflexión
Un erudito .domina los conocimientos .transmisión de los conocimientos .aplica de los principios relativos a la enseñanza	Comportamental	Centrado en las adquisiciones	Saber	Cruickshank (1985)
Un técnico .implementa las técnicas apropiadas	Comportamental	Centrado en las adquisiciones	Saber-hacer técnico	Cruickshank (1985)
Un artesano .domina las rutinas .utiliza los trucos y las del arte	Artesanal		Saber-hacer práctico	
Un practicante reflexivo .Analiza sus prácticas y aprende su reflexión .Construye su propio saber profesional .Conoce y produce sus propias herramientas	Crítico	Centrado en el análisis	Saber de experiencia	Schön (1983)
Un actor social .Comprometido con los proyectos colectivos .Preocupado de cuestiones políticas y sociales	Crítico	Centrado en el análisis	Compromiso	Zeichner (1983)
Una persona .Comunica .Cuida de su desarrollo personal	Personalista	Centrado en el desarrollo	Saber-ser Saber-hacer	Wellington et Austin (1996)

Fuente. Legault, 2004, p. 25.

Es relevante la propuesta de Legault (2004), presentada anteriormente, en el sentido que puede ver al docente desde diferentes concepciones de la enseñanza y de acuerdo con eso su formación se orientará a un determinado modelo, unas determinadas competencias y un modelo de reflexión específico.

2.2.3.2 Tres modelos según Raymond Bourdoncle

Este autor propone la existencia de tres modelos de formación de docentes e indica que si bien es cierto que algunos de ellos surgieron hace bastante tiempo, sus fundamentos siguen permeando algunos de los modelos más actuales. Los tres modelos propuestos por Bourdoncle (1993) se sintetizan a continuación:

- a. *El modelo carismático y formación de maestros.* La considera una forma artesanal para transmitir los conocimientos, debido a que es por imitación del maestro, en lo referente a gestos técnicos, pero también en los prácticos, se orienta a una educación moralista. Menciona que se privilegió este modelo principalmente en escuelas normales en los años treinta en Estados Unidos y antes de los sesenta en Quebec y en Francia con los laicos y republicanos.
- b. *Modelo hombre cultivado y formación de profesores de secundaria.* Se educa al hombre, principalmente en grupos de élite. Consideran al formador como el modelo a seguir, el académico que se quiere llegar a ser. No se cree en que la asistencia a una universidad sea una experiencia profundamente educativa y suficiente.
- c. *Modelo profesional y cuerpo único.* Se basa en la racionalidad instrumental, en la coherencia entre los medios y los fines. Se brindan al docente en formación los conocimientos y comportamiento que el docente va a poner en práctica en el aula para ser eficaz.

De acuerdo con lo indicado por el autor, el último modelo es el que se ajusta más a la actualidad, de manera que el maestro sea preparado de la forma más cercana a la realidad de aula, a la realidad social. Los anteriores se basan más en privilegiar a ciertos grupos sociales, a desmeritar la importancia del conocimiento teórico e incluso a desvalorizar la importancia de la profesionalización.

2.2.3.3 Tres modelos de formación y saberes según Herve Terral

Terral (1994), por su parte, presenta tres modelos: el cívico, el doméstico y el industrial, sintetizados a continuación:

a. *El modelo cívico*. Se busca pensar en el futuro de la humanidad a partir de los progresos (técnicos, sociales e intelectuales, entre otros) con el fin de garantizar la justicia. Se ve el futuro de la sociedad en la cultura intelectual, en donde la educación inteligente se inicia en la primaria y continua en la secundaria.

b. *El modelo doméstico*. El medio, el contexto es lo más importante en esta propuesta. El objetivo de aprender está en la dimensión social, a nivel local y luego universal.

c. *El modelo industrial*. Se orienta fuertemente a la educación técnica y profesional y en alguna medida se da un culto a la empresa. Es la adaptación de la escuela a la sociedad.

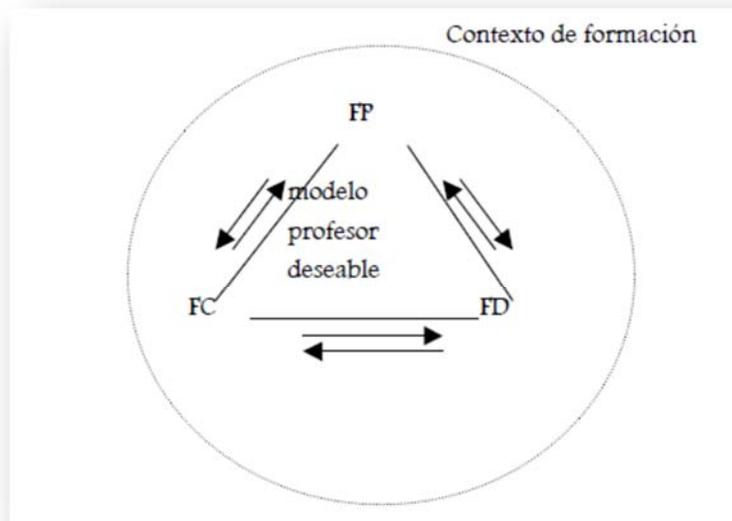
Según lo propuesto por Terral (1994), el docente será formado de manera tal que responda a esos modelos y oriente su labor profesional al énfasis u orientación que tenga el modelo, ya sea la proyección futura, el conocimiento de lo social, del contexto o el responder a las demandas de las empresas.

El siguiente modelo más actual que el anterior busca ajustarse al dinamismo social y a la constante innovación.

2.2.3.4 Modelo integrado de contenidos de formación

Las experiencias de innovación y formación del profesorado desarrollados en muchos países, conducen a una percepción de los docentes como pilares fundamentales para favorecer procesos educativos de calidad, por lo que su formación debe responder a estas necesidades o demandas sociales. Es por ello que Hernández y Hernández (2011) proponen el siguiente modelo, que en primera instancia se muestra con la figura 5, para posteriormente indicar los elementos e interacciones que lo conforman.

Figura 5. Modelo integrado de contenidos de formación



Fuente. Hernández y Hernández (2011, p. 62)

De acuerdo con Hernández y Hernández (2011), las interacciones y procesos que se dan en todos los ámbitos, es decir, en el contexto de formación, formación sobre el contenido (FC), formación didáctica (FD) y formación al ámbito profesional (FP), se puntualizan a continuación.

- a. El contexto de formación. El aula como espacio de formación, con los elementos y las interacciones que se dan en ella, están condicionados por el contexto concreto en el que se desarrolla la acción formativa (entorno educativo, creencias del profesor de formación, características de los estudiantes de formación, recursos disponibles).
- b. La formación sobre el contenido se refiere a conocer y adquirir competencias relacionadas con la cultura y el conocimiento sobre el entorno acorde con las demandas generadas en la sociedad actual.
- c. La formación didáctica se refiere a conocer y adquirir competencias relacionadas con: el diagnóstico de las características de los estudiantes y la construcción del conocimiento, con la planificación de la clase y con promover técnicas de trabajo en grupos, desempeñar un papel como profesor en trabajos prácticos, en resolución de problemas y otras de actividades propuestas.

- d. La formación en el ámbito profesional se refiere a conocer y adquirir competencias relacionadas con las: actividades de aula referidas a la enseñanza, investigación y evaluación, a la toma de decisiones al planificar y en la acción después de la evaluación del proceso desarrollado en el aula.

Se destaca de este modelo, el reflejo de un proceso dinámico, real y acorde con la vivencia de aula, en donde la interacción en el aula con el contexto, determina en gran medida el proceso formativo; además, de la adquisición de competencias que le permitirán al futuro docente responder profesionalmente a su labor educativa.

Los siguientes modelos son presentados como los que en términos generales son los que fundamentan todas las propuestas europeas.

2.2.3.5 El modelo simultáneo y el consecutivo

Tal y como se mencionó con anterioridad, según Ostinelli (2009) y Vaniscotte (1994) a nivel europeo son dos los modelos que sirven de fundamento para el desarrollo de programas de formación docente, el modelo simultáneo o concomitante y el modelo consecutivo.

- *El modelo simultáneo o concomitante.* En este modelo se integra la teoría al mismo tiempo que la práctica. Se basa en la adquisición de técnicas pedagógicas y prácticas de gestión del conocimiento, alternadas con clases teóricas.
- *El modelo consecutivo.* En este modelo se precisa que inicialmente se obtenga una preparación disciplinar, incluso certificada, para posteriormente se continúe con la formación docente.

Según menciona Ostinelli (2009):

En Europa, el panorama es variado: en algunos países, existe sólo un modelo, en otros, ambos coexisten. Cada uno presenta ventajas y desventajas, pero, en determinadas condiciones, como un plan de estudios interdisciplinario efectivo - donde los sujetos educativos y disciplinarios se integran de manera efectiva - y una buena coordinación

entre la formación académica y el aprendizaje práctico, el modelo simultáneo parece llevar algunas ventajas (p. 293)⁵

2.3.1 Síntesis de la Profesionalización Docente

La revisión de la literatura mostró que la formación de docentes se ubica en diferentes niveles, desde los que se llevan a cabo en las escuelas normales y los institutos, hasta los que se desarrollan en el ámbito de la educación superior.

Sin embargo, debido a la relevancia que tiene la profesionalización de la formación docente, según Tardif (2013) en los años 80 en Estados Unidos se presenta un proyecto para la profesionalización de docentes.

Se evidencia la influencia que tiene un docente en sus estudiantes, por lo que su profesionalización se convierte en una necesidad para responder de forma pertinente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que se requiere de una formación docente que brinde habilidades, conocimientos disciplinares y pedagógicos, además, de sensibilidad ante las necesidades de los estudiantes.

Con base en lo anterior es que esta investigación se orienta a determinar si la incorporación de una intervención educativa de extensión social en un modelo de formación de docentes tiene impacto y es pertinente, de manera que se fortalezca la formación profesional.

Posteriormente, se presentan modelos de formación entre los que se encuentran: para formar docentes reflexivos, las propuestas de Bourdoncle, de Terral, el integrado, el simultáneo y consecutivo. Que se pretende evidenciar la existencia de diferentes orientaciones para la

⁵ “In Europe, the picture is varied: in some countries, there is only one model, in others, both coexist. Each one has advantages and disadvantages, but under certain conditions, such as an effective interdisciplinary curriculum - where educational and disciplinary subjects are effectively integrated - and a good coordination between academic training and practical learning, the simultaneous model seems bring some advantage” (traducción libre)

formación de docentes de manera que de acuerdo con lo que pretende esta investigación pueda sustentar la elección de un modelo que favorezca una formación más integral.

Los modelos planteados abarcan desde elementos de cómo orientar la formación hacia un tipo de docente, la orientación y preparación profesional. Otras propuestas se orientan al contexto y lo social, a las interacciones que se deben dar en la formación y por último, al momento cuando se inicia la formación pedagógica. Como señala Ostinelli (2009), algunas de las propuestas de formación siguen influyendo en modelos actuales.

Para efectos de este estudio, el modelo para la formación de docentes reflexivos será un referente base para la evaluación que se realizará del Proyecto, sobre todo lo referido a que se favorezca un espacio formativo que el docente en formación en sus procesos prácticos aprenda de su reflexión, reconozca sus áreas fuertes y sus áreas por mejorar y construya su propio aprendizaje.

Además, tal y como lo señala Legault (2004) un practicante reflexivo va a autoanalizar y autoevaluar su proceso práctico, al mismo tiempo que se encuentra en un proceso de práctica pedagógica, de ese proceso va a aprender de su propia reflexión, esto le permite construir su propio saber profesional y tener la capacidad de conocer y producir sus propias herramientas y soluciones.

Se considera que el modelo de docentes reflexivos favorece una formación más integral, en el sentido que le brinda estrategias para ser un profesional de la educación más autónomo, con capacidad para solucionar problemas, le permite fortalecer la capacidad para tomar decisiones, le brinda alternativas para tener diversas estrategias para afrontar imprevistos, le fortalece la capacidad de análisis y autocorrección, lo insta a mejorar continuamente; además, lo forma para pensar en quienes serán sus estudiantes, a ser más empático para de esta forma brindarles procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos.

En el siguiente apartado se desarrollan fundamentos teóricos relacionados con los procesos de práctica, como elemento clave para la formación de docentes y como eje teórico fundamental de esta investigación.

PRÁCTICAS EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

2.4.1 Relación teoría y práctica en la formación de docentes

La relación y equilibrio entre la teoría y la práctica es fundamental en el curriculum de la formación docente. Legault (2004) y Vaillant (2013) coinciden al señalar la relevancia de las prácticas para la formación de docentes.

La necesidad de contextualizar los conocimientos teóricos y que la experiencia práctica sea fuente de formación es mencionada por Legault (2004) y ampliada al señalar: “El saber académico es necesario, pero es a veces limitado e insuficiente. El saber adquirido de la experiencia (informal, implícita), lo que aprende en las acciones cotidianas, pueden también contribuir a desarrollar una práctica profesional competente.” (Legault, 2004, p. 27)

Por lo que se convierte en una preocupación cuando los modelos de formación no responden a ese equilibrio entre teoría y práctica. Al respecto, Vaillant (2002) mencionaba hace poco más de diez años que los maestros señalaban que la formación universitaria en educación era bastante buena en lo teórico, pero que no se brindaban las herramientas necesarias para ir de la teoría a la práctica. Vaillant en el (2013) vuelve a referirse a esta problemática, por lo que el problema persiste y los vacíos en los procesos prácticos se evidencian.

Es muy importante que los centros universitarios logren una verdadera integración de la teoría y la práctica, que vuelvan la mirada hacia el sujeto aprendiente, hacia el docente en formación. Legault (2004) denota que “la persona en desarrollo, en busca de un saber profesional se convierte en el eje de la integración entre la teoría (los modelos, la investigación) y la práctica (la experiencia, lo vivido) y desarrolla progresivamente las competencias necesarias para el ejercicio de su profesión.” (p. 28)

Para el docente en formación es importante el enlace entre la teoría y la práctica, es necesario que cuente con el dominio de contenidos disciplinares, pedagógicos y prácticos, de manera que su experiencia en el desempeño profesional se vea enriquecida por las experiencias de aula, en su institución, en su contexto, con sus estudiantes, pero que cuente con los conocimientos y habilidades necesarias para esta experiencia sea realmente enriquecedora.

Esto se resalta en la figura 6, en la que Legault (2004) muestra gráficamente la significancia que tiene la teoría y la práctica en forma integradas:

Figura 6. Significancia teoría y práctica



Elaboración propia de la autora, adaptado de Legault, 2004, p. 30

El autor presenta de un lado los elementos teóricos que permiten la movilización hacia las experiencias y del otro los saberes prácticos provenientes de las experiencias que demuestran la formalización o puesta en ejecución de lo aprendido. Ambos elementos permiten entonces la construcción, la transformación y la personalización del saber por parte del docente en formación.

Con base en lo indicado por los autores citados, es importante señalar que teoría y práctica son importantes en los procesos de formación de los futuros docentes. Sin embargo, existen procesos formativos que no incluyen prácticas pedagógicas o solo las incorporan al final de la formación. Por lo que se pretende evidenciar por medio de este estudio la incorporación de prácticas en varios de los niveles de formación de docentes y en espacios emergentes orientados a poblaciones vulnerables socialmente.

Con respecto al presente estudio se enfatizará en las experiencias e innovaciones que pueden aparecer en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en una intervención educativa de extensión social, por lo que a continuación se resaltan aspectos relativos a dichas experiencias educativas y formativas, previas al ejercicio profesional de la docencia.

2.4.2 Definiciones y valoración de la práctica pedagógica de los futuros docentes

En la multiplicidad de elementos que se debe considerar en la formación de los futuros docentes, la práctica pedagógica se convierte en un elemento clave para su posterior desempeño profesional.

Los procesos de práctica para los futuros docentes se define como: “todas las variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial del profesorado: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas [...] y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación” (Vaillant, 2002, p. 19).

La práctica debe ir más allá de una transmisión de conocimientos teóricos. Es una interacción compleja, cambiante, de aprendizaje continuo y dinámico, que requiere de creatividad, conocimiento, habilidades y competencias para que el docente en formación se convierta en un transformador de la realidad y de su propia realidad. (Pérez, 2010)

De acuerdo con lo indicado anteriormente por los autores citados, la práctica pedagógica es cada una de las experiencias previas que tiene el estudiante o docente en formación antes de su desempeño profesional en las aulas; es el insertarse en el medio educativo, en el contexto, con la población estudiantil, es vivir lo cotidiano de la labor de enseñanza.

En esa vinculación se abren espacios en donde compartir las experiencias provenientes de la realidad, del contexto y de sus compañeros, favorece otras variables de aprendizaje. Como señala Rafaghelli y otros (2013), “en la práctica, el lenguaje es una herramienta central para comprender las experiencias y transformarlas a través del razonamiento conjunto. Los

momentos de diálogo, escucha y conversación se configuran en una forma social de pensar las situaciones y los problemas.” (p. 27) En las prácticas se socializan experiencias, conocimientos disciplinares y personales, culturas, maneras de conocer y sentir diferentes.

En las prácticas pedagógicas se plantea una serie de propósitos que pretenden fortalecer al futuro docente, que según Camilloni y otros (2013) son: a) para sí mismo, desarrollar autonomía, responsabilidad, autoconfianza, ser consciente de las necesidades e intereses de otros, capacidad para tomar decisiones, compartir el trabajo con sus iguales; b) hacia la sociedad: desarrollar conciencia social, contribuir a la solución de problemas sociales, identidad social y ciudadana, apreciar los resultados de su trabajo en términos de su contribución al mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales con los que interactúa.

En lo anterior se ve un espacio de práctica en donde se interactúa con la sociedad, con sus problemáticas y necesidades. Es aquí donde el ámbito universitario brinda la posibilidad de enlazar la docencia con los proyectos de extensión. Esta interrelación amplía las posibilidades de espacios formativos en donde se integran la teoría y la práctica, tal y como lo señalan Lozano y otros (2012):

Se considera que las prácticas contribuyeron a la materialización de la interacción de la universidad con la sociedad, en tanto estas posibilitaron la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención directa de las necesidades del medio. (p. 78)

De acuerdo con lo que anteriormente indica el autor, se proponen procesos formativos más prácticos e integrales y que como lo sugieren Rafaghelli y otros (2013) al coincidir y citar a Torres y Trápaga (2010) se podrían lograr de la siguiente manera:

- Materias o disciplinas desde el inicio de la carrera, como una manera de articular los contenidos de la asignatura con la práctica, de modo tal que se imprima pertinencia social al proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Estrategia metodológica dentro de un programa de asignatura que proporciona vínculo con la sociedad y que se constituye en espacios sociales de aprendizaje.

- Proyectos o prácticas comunitarias (optativas) que permiten la formación de un profesional sensibilizado con la realidad nacional.
- Inclusión de talleres artísticos y deportivos indispensables para la formación integral del estudiante. (p. 33)

Lo anteriormente anotado evidencia la relevancia que tiene para los docentes en formación estas experiencias de aprendizaje práctico; en donde se interrelacionan la docencia y la extensión universitaria y se refuerza con lo que señala Vaillant (2002):

Los formadores de docentes deben preocuparse por las prácticas como componente formativo por varias razones:

- La investigación, tanto en América Latina como a nivel internacional, muestra que los docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación;
- Son escasas las investigaciones que brindan información acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen;
- Las prácticas de enseñanza constituyen uno de los componentes más destacados de la formación inicial de docentes, pues permiten establecer relaciones entre los centros educativos y los Institutos de Formación. (p. 19-20)

De acuerdo con Vaillant (2002), se evidencia la importancia que tiene para los docentes en formación su experiencia de práctica pedagógica, debido a que promueve la vinculación del futuro docente con las instituciones educativas, además de convertirse en espacios en donde se genere la investigación educativa.

En relación con la investigación en las prácticas pedagógicas, según Vaillant (2002) son escasas y no se tiene la suficiente información de cómo se desarrollan y qué tipo de resultados se obtienen.

Esto conlleva a que sea oportuno promover e investigar en esta área, de manera que las prácticas pedagógicas como elemento clave de la formación para los docentes se vean enriquecidas, realimentadas y fortalecidas con la investigación científica.

Esta investigación cubriría vacíos existentes en la evaluación de esta experiencia de práctica pedagógica y sus alcances en la formación de docentes. Lo anterior se convierte en una demostración de la importancia del desarrollo de investigaciones como la presente, debido a la relevancia de la temática y la brecha en la investigación científica detectada.

Los autores han planteado la necesidad de crear ambientes reales donde docente en formación pueda hacer efectiva su formación y aplique los conocimientos adquiridos. Como lo señalan Rockwell y Mercado (2005) “entre las propuestas de formación docente y la práctica de los maestros siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente.” (p.143) Cada centro educativo tiene su propia dinámica de funcionamiento, de relaciones, su contexto, su realidad, que impactan e influyen en la inserción del futuro profesional de la educación.

Consecuentemente, en el diseño del currículum de las carreras que atañen a la formación docente inicial, debe tomarse en consideración aspectos de vinculación entre la teoría y la realidad de los diversos contextos educativos y disciplinares. Las universidades deben garantizar coherencia en la formación de docentes, entre el conocimiento brindado en sus aulas y la práctica pedagógica. (Plumelle y Latour, 2012)

2.4.3 Síntesis de las Prácticas en los Modelos de Formación de Docentes

Teoría y práctica son componentes fundamentales del currículum para la formación de docentes y el logro progresivo de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión.

La interrelación entre la teoría y la práctica, según Legault (2004) le permite a los docentes en formación que los saberes teóricos se movilizan y los saberes prácticos se formalicen, de manera que la integración de los saberes teóricos y prácticos permite la construcción, transformación y personalización del saber.

Posteriormente, con sustento en la revisión de la literatura se muestra la postura de diferentes autores que resaltan la relevancia de los procesos prácticos durante la formación de docentes, de manera que las experiencias provenientes de la realidad le permitan diversos aprendizajes y una formación más integral, al fortalecer aspectos personales y hacia la sociedad.

Con base en lo expuesto por los autores citados, se puede indicar que cuando el docente en su formación inicial se inserta y experimenta procesos prácticos, en las instituciones y en las comunidades, el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en una experiencia integral al fortalecer valores y la ética social. La práctica favorece la adquisición de un verdadero sentido de pertinencia social; se vive y se valora lo humano incluso en muchas ocasiones más allá de lo cognoscitivo.

Como parte de esta investigación, se incluye la temática de la evaluación como factor fundamental para determinar la efectividad o no de una intervención educativa dentro de un modelo de formación de docentes. En consecuencia, se desarrollarán los conceptos fundamentales relacionados con la evaluación de programas y proyectos educativos.

EVALUACIÓN DE PROYECTOS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

En todo desarrollo de iniciativas de la educación dirigidas a favorecer calidad del proceso educativo es importante que existan procesos planificados, organizados, debidamente estructurados, desarrollados y acompañados en forma efectiva. Es así que los procesos de evaluación de dichas experiencias constituyen un elemento clave que permite realimentar y fortalecer cualquier actividad educativa que se emprenda, en este caso un proyecto visto como una intervención educativa en un modelo de formación de docentes.

Lo anterior se respalda con base en lo indicado por Camilloni y otros (2013), en relación con la evaluación de los logros del programa o proyecto:

Tiene que abarcar la evaluación de la calidad del servicio prestado o del producto desarrollado, el nivel de satisfacción de todos los actores intervinientes, internos y externos a la universidad, la actuación de los supervisores o tutores y de los estudiantes en lo que hace a su trabajo y también la interacción entre los demandantes del servicio y los prestadores. Finalmente -algo que es absolutamente fundamental- debe concentrarse en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. (p. 19)

La evaluación, entonces, se convierte en un elemento esencial para el mejoramiento y el cambio continuo en la educación. Por esto resulta importante aclarar y determinar sus principales definiciones, fundamentos históricos y modelos, tal como se muestra a continuación.

2.5.1 Definiciones de la evaluación

El concepto de *evaluación* engloba diferentes concepciones, principalmente porque puede ser utilizado en múltiples ámbitos y quehaceres. En el ámbito educativo, se convierte en un

componente esencial, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en la orientación hacia la calidad educativa que todo sistema debe pretender desarrollar. Scriven (2003) señala que evaluación, de forma sintética, se podía definir como “el proceso para determinar el mérito, el valor, o la significancia de las cosas.” (p. 15) Es decir, según este autor es la actividad que al realizarse permite dar la importancia a la acción llevada a cabo.

Por otra parte, Stufflebeam (2007), brinda un significado más amplio al señalar que:

“evaluación es el proceso de delinear, obtener, proveer, aplicar, describir y criticar información acerca del mérito y el valor de algunos objetivos, diseño, implementación, y resultados para guiar la toma de decisiones, rendir cuentas, informar, institucionalmente y tomar decisiones, y mejorar la comprensión de los fenómenos involucrados.” (p.34)

Abarca los elementos que podrían ser evaluados (objetivos, diseños, implementaciones y resultados), el tipo o momento de evaluación (por contexto, entrada, proceso y producto) y el fin con el que se evalúa.

Tanto Scriven (2003) como Stufflebeam (2007) coinciden en que los procesos evaluativos permiten dar la preponderancia a las acciones llevadas a cabo; se le da importancia a la actividad realizada, por lo que se podría indicar que se genera una verificación de la calidad y la eficacia de una determinada acción.

Se introduce aquí un aspecto importante a considerar en la evaluación y es el aseguramiento o demostración de la calidad. Varela (1993) distingue lo que él llama escalones posibles de definición, que serían los siguientes:

1. El ontológico, la calidad se define como un valor fijo y permanente pero que requiere de discusión filosófica y epistemológica.
2. El valorativo en un sentido más aleatorio, alcanzar la calidad sería lograr ciertos valores aceptados socialmente.
3. La definición de calidad como fundamento de metas de política (educativas, en este caso)

Estos tres escalones abarcan la fundamentación filosófica, social y política de una propuesta de calidad, siendo la evaluación la que determinará su alcance o no. Aquí la calidad se introduce como elemento base para llevar a cabo la evaluación. Por eso, sin lugar a dudas, los sistemas educativos deben enfocarse en buscar, demostrar y asegurar procesos de calidad educativa, formativa, académica e investigativa, entre otros.

Otro aspecto de suma importancia, expuesto en las definiciones de Scriven (2003) y Stufflebeam (2007) es plantear la evaluación como un proceso, lo cual nos sugiere que se requiere de una serie de pasos sistematizados para poder ser llevada a cabo. La evaluación es una actividad organizada que precisa desde un inicio tener la claridad de por qué se lleva a cabo, qué objetivos debe cubrir, cómo se va a desarrollar y qué productos se pueden esperar, con el fin de enriquecer y mejorar la actividad evaluada.

Lo mencionado anteriormente se apoya también en la definición brindada por Inganillinella y otros (1999) quienes definen evaluación como un “proceso que trata de determinar, tan sistemática y objetivamente como sea posible, la relevancia, eficiencia y los efectos de una actividad en función de sus objetivos, incluyendo el análisis de la implementación de la misma y su gerenciamiento administrativo.” (p.8) Se destaca la importancia de una evaluación realmente procesual que busque determinar la eficacia de una acción.

Las anteriores concepciones teóricas respecto a la evaluación sientan las bases conceptuales y la importancia de llevar a cabo procesos evaluativos realmente organizados. Ese sustento teórico de la evaluación es producto del desarrollo histórico, que a través de los años ha permitido consolidarlo y así poder hablar hoy de evaluación educativa e incluso de investigación evaluativa. Seguidamente se trazará un esbozo de las líneas de la historia que han dado fundamento a las concepciones evaluativas actuales.

2.5.2 Fundamentación histórica de la evaluación de programas educativos

Como todo proceso de consolidación teórica de un concepto, el desarrollo histórico se convierte en el elemento base y fundamental para su fortalecimiento y este es el caso de la *evaluación educativa*, desarrollada en el presente apartado.

El énfasis en este apartado está en el desarrollo evolutivo de la evaluación educativa en los últimos cuarenta años, época del surgimiento de propuestas orientadas a consolidar dicho concepto. Sin embargo, es importante mencionar que existen diversos hechos que han dado las pautas en la consolidación de la evaluación educativa en los años anteriores a los setenta.

Entre ellos se destaca que la educación en sus orígenes no contaba con verdaderas estructuras evaluativas; posteriormente surgen propuestas iniciales de evaluación ante la demanda de acceso a la educación y como una forma de selección, pasando a procesos de comprobación del logro de objetivos y de rendición de cuentas. Luego se van creando una serie de instrumentos que apoyan la comprobación como son los exámenes, las pruebas de Estado y los tests.

Debe notarse también la influencia de las corrientes filosóficas que han orientado las propuestas de evaluación hacia lo medible, lo observable y la experimentación, dependiendo de la época y de la influencia de autores como Tyler, considerado el padre de la evaluación educativa. Estos dos aspectos son evocados por Escudero (2003) y Nadeau (1988).

Toda la evolución histórica que ha representado la consolidación de la evaluación educativa es la base sobre la que se sustentan los aportes posteriores a los años setenta, presentados a continuación como los modelos de evaluación educativa más preponderantes hasta la actualidad.

2.5.3 Modelos de evaluación de programas y proyectos educativos de los últimos cuarenta años

Posterior a los años 70, se genera un mayor protagonismo de la investigación evaluativa que trae consigo una proliferación de propuestas de modelos de evaluación educativa, que, en

muchos casos, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, no causó un verdadero impacto en su aplicación y ni en su consolidación. Sin embargo, hubo destacados modelos que según Escudero (2003) y Nadeau (1981:1988) son los que han tenido una verdadera relevancia en el campo de la evaluación educativa, tanto por su influencia en los evaluadores, como por los cambios que han significado en las prácticas evaluativas.

A continuación se presentan diversos modelos de evaluación educativa elegidos por ser considerados como influyentes en el campo de la evaluación educativa en la actualidad.

Se modifica el párrafo que la introduce para aclarar: Conjuntamente, los modelos serán presentados de acuerdo con los autores que los propusieron: Nadeau (1988), García (2002) y Méndez y Monescillo (2002), esto debido a que se dan diversas clasificaciones y denominaciones a cada modelo, tal y como se puede observar en la tabla IV:

Tabla IV. Denominaciones de los modelos de evaluación de programas educativos

Nadeau (1988)	García (2002)	Méndez y Monescillo (2002)
<p>Formalista: Tyler, Metfessel et Michael, Hammond, Provus, Alkin</p> <p>Naturalista: Stake, Guba y Lincoln, Parlett y Hamilton</p>	<p>Orientada al cliente: Stake</p> <p>Orientada a la toma de decisiones: Stufflebeam</p> <p>Orientada al consumidor: Scriven</p> <p>Integral e integrada: Perez Juste</p>	<p>Orientada a los objetivos: Tyler</p> <p>Toma de decisiones: Stufflebeam y Shinkfield</p> <p>Respondiente: Stake</p> <p>Iluminativa: Parlett y Hamilton</p> <p>Sin referencia a los objetivos: Scriven</p> <p>Democrática: McDonald</p>

Fuente: elaboración propia de la autora, 2016. Basada en los autores citados

Con base en lo explicado con anterioridad y el reflejo de las divergencias en la tabla en lo relativo a las denominaciones de los diferentes modelos de evaluación, se presentará cada modelo por autor que propuso cada diseño.

2.5.3.1 Modelo de Stake

Para Robert Stake (1967) la evaluación de un programa educacional supone el examen de la enseñanza previsto y los efectos de la misma sobre el aprendizaje. De acuerdo con su argumento, la aproximación tradicional que solo describe y juzga el rendimiento de los estudiantes a partir de los resultados de los exámenes no es suficiente, insiste en describir y juzgar el proceso, las relaciones existentes y el rendimiento de los estudiantes. Se ubica en una propuesta de evaluación de casos.

Esta concepción teórica planteada por Stake, según Stufflebeam (2007) propone que el caso, para ser evaluado, podría ser un programa total o algún componente del programa, como se indica a continuación:

El evaluador analiza y describe el caso lo más completo posible, examina el contexto del caso, los objetivos y aspiraciones, los planes, recursos, características únicas, importancia, acciones u operaciones notables, logros, desacuerdos, necesidades y problemas, entre otros. Realiza revisiones pertinentes de documentos, entrevistas, y evidencias fotográficas, prepara el informe con información y análisis, percepciones y conclusiones. (2007, p 280)

Es dentro de este enfoque que se designa a Robert Stake (1967) como representante principal en el diseño de programas de evaluación por estudios de casos. Es Stake quien plantea muy diversas formas de estudios de caso, que no se define por una metodología, sino por la elección del objeto a ser estudiado.

Este autor considera que un estudio de caso no necesita quedar vinculado por el tiempo, puede tardar un par de semanas de trabajo de campo intensivo, precedido por el tiempo del análisis de la documentación y la planificación de la escritura, lo que supone unos meses. Otros casos requieren de más tiempo, dependiendo del número y magnitud de las cuestiones en relación con el enfoque. Sea cual sea la duración del estudio, la conceptualización general no difiere significativamente.

Stake (1967) identifica tres tipos de estudio de caso: “el *intrínseco* se lleva a cabo para dar una mejor comprensión de un caso particular por su propio valor o interés, el *instrumental* proporciona una visión sobre un tema o una teoría que necesita refinamiento, el *colectivo* los investigadores van más lejos del caso en particular, al estudiar una serie de casos en conjunto, para que puedan investigar el fenómeno o la población.” (Stufflebeam, 2007, p. 289)

En esta investigación el proceso evaluativo se enfoca hacia los programas, interrelaciones y participantes, entre otros, vistos como casos, se particulariza el elemento concreto que será evaluado y se profundiza para evaluarlo.

2.5.3.2 Modelo de Scriven

El modelo de evaluación presentado a continuación, establece una diferencia de la evaluación como actividad metodológica y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Además, critica el hecho de evaluar objetivos propuestos con anterioridad a la evaluación, si éstos carecen de valor, por lo que propone que la evaluación en sí misma tenga sus propios objetivos.

Según Scriven (2003), las teorías evaluativas pueden ser de dos tipos “teorías normativas, abordan lo que debería ser o hacer la evaluación o cómo podría ser concebida o definida; Teorías descriptivas, aquí las evaluaciones se refieren a lo que hay o qué tipo de evaluaciones hay, y qué hay en efecto, qué hemos hecho, o por qué o cómo hacer eso.” (p. 15) Por lo que se puede indicar que según este autor existen evaluaciones que se llevan a cabo por una regulación institucional y las que permiten evaluar lo existente como una forma de explicación o descripción, ante todo con la intencionalidad de buscar la pertinencia.

Además, Scriven (2003) plantea que las evaluaciones incluyan tres componentes: a) el estudio empírico, es decir los hechos brutos acerca de las cosas, sus efectos y quizás sus causas; b) recolectar el conjunto de valores defendibles que son sustancialmente relevantes para los resultados de estudios empíricos, a través de una evaluación de necesidades o de una opinión legal; c) integrar los dos anteriores en un informe evaluativo y generar sus conclusiones.

De acuerdo con el autor citado anteriormente, es importante considerar estos tres componentes al momento de realizar evaluaciones de programas, debido a que integran: la información base o que da origen a un proceso, los resultados, la determinación de las necesidades, con el fin de integrar todo en un informe que contenga los resultados evaluativos obtenidos.

Para el logro del planteamiento de procesos de evaluación de programas Scriven (2003) propone ocho modelos que se resumen en la tabla V:

Tabla V. Modelos de evaluación de programas

MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE SCRIVEN (2003)	
Modelo 1: Cuasievaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Programas realizados por agencias basados en decisiones de las jefaturas. • Basadas en tiempo, objetivo y presupuesto. • Reporte empírico no evaluativo. • Verdadero valor al ojo del administrador. • Evaluador relacionado con administrador.
Modelo 2: Evaluación de alcance de objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Forma diferente de ver el mismo proceso. • Dar significancia a la puntualidad, relevancia y frugalidad. • El evaluador fue relevado de la responsabilidad por los valores críticos y la simplicidad de los valores. El investigador “se despidió de” una conclusión evaluativa explícita.
Modelo 3: Evaluación basada en los resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Es también llamada evaluación orientada a los resultados. • Apoyo a las decisiones del concepto de evaluación, gestión del rendimiento. • Dificultad de síntesis cuando el punto de los indicadores están en diferentes posiciones. • Simplicidad y se salta la fase crítica de los valores.
Modelo 4: Evaluación orientada al consumidor	<ul style="list-style-type: none"> • Típica evaluación sumativa. • Los consumidores no se interesan tanto en el diseño de los programas, se interesan en sus propias necesidades. • Interesados en todos los efectos del programa.
Modelo 5: Formativa-único modelo	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es esencialmente formativa. • Son lecciones de la investigación aplicada para otros programas. • No lecciones desde una evaluación intermedia o un programa particular.
Modelo 6: Enfoques participativos o rol de mezcla	<ul style="list-style-type: none"> • Dos pasos diferentes: i. identifica los grupos que han sido consultados, ii. fomentar o garantizar que quienes están siendo evaluados participan en el proceso de evaluación en sí. • Llamada participativa, colaborativa o evaluación de empoderamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión metodológica interesante: los métodos de investigación podrían expandirse para incluir elementos subjetivos, empatía, observación participante. • Puede haber o no un costo en la validez, pero cuando es posible y estrictamente controlado, la aproximación participativa puede aumentar los representantes de muestra de consumo, los mandatos éticos, la calidad, el período de recopilación de datos relevantes, la probabilidad de implementar recomendaciones, evitar errores de efecto y otros aspectos en la calidad de la evaluación.
Modelo 7: Evaluación basada en la teoría	<ul style="list-style-type: none"> • Función principal de generar explicaciones del éxito o fracaso de una empresa. • Concluye que este debe ser el núcleo de la propia concepción. <p>Modelo 7-subtema A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyección de algunos valores individuales o de grupo en la materia. • Una doctrina general que niega la existencia de la realidad de la objetividad difícilmente puede al mismo tiempo alegar que se informa de la verdad. • Cuando el sesgo puede ser identificado, por lo general se puede minimizar mediante un nuevo diseño de la evaluación o reformulación de sus conclusiones. • Aproximación de la verdad mediante la reducción sucesiva de los errores en el enfoque.
Modelo 8: Modelos de poder	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe lograr una “mayor representación de los interesados” • Se puede encontrar que en efecto es importante incrementar el impacto de la representación. • Evaluación determinar el alcance y el valor de los efectos de una intervención sobre, por ejemplo, la alfabetización informática o variables epidemiológicas.

Fuente: Elaboración propia de la autora, basada en Scriven (2003)

2.5.3.3 Modelo de Provus

Aplicar diversos programas evaluativos en las instituciones educativas dio como resultado el Modelo de Evaluación de la Discrepancia, propuesto por Provus (1969). Según este autor, en las instituciones educativas se desarrollan programas sin tener una debida planificación. Él considera que la evaluación debe brindar a los tomadores de decisión la información necesaria para mejorar, estabilizar y evaluar los programas. También señala la existencia dos tipos de

tomadores de decisiones: aquellos que deciden para estabilizar el sistema y aquellos que deciden si un programa continúa o es eliminado.

Además, para este autor es importante involucrar al personal del programa o del proyecto en la evaluación, debido a que esto genera un mayor compromiso en la mejora del programa. El autor, plantea asimismo que la evaluación y la toma de decisiones son independientes pero complementarias.

Para Provus (1969), la evaluación en su nivel más simple puede ser la comparación de los resultados con un estándar. Es con base en esta concepción que plantea las cinco etapas para el modelo evaluativo, expuestas de forma sintetizada a continuación:

- Diseño del programa, identificar objetivos, características de los estudiantes, del personal y otros recursos.
- Operación del programa, identificación de las diferencias entre el proyecto del programa y la implantación.
- Desarrollo del programa, logros de los objetivos intermedios, relación entre los objetivos intermedios identificados en la etapa 1 y los procesos establecidos.
- Programa terminal y productos, alcance de los objetivos terminales, relación entre los objetivos terminales identificados en la etapa 1 y los procesos establecidos.
- Costo del programa, análisis costo beneficios, comparación con los otros programas.

Este modelo propuesto por Provus (1969) inicia con el diseño del programa y la identificación de los objetivos, además caracterizada a los sujetos del proceso educativo. Posteriormente lleva a cabo una revisión en la implantación del programa, el cumplimiento de los objetivos en el proceso y al término del mismo analizar el beneficio del programa y compararlo con otros programas, para determinar su eficacia.

2.5.3.4 Modelo de Metfessel y Michael

Metfessel y Michael (1967) proponen un modelo de evaluación del programa educativo, que se concreta por medio de una lista comprensiva de criterios diversos que los evaluadores podrían tener en cuenta en el momento de la valoración y no solo centrarse en conocimiento intelectual.

La propuesta presentada por Metfessel y Michael (1967) establece ocho etapas, expuestas a continuación.

- Involucrar a los miembros directos e indirectos de la institución como facilitadores del programa de evaluación.
- Formación de un modelo coherente de objetivos generales y específicos.
- Trasladar los objetivos específicos en forma de comunicación que faciliten el aprendizaje.
- Desarrollar los instrumentos de medida necesaria para determinar la eficacia del programa.
- Observaciones periódicas de los comportamientos.
- Análisis de los datos aportados por los cambios de estado y medidas.
- Interpretación de los datos relativos a los objetivos generales y específicos.
- Formular las recomendaciones que construirán las bases necesarias para la modificación de objetivos generales y específicos.

Este modelo involucra a los sujetos participantes de la evaluación del programa para concretar los objetivos y determinar mediante la evaluación si éstos se cumplen o no y por último brindar las recomendaciones que promuevan la verdadera eficacia del programa.

Como puede constatarse, el modelo incluye un proceso bastante organizado en el sentido que en primera instancia se señalan los objetivos, se indican acciones que se deben desarrollar en el momento mismo de la evaluación y se formulan recomendaciones.

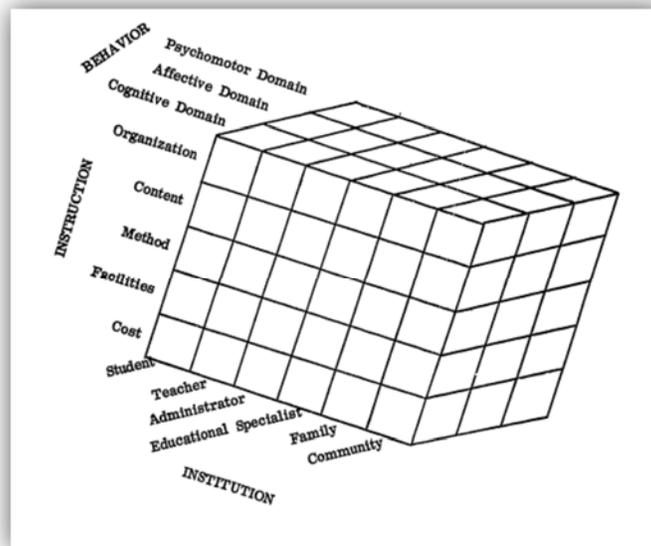
2.5.3.5 Modelo de Hammond

Robert L. Hammond (1967) basa principalmente su modelo en la verificación del logro o cumplimiento de los objetivos propuestos para una determinada actividad educativa. Según este autor, el éxito de un programa está determinado por la interacción de una serie de elementos que se encuentran en el medio educativo.

En este caso, esos elementos los plantea en términos de dimensiones y variables operantes que se presentan en una estructura tridimensional. Las variables se convierten en los factores por evaluar.

La figura 7 presenta la interacción de las tres dimensiones propuestas por Hammond (1967): comportamental, enseñanza e institucional.

Figura 7. Modelo de evaluación de Hammond



Fuente. Hammond (1967, p.3)

De acuerdo con lo propuesto por este autor, la dimensión del comportamiento comprende los dominios psicomotor y afectivo. La dimensión instruccional o de enseñanza abarca la organización, el contenido, el método, las instalaciones y el costo. Y la tercera dimensión,

llamada la institucional, incluye al estudiante, al docente, al administrador, al especialista de educación, la familia y la comunidad.

Entre estas dimensiones se dan una serie de interacciones que serían las que deben ser evaluadas, mediante un proceso realmente organizado, que Hammond (1967) plantea los siguientes pasos del proceso:

- Identificar la dimensión de un programa antes de ser evaluado.
- Definir las dimensiones instruccionales e institucionales pertinentes.
- Formular los objetivos específicos.
- Evaluar con ayuda de instrumentos de medida apropiados, lo indicado en objetivos específicos.
- Analizar los resultados por factor y por interacción entre los factores y determinar la eficacia de un programa por el cumplimiento de los objetivos.

Según este autor, la institución que logre aplicar este modelo de evaluación le permitirá considerar cambios y aportes al programa educativo y de este modo generar innovación.

2.5.3.6 Modelo de Parlett y Hamilton

Parlett y Hamilton (1972) consideran que como parte de los procesos de innovación educativa, estos deben ir acompañados de la evaluación y señalan que la figura del evaluador toma gran influencia.

La innovación debe ser una constante en los sistemas educativos y su evaluación continua se convierte en una necesidad. De acuerdo con Parlett y Hamilton (1972) “Los objetivos de la evaluación iluminativa son estudiar el programa innovador: cómo funciona, cómo se ve influido por las diversas situaciones escolares en las que se aplica, lo que los directamente interesados consideran como sus ventajas y desventajas, y cómo las tareas intelectuales de los estudiantes y académicos son las más afectadas” (p.11)

Segun Parlett y Hamilton (1972), el proceso de evaluación iluminativa puede iniciarse de diferentes formas dependiendo de una variedad de factores, tales como: las preocupaciones de los patrocinadores, la naturaleza y nivel de la innovación, el número de instituciones, docentes y estudiantes involucrados. Estos factores pueden generar variaciones en el abordaje de la evaluación. Es por ello que consideran que la evaluación iluminativa no cumple con una metodología estándar para todas las innovaciones que vayan a ser sometidas al proceso evaluativo.

Los autores proponen tres etapas para llevar a cabo una evaluación iluminativa, como se detalla a continuación:

1. **Observaciones de los investigadores.** Un mismo elemento del programa educativo puede tener intencionalidades de observación diferentes. Etapa más exploratoria.
2. **Investigar más.** Esta fase inicia al seleccionar un determinado número de fenómenos o grupo de opiniones. Observación más directa, sistemática y selectiva.
3. **Tratar de explicar.** Esta fase comienza al buscar principios generales de la organización del programa y las causas y efectos de su aplicación, además de colocar los resultados individuales en un contexto amplio e interpretarlos a la luz de la información obtenida.

Un aspecto destacable de dicho modelo es que las tres fases se desarrollan en una forma interrelacionada y en la medida que la evaluación avanza, aparecen áreas problemáticas que se resuelven y son redefinidas. El proceso brinda la posibilidad de la reconstrucción de una forma inmediata, sin necesidad de esperar a finalizar, lo que permite ofrecer respuestas más acordes con el momento mismo de la evaluación.

2.5.3.7 Modelo de Eisner

Como producto de su experiencia en el campo de la educación, Eisner (1979) plantea algunos cuestionamientos que propone un modelo que se ajuste de una mejor manera al campo educativo.

El autor menciona que prevalecen las conceptualizaciones positivistas, en cuanto a que el conocimiento es válido si es medible y ajustado a criterios lógicos, es decir, que si no es

propositivo ni numérico, puede ser considerado como no cognitivo. El autor considera que esto ha sido un obstáculo para la educación, la investigación educativa y la evaluación educativa.

En fin, el autor menciona que los conceptos se pueden formar en la imaginación mediante el uso de los contenidos proporcionados por cada una de las modalidades sensoriales, es decir, que no se limitan a términos lingüísticos ni numéricos.

El modelo que propone Eisner (1979) se basa principalmente en los siguientes elementos:

- Descripción, para poder ver los contenidos.
- Interpretación, para comprender los hechos.
- Evaluación, del valor educativo según criterios.
- Conclusión, para la generalización.

Eisner (1979) indica que “la mayor virtud de la crítica educativa es que amplía nuestra comprensión de cómo llegamos a conocer, y como consecuencia hacen nuevas vías para la evaluación educativa y la investigación posible.” (p. 19). Así, su acercamiento consiste en un tratamiento más cualitativo de la información disponible en el medio educativo, le da importancia al conocimiento generado en el contexto formativo, que no necesariamente puede ser medido en una forma tradicional, sino que dicho conocimiento debe tener un tratamiento diferente, para de esta forma generar nuevas propuestas investigativas y evaluativas en el campo de la educación.

Se presentan a continuación los modelos de Guba y Lincoln y de Pérez Juste como parte de la revisión histórica de los modelos de evaluación de programas y proyectos educativos.

2.5.3.8 Modelo de Guba y Lincoln

La propuesta de Guba y Lincoln (2001) se basa en una fundamentación constructivista de la evaluación, en la que el evaluador tiene como responsabilidad realizar tareas secuenciales o en paralelo, por medio de las cuales lleva a cabo un proceso ordenado y sistemático del trabajo evaluativo. Estos autores mencionan las siguientes tareas que debe desarrollar el evaluador:

1. Contacto con quienes serán evaluados, de manera que aporten y participen durante el proceso evaluativo.
2. Obtener y organizar la información, inquietudes, reclamos.
3. Proveer un contexto y una metodología, negociar con los grupos de interés sus inquietudes.
4. Lograr consensos respecto a las diferentes demandas, problemas o reclamos.
5. Preparar una agenda para negociar los aspectos en los que no hay consenso.
6. Recolectar y proveer la información necesaria para la negociación.
7. Mediar en los procesos de negociación con todos los interesados.
8. Elaborar uno o más informes en los que se planteen los diferentes consensos y negociaciones.
9. Reciclar la información para luego resolver los problemas pendientes.

Proponen una serie de fases para llevar a cabo este modelo en una forma realmente sistematizada, tal como se puntualiza a continuación:

- La identificación del cliente o patrocinador de la evaluación.
- Identificación del evaluando (la entidad que se evalúa).
- Formativa / mérito, formativa / valor, sumativa / mérito, sumativa / valor.
- Propósito de la evaluación: o una combinación.
- Declaración de acuerdo del patrocinador o cliente respecto a los objetivos.
- Declaración del evaluador de los objetivos y participación de los evaluados.
- Breve descripción de la metodología que se utilizará.
- Una garantía de acceso a los registros, documentos y los encuestados.
- Garantizar el anonimato y la confidencialidad.
- Descripción de los métodos de información que se utilizarán.
- Lista de especificaciones técnicas, nombres evaluadores, posibles horarios, presupuesto, producto esperado.

Principalmente, se enfocan en la preparación o fase previa a la realización del proceso evaluativo, ya que proponen tener consideraciones desde la identificación del interesado de la evaluación, a quién se evalúa, el manejo de la información por parte de los participantes, tanto de la que será evaluada como de la forma en que será evaluada y la condición que se brindará durante el desarrollo de la actividad evaluativa. Además, contemplan las responsabilidades del evaluador de manera que su accionar tenga una verdadera orientación hacia las pretensiones evaluativas.

2.5.3.9 Modelo de Pérez Juste

Pérez (1995) define “programa” como un plan de acción ante determinadas demandas del contexto, interno o externo a la institución educativa. Este autor define la evaluación como :

Proceso sistemático diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado, y de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso. (p. 60)

Además, propone una serie de componentes que debe tener un modelo de evaluación de programas educativos presentados a continuación:

- Función o funciones a las que sirve que condicionan el resto de decisiones.
- Metodología a utilizar, calidad del diseño evaluación, los métodos, recogida información, momentos, técnicas, sistemas de registro y criterios.
- Tipo de decisiones, procedimientos, concreción, seguimiento y evaluación.
- El informe, formato, elaboración, debate, difusión.

Los componentes son esenciales en la conformación de todo tipo de evaluación de programas, se partiría de funciones, metodología, la toma de decisiones y el informe de los resultados.

Posteriormente, Pérez (1995) presenta una serie de etapas que debe seguir un modelo de evaluación de programas, y que se presentan a continuación:

- Primer momento: evaluación del programa como tal. Finalidad: establecer la calidad del programa, su viabilidad y evaluabilidad; puede tener función formativa o sumativa; aplicar una determinada metodología, recolectar información, con criterios de calidad para tomar decisiones.
- Segundo momento: evaluación del proceso de implantación del programa. Finalidad: toma de decisiones, función formativa en casos extremos sumativa, metodología, información sobre desarrollo del programa, criterio de cumplimiento parcial, decisiones, ajustes parciales.
- Tercer momento: evaluación de la aplicación. Finalidad: comprobar la eficacia, función sumativa, información resultados relación con objetivos, criterios de eficacia, eficiencia y efectividad, referencias nivel de logro, decisiones de mantener o no el programa, o mejorar el programa.
- Cuarto momento: institucionalización de la evaluación del programa. Finalidad: ciclos sucesivos de evaluación de mejora, evaluación de mejora, plena integración del programa y su evaluación, redundando en mejora del programa y de la evaluación.

La propuesta de este autor se orienta más a la intencionalidad de lograr que el proceso evaluativo se institucionalice y de esa forma se favorezcan ciclos de evaluación y mejora continua.

Se podría indicar que las propuestas de modelos de evaluación tienen diferentes orientaciones en cuanto a la intencionalidad de la evaluación, que puede ser juzgada la efectividad de un programa, obtener información que permita tomar decisiones, en diferentes momentos si es al término de la evaluación o en otros casos, durante el proceso evaluativo y en otros casos al comparar los objetivos con los resultados obtenidos, entre otros.

Conjuntamente, algunas de las propuestas se orientan más a la evaluación del proceso, otras en cambio, a la evaluación de los resultados. Pero siempre la evaluación estará orientada por determinados objetivos que serán los que permitirán guiar al evaluador y determinar o no la eficacia de un proyecto o programa en el ámbito educativo.

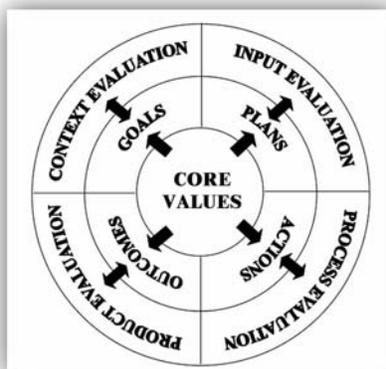
A continuación se presenta el modelo de evaluación propuesto por Daniel Stufflebeam, el cual ha tenido una gran influencia en el ámbito de la evaluación de programas educativos.

2.5.3.10 Modelo de Stufflebeam

Es importante señalar que para Stufflebeam existen diferentes niveles de evaluación, desde un nivel básico perceptual, instintivo, heredado o aprendido, a un nivel más elevado, sistemático o más elaborado y que provoca acciones más complejas.

Las etapas presentadas en la figura 8 son propuestas por Stufflebeam (2007) y corresponde al modelo de evaluación CIPP, por sus siglas en inglés *Context evaluation, Input evaluation, Process evaluation* y *Product evaluation*:

Figura 8. Modelo de evaluación de proyectos y programas CIPP



Fuente: Stufflebeam, 2007, p. 33

En la parte central se muestran los elementos que brindan el fundamento para las evaluaciones y está dividido en cuatro fases: objetivos, planes, acciones y resultados. El círculo exterior muestra el tipo de evaluación que sirve a cada una de las fases de la evaluación: contexto, entrada, proceso y evaluación del producto.

Además, cada flecha doble muestra una relación de dos vías entre un tipo de evaluación particular, que brinda información que permite validar la mejora de los objetivos; la planificación de los esfuerzos de mejora y la generación de preguntas que permiten llevar a cabo

una evaluación de entrada, que consecuentemente generará juicios de los planes y la dirección para el fortalecimiento de los mismos.

La propuesta es un enfoque integral para la realización de evaluaciones formativas y acumulativas de los programas, proyectos, personal, productos, organizaciones y sistemas de evaluación.

El modelo CIPP (Stufflebeam, 2007) establece cuatro categorías: la *evaluación de contexto* en el donde se determinan necesidades, problemas, activos y oportunidades para ayudar a los tomadores de decisiones a definir objetivos y prioridades, así como para ayudar a los objetivos pertinentes, usuarios, prioridades y resultados; la *evaluación de entrada* que determina enfoques alternativos, planes de acción, planes de personal, presupuesto y costos potenciales con el fin de alcanzar los objetivos; la *evaluación de proceso*, que busca la implementación de los planes para ayudar al personal a llevar a cabo actividades y luego ayudar a que el amplio grupo de usuarios juzgue la ejecución del programa e interpreten los resultados. Por último, la *evaluación de productos* identifica y evalúa los resultados para ayudar a que el personal no pierda el logro de resultados importantes y, finalmente, ayudar al grupo más amplio de usuarios a medir el éxito del esfuerzo para satisfacer las necesidades específicas.

El modelo de evaluación CIPP se presenta como un proceso realmente interrelacionado, planificado, estructurado y organizado de una actividad evaluativa que pretenda cumplir con los objetivos para los que ha sido diseñada, propuesta y llevada a cabo de una forma pertinente. Según Stufflebeam (2007):

Esencialmente, los evaluadores hacen su trabajo en una institución, programa o persona, con una pertinencia social, institucional, de programa, y profesionales o valores técnicos... El criterio evaluativo junto con preguntas de las partes interesadas permite conducir a la aclaración de las necesidades de información, éstos a su vez, sirven de base para la selección/construcción de los instrumentos y procedimientos de evaluación e interpretación de las normas. (p. 33)

De acuerdo con lo citado anteriormente, en este modelo de evaluación la labor del evaluador es importante y es fundamental que cuente con la información pertinente para llevar acabo el

proceso: desde tener claridad en las necesidades de información requeridas hasta tener acceso a la información base para ser evaluada.

Además, Stufflebeam (2007) contempla en su propuesta la evaluación sumativa y formativa, que permiten ampliar las posibilidades y las intencionalidades que pueda tener la evaluación. Y como aspecto fundamental el direccionar la evaluación hacia: el contexto, la entrada, el proceso y el producto de la evaluación, que plantea se enfoque a un proceso sistémico, en donde se realimente y fortalezca el programa o proyecto por evaluar en el proceso mismo.

Después de una reflexión sobre el tipo de modelo de evaluación más apropiado para la presente investigación, el modelo CIPP aparece como el más idóneo para sustentar la conceptualización, recogida de datos, análisis y conclusiones del estudio de caso escogido.

El modelo CIPP (Stufflebeam, 2007) es integral y sistémico, por lo que se considera como un modelo viable y pertinente para el proceso evaluativo que se desarrollará. Realizar rigurosamente las etapas del modelo CIPP, brindará información amplia y de gran importancia para realimentar el Proyecto o intervención educativa, el modelo de formación y para los futuros docentes de Educación Comercial.

Además, la orientación del modelo CIPP propuesto por Stufflebeam (2007) es la toma de decisiones, por lo que permitirá obtener la información suficiente que permitan mejorar, fortalecer y socializar la experiencia del Proyecto, con el fin de valorar la pertinencia y calidad de una intervención educativa formulada como proyecto de extensión y como parte de un modelo de formación de docentes.

A continuación, se presenta una síntesis del eje temático referido a la evaluación de proyectos y programas educativos.

2.6.1 Síntesis de la Evaluación de Proyectos y Programas Educativos

La relevancia de la evaluación para asegurar la calidad y el mejoramiento se pone en evidencia durante el proceso de revisión de la literatura.

Con el fin de determinar el modelo de evaluación que se utilizará en esta investigación, se realizó una revisión de literatura referente a los modelos de evaluación de proyectos educativos de los últimos cuarenta años.

Como parte del desarrollo histórico de los modelos de evaluación de proyectos educativos se presentan los expuestos por: Stake, Scriven, Provus, Metfessel y Michael, Hammond, Parlett y Hamilton, Eisner, Guba y Lincoln, Pérez Juste y Stufflebeam.

Para efectos de este estudio el modelo de evaluación que guiará la investigación será el expuesto por Stufflebeam (2007) que comprende los elementos que podrían ser evaluados, el tipo o momento de evaluación y el fin con que se evalúa. El modelo CIPP comprende la evaluación del contexto, de los insumos, del proceso y de los productos o resultados.

El siguiente apartado presenta una síntesis general del capítulo de la revisión de la literatura.

2.7 Síntesis general del capítulo de Revisión de la Literatura

Este capítulo referente a la revisión de la literatura permitió el desarrollo teórico de tres ejes temáticos generales: la profesionalización del docente, las prácticas en los modelos de formación docente y la evaluación de proyectos y programas educativos.

En relación con la profesionalización docente, se expone la necesidades de generalizar la profesionalización docente, como un mecanismo para favorecer cambios en la labor de los educadores, con el fin de responder al contexto; pero, principalmente a las necesidades de los estudiantes.

Sin duda, esta ubicación de la formación docente a nivel universitario, asegura la calidad por el nivel de exigencia que se presenta en el ámbito de la educación superior.

Además, se señala la importancia de la labor de los docentes en relación con sus estudiantes, cómo influyen positiva o negativamente en ellos, por lo que es importante que el profesional de la educación fortalezca sus capacidades, conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Otro aspecto desarrollado en este primer punto, es el relacionado con los modelos de formación de docentes, en los que dependiendo de la orientación, la intencionalidad, el contexto, el tipo de docente que se pretende formar, es así que la institución formadora decide cuál modelo implementar en su currículum.

El segundo aspecto desarrollado se relaciona con un elemento de gran importancia en la formación de docentes y es la integración de prácticas pedagógicas en las experiencias formativas.

Se menciona que el docente en formación es el elemento en el que convergen la teoría y la práctica. Ambos aspectos, teoría y práctica, permiten la construcción, transformación y personalización de los saberes del futuro profesional de la educación, con esto se fortalece a sí mismo y a la sociedad.

Por último, el aspecto relacionado con la evaluación de proyectos y programas educativos, permitió presentar la importancia que tiene la evaluación de cualquier actividad que se lleve a cabo; y en este caso principalmente, en el ámbito educativo y formativo.

Se destaca la importancia que los procesos evaluativos sean verdaderamente un proceso sistematizado, desde el establecimiento de los objetivos del por qué se evalúa, cómo se lleva a cabo, qué productos esperar y con esto realimentar el desarrollo de la actividad evaluada.

La fundamentación teórica realizada, con respecto a los modelos de evaluación de los últimos cuarenta años, permitió analizar como desde Stake (1967), hasta Stufflebeam (2007) se han realizado planteamientos realmente valiosos que han aportado diversas alternativas para la evaluación de proyectos educativos y en los que se ha evidenciado la importancia de los mismos, y cómo estos se modifican en función de elementos inclusive a nivel de contexto social.

Con base en esa revisión teórica de los modelos de evaluación de proyectos y programas educativos, se estableció el modelo CIPP de Stufflebeam (2007) como el más idóneo para llevar a cabo la propuesta evaluativa que se realizará en esta investigación, lo anterior, con base en que se determinó que es un modelo viable, pertinente, integral y sistémico. Y que permitiría establecer los alcances de una intervención educativa o proyecto de extensión en un modelo de formación de docentes y con el sustento científico proveniente de esta investigación permitirá apoyar la toma de decisiones que permitan mejorar el Proyecto y asegurar su pertinencia y calidad como parte de un modelo de formación de docentes.

En el siguiente apartado se desarrollará el capítulo relativo a la metodología que guiará esta investigación. Este capítulo comprenderá los siguientes elementos: el tipo de investigación, el método de investigación, la investigación o estudio de caso, el diseño de la investigación, las etapas del diseño, el contexto y los participantes de la investigación, los instrumentos de recolección de información y la planificación, recolección, tratamiento, análisis e interpretación de los datos.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo referente a la metodología investigativa se determinaron los aspectos que permitieron obtener la respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados anteriormente. El capítulo comprende nueve apartados, el primero de ellos se enfoca a especificar el tipo de investigación que guiará el proceso, en este caso cualitativo; el segundo apartado abarcará lo relativo al método de investigación que para este trabajo fue descriptivo y exploratorio.

El tercer apartado plantea lo referente a la investigación o estudio de caso, debido que se orientó a la evaluación de una intervención educativa en específico. Así se contextualizó dónde se llevó a cabo, la institución de educación superior que la propone y desarrolla y cómo se llevó a cabo la evaluación de proyectos. En fin, se explicará en qué consiste la intervención educativa que se evaluó, específicamente el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, sus antecedentes y productos.

El apartado cuatro presenta el diseño de la investigación, donde se plantea la importancia de desarrollar la evaluación de un proyecto educativo por medio del enfoque CIPP de Stufflebeam (2007). Posteriormente, en el apartado cinco se indican las etapas del diseño, orientándolas al caso específico del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial como una intervención educativa en un modelo de formación de docentes.

En el apartado sexto se indican el contexto y los participantes de la investigación: se describe la población y se establecen las muestras. El apartado séptimo describe los instrumentos de recolección de información que, en este trabajo investigativo fueron la revisión y análisis de documentos y la entrevista semiestructurada.

En el apartado octavo se presenta lo referente a la planificación, recolección, tratamiento, análisis e interpretación de los datos. Finalmente, el apartado noveno especifica las consideraciones éticas que guiaron el proceso investigativo.

3.1 Tipo de Investigación: Cualitativo

En este capítulo referente a la metodología investigativa se determinarán los aspectos que permitirán obtener la respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos específicos planteados.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cómo determinar la pertinencia de la implementación de intervenciones educativas, propuestas como proyectos de extensión social, en la formación de docentes?
2. ¿Cómo establecer el impacto percibido por actores significativos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes?

Objetivos específicos planteados:

1. Evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
 - 2.1 Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.
 - 2.2 Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

Se determinó que el acercamiento que se realizaría sería de tipo cualitativo. Según Lamoureux (2006, p.38), el método cualitativo se define: “esencialmente por el hecho que los datos de la investigación no son numéricos, estas son características que deben agruparse según los criterios de clasificación”.⁶ Se plantea aquí una de las principales características de la investigación cualitativa y es que su énfasis no está en obtener datos numéricos sino, como su nombre indica ésta se orienta a las *cualidades*, tal como lo señala Martínez, J. (2011) “La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones [...] y los correlaciona con el contexto social. Por esa razón, rara vez se asignan valores numéricos a sus observaciones.” (p. 15)

La intención de la investigación cualitativa según Van der Maren (1999), Quintana (2006) y Martínez (2011) se centra más en comprobar hechos y se orienta hacia el descubrimiento de nuevos hechos y relaciones. Es decir, son los hechos y las posibles relaciones entre ellos los que dirigen el foco de atención de la investigación cualitativa.

Un aspecto de gran importancia para la realización de esta investigación es lo que plantean Anadón (2006), Denzin y Lincoln (2013), Flick (2012), Martínez (2011) y Serbia (2007) en relación a que la investigación cualitativa se orienta a la comprensión de hechos sociales, tener visión holística de la realidad social, entender la realidad, la interacción social, la interpretación de la realidad humana y social y comprender todas las posibilidades de interacción social y sus resultados. Es esta comprensión de la realidad en forma integral la que fundamenta la decisión de llevar a cabo una investigación cualitativa.

Lo desarrollado anteriormente justifica la realización de la investigación bajo el enfoque cualitativo, debido a que se buscó determinar: cómo influye una intervención educativa en un proceso de formación de formadores, cómo se desarrolla la experiencia, cómo visualizan el proceso sus actores, cuáles son los alcances de un proyecto de extensión y docencia, y los aportes a sus procesos de práctica pedagógica.

⁶ “*essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques; ce sont des caractéristiques qu’il s’agit de grouper selon des critères de classification.*” (traducción libre)

3.2 Método de Investigación: Descriptivo y Exploratorio

Para el enfoque de investigación: “cuentan los intereses, las intencionalidades y los conocimientos con los que el investigador percibe, categoriza y conceptualiza los fenómenos estudiados”. (Martínez 2011, p.11) La intencionalidad de esta investigación fué explorar el impacto percibido de una intervención educativa de extensión social como parte de un modelo de formación docente. Igualmente, se describen las acciones, relaciones y resultados de dicha integración, con el fin de establecer la pertinencia de una intervención educativa de extensión en un modelo de formación de docentes innovador.

Según Barrantes (2014), las investigaciones descriptivas: “estudian los fenómenos, tal y como aparecen en el presente, en el momento de ejecutar la investigación. Incluye gran variedad de estudios, cuyo objetivo es describir los fenómenos, como los diagnósticos, los estudios de casos, las correlaciones, etc.” (p. 88) Como lo menciona Martínez (2011), los estudios descriptivos buscan ser una fotografía fiel de lo que sucede en la realidad social. Según este autor, debe haber una proximidad a la cotidianidad de las personas para poder captar sus acciones con el fin de que los resultados de la investigación sean sólidos y acordes con la realidad.

Además, “la investigación exploratoria, marcaría una realidad para estudiar y elegir los métodos de recolección de datos más relevantes, para documentar aspectos de esta realidad o seleccionar informantes o fuentes de datos que pueden proporcionar información sobre estos aspectos.” (Anadón y Guillemette, 2006, p. 39). Como complemento, Barrantes (2014) indica que la investigación exploratoria se realiza para obtener un primer acercamiento con una determinada situación, con el fin de posteriormente profundizar. Por lo que la investigación exploratoria se convierte en elemento clave para la definición de aspectos relevantes e iniciales de la investigación realizada.

En esta investigación fue importante iniciar con un proceso exploratorio y contextualizado del medio educativo en el que se lleva a cabo la intervención educativa que fué evaluada. Así se indican los procesos institucionales que se llevan a cabo para ponerla en práctica, se mencionan elementos base del modelo pedagógico que rige la labor docente en la Universidad Nacional de Costa Rica, al igual que los objetivos planteados en el Proyecto como intervención educativa.

Luego se profundizó la descripción del proceso de desarrollo del Proyecto dentro del modelo de formación de docentes, el cumplimiento de los lineamientos y objetivos establecidos, la percepción de los docentes universitarios y de los docentes en formación, para por último, identificar los alcances y aportes de la intervención o proyecto educativo en la formación de docentes.

De acuerdo con lo anterior, la investigación propuesta se basó en el estudio de una intervención educativa, en un modelo de formación de docentes y sus aportes a la formación de formadores, por lo que se considera de importancia establecer los fundamentos de los estudios de caso.

3.3 El Estudio de Caso

De acuerdo con Stake (2013) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (p. 11) En este caso se estudió el caso del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial para desde su particularidad y complejidad comprender la realización de una intervención educativa en un modelo de formación de docentes.

La decisión de enfocarse en la realización de una investigación de tipo *estudio de caso* se basa en lo que establecen, Anadón y Guillemette (2006), Martínez (2011) y Smith (2007) como la posibilidad que brinda esta técnica de llevar a cabo un estudio riguroso que posibilita la aproximación, mediante una técnica de recolección de datos que se enfoca en profundizar y analizar un fenómeno determinado en función de lo individual y lo social.

El estudio de caso triangula en forma detallada las descripciones y las interpretaciones a lo largo del proceso investigativo, lo cual genera credibilidad, como lo indica Stake (2013). Este autor reafirma elementos importantes del estudio de casos al indicar que: “el estudio de caso se concentra en el conocimiento experiencial del caso y presta detallada atención a la influencia de sus contextos social, político y otros.” (p. 155)

Un aspecto relevante que se propone en relación con la investigación de casos es lo referente al proceso metodológico para llevar a cabo el mismo. Según Navarrete (2004), el primer paso sería el preparativo, en donde se define el caso, la población o institución que se va a estudiar; el segundo, el trabajo de campo que pretende la producción de datos que permitan reconstruir el proceso del caso. Posteriormente, se recogen todos los datos para detectar ideas o conceptos similares. Este análisis permitirá la elaboración de conclusiones descriptivas e interpretativas. Por último, se propone el informe del caso que correspondería a la presentación y publicación de los resultados de la investigación.

3.3.1 La triangulación en el estudio de casos

Este es un proceso relevante en la investigación cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que: “al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección se le denomina triangulación de datos.”

Como parte de la confiabilidad del proceso investigativo es de gran importancia que se generen procesos de triangulación, Martínez (2011) menciona que en todo estudio de caso debe existir triangulación de fuentes de datos.

La triangulación se convierte en el mejor elemento para fortalecer el análisis de la información. Tanto Barrantes (2014) como Stake (2013) coinciden en que: existen varias formas para triangular diferentes técnicas, diferentes sujetos, diferentes investigadores o diferentes teorías. Lo más importante, como lo señala Stake (2013) es que: “el investigador cualitativo está interesado en la diversidad de percepción, incluso en las múltiples realidades en las cuales viven los individuos. La triangulación ayuda a identificar las diferentes realidades.” (p. 176)

En el caso de la presente investigación, se triangularon las respuestas de las entrevistas semiestructuradas, provenientes de diferentes participantes en el estudio. Era de interés identificar y describir los diferentes sujetos, específicamente los docentes en formación de tercer nivel de la Carrera de Educación Comercial, los docentes en formación de cuarto nivel de la Carrera de Educación Comercial y los docentes universitarios como expertos en el desarrollo

del proceso, las autoridades universitarias involucradas en los procesos de evaluación institucional y los docentes universitarios de otras áreas disciplinares.

La recolección de las diferentes opiniones permitió establecer los diferentes puntos de vista sobre sus realidades, es decir, docentes en su formación inicial, docentes en formación que culminaron su bachillerato universitario, docentes universitarios como expertos formadores, autoridades universitarias que conocen la implementación del Proyecto y docentes de otras áreas que no han sido partícipes del Proyecto que aportaron una visión externa del mismo.

De este modo, se analizaron las respuestas obtenidas de los diferentes sujetos, con base en esas realidades, en busca del efecto que produce una intervención educativa, en este caso un proyecto de extensión social en un modelo de formación docente, desde la óptica de dos diferentes grupos de docentes en formación y desde la posición de los docentes formadores.

Para ampliar el caso que fué sujeto de investigación se considera fundamental contextualizarlo, definirlo, mencionar sus antecedentes y sus productos recientes.

3.3.2 El caso en la Universidad Nacional de Costa Rica

El caso que fué investigado se desarrolla en la Universidad Nacional de Costa Rica fundada en 1973. Fue la segunda universidad estatal creada en el país. En su misión se establece:

La Universidad Nacional es una institución de educación superior estatal que forma profesionales de manera integral, genera y socializa conocimientos, con lo cual contribuye a la transformación de la sociedad hacia planos superiores de bienestar social, libertad y sustentabilidad; todo ello mediante la docencia, la investigación, la extensión y otras formas de producción, dirigidas prioritariamente a los sectores sociales menos favorecidos. (UNA, 2016)

Su búsqueda en la formación integral de sus profesionales, la lleva además a la atención de poblaciones de sectores vulnerables de la población: gran parte de su población estudiantil

proviene de zonas rurales y gozan de becas para desarrollar sus estudios, acorde con su lema de la “Universidad Necesaria”.

Esta institución de educación superior está conformada por ocho sedes: Campus Omar Dengo, Campus Liberia, Campus Nicoya, Campus Coto, Campus Pérez Zeledón, Campus Benjamín Núñez, Recinto Sarapiquí e Interuniversitaria Alajuela.

La investigación se desarrollará en el Campus Omar Dengo, sede central de la Universidad Nacional, ubicada en la provincia de Heredia, que está conformado por cinco Facultades, tres Centros, 23 escuelas o unidades académicas y 13 institutos o centros especializados, distribuidos de la siguiente forma, tal y como se muestran en la tabla VI:

Tabla VI. Universidad Nacional de Costa Rica. Facultades, Centros, Escuelas e Institutos

Facultad de Filosofía y Letras	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Ecuménica de Ciencias de la Religión, Filosofía, Bibliotecología, Documentación e información, Instituto Estudios Latinoamericanos, Estudios de la Mujer
Facultad de Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de Historia, Sociología, Planificación y Promoción Social, Secretariado Profesional, Relaciones Internacionales, Economía, Administración y Psicología
Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de Ciencias Agrarias, Ciencias Ambientales, Ciencias Geográficas, Instituto Investigación y Servicios Forestales, Instituto Internacional Conservación y Manejo de Vida Silvestre, Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica, Centro de Investigaciones Apícolas Tropicales, Instituto, Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de Informática, Matemática, Topografía, Ciencias Biológicas, Química, Física, Estación Ciencias Marino Costeras
Facultad de Ciencias de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina Veterinaria, Ciencias Movimiento Humano y Calidad de Vida
Centro de Estudios Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales, Filosofía y letras, Arte
Centro de Investigación y Docencia en Educación	<ul style="list-style-type: none"> • División de Educología, Educación Básica, Educación para el Trabajo, Educación Rural, Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia
Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Arte y Comunicación Visual, Danza, Música, Arte Escénico

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2016

En esta investigación, el interés se centró en la Facultad de Ciencias Sociales, a la cual pertenece la Escuela de Secretariado Profesional y en el Centro de Investigación y Docencia en Educación, a la que pertenece la División de Educología. Ambas unidades académicas son las responsables de formular y llevar a cabo el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la

Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial. Asimismo, la carrera de Educación Comercial es compartida, es decir, es desarrollada en ambas unidades académicas.

La Escuela de Secretariado Profesional desarrolla dos carreras, una en Administración de Oficinas y la otra en Educación Comercial y tiene como misión: “Formar integralmente profesionales de excelencia en el área del Secretariado y/o la Administración de Oficinas en los ámbitos de la gestión administrativa, empresarial y educativa, atendiendo a las demandas de la sociedad para contribuir al desarrollo humano sostenible.” (UNA, 2016)

La División de Educología desarrolla la formación pedagógica de catorce carreras para educación secundaria, todas en la enseñanza de diferentes áreas disciplinares. Además, desarrolla una Licenciatura y Maestría como programas propios de la unidad académica y tiene como misión la de vincular el desarrollo académico con las necesidades educativas y sociales del país, para promover el cambio y el mejoramiento en la sociedad. (UNA, 2016)

La carrera de Educación Comercial tiene como objetivos:

- Formar docentes en las áreas de Secretariado y Educación Comercial que requiere el país en las diferentes instituciones educativas.
- Propiciar la construcción e interpretación de la realidad de los procesos educativos de la enseñanza de una disciplina, a partir del conocimiento de conceptos, principios y teorías desde un enfoque constructivista de la pedagogía y la didáctica.
- Desarrollar en el docente el espíritu investigativo para fortalecer la Educación Comercial. (UNA, 2016)

En sus escuelas, institutos y divisiones se desarrollan estudios académicos que van desde Diplomados, Bachilleratos, Licenciaturas, Maestrías y Doctorados. La Universidad Nacional de Costa Rica basa su quehacer en tres áreas: la docencia, la extensión y la investigación. Específicamente esta investigación se enfocará en aspectos relativos a la extensión y la docencia.

La Universidad Nacional establece entre sus ejes estratégicos tres que se relacionan estrechamente con lo que se pretendía en esta investigación y son:

- Mejoramiento continuo del modelo pedagógico.
- Procesos de evaluación, mejoramiento académico.
- Mejora en los servicios institucionales a partir de los resultados de su evaluación. (UNA, 2016)

La Universidad promueve y favorece los procesos de evaluación, tanto a nivel de su personal como de sus programas, proyectos y carreras. Es oportuno considerar los elementos o requerimientos involucrados en la evaluación de proyectos.

3.3.3 Evaluación de proyectos en la Universidad Nacional

En la Universidad Nacional se ha establecido una serie de requerimientos que deben cumplir sus programas, proyectos y actividades que buscan el cumplimiento de los objetivos estratégicos y responder a las necesidades sociales. La Gaceta 17-2009 de noviembre del 2009 establece los Lineamientos para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades e indica “Esta normativa se propone promover el mejoramiento de la formulación, de la ejecución, de los impactos y resultados de los programas, proyectos y actividades. Se propone también generar información para el seguimiento y construcción de indicadores sobre la gestión académica institucional y su impacto en la sociedad.” (p.1)

Entre lo que busca promover estos lineamientos está establecer un sistema de información académica, cuyo funcionamiento adecuado involucra a diferentes instancias universitarias como: unidades académicas, facultades, centros o sedes, direcciones de área y la Vicerrectoría Académica.

Este sistema permite el acceso de la información de los programas, proyectos y actividades, y permite el seguimiento, evaluación y control de los procesos. Otro aspecto importante que buscan los lineamientos establecidos es: “definir y unificar criterios para la integración, organización, y funcionamiento de las Comisiones Evaluadoras, como instancias de apoyo técnico a las unidades académicas, facultades, centros o sedes en el proceso de evaluación de

propuestas e informes finales de programas, proyectos y actividades académicas.” (Gaceta 17-2009, 2009, p. 2). Igualmente, se definen los criterios de pertinencia, calidad y prioridad institucional al evaluar nuevas propuestas e informes de avance y finales de los programas, proyectos y actividades académicas.

Como se mencionó anteriormente, con la investigación se pretendió establecer la pertinencia, calidad y prioridad con respecto a los ejes estratégicos y modelo pedagógico del desarrollo de una intervención educativa en un modelo de formación de docentes.

3.3.4 Caso objeto de análisis. “El Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial”

Debido a que la realización de una intervención educativa, en donde se unifican la extensión y la docencia, dentro de la ejecución de un plan de estudios para la formación de docentes es un proceso innovador en la Universidad Nacional, es importante evaluar esa intervención.

Es por esto que la presente investigación se orientó a la evaluación de la ejecución del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, proyecto interunidades e interfacultades, ya que involucra a la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología, la primera perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y la segunda al Centro de Investigación, Docencia y Educación. Esta intervención se lleva a cabo en el proceso de formación de formadores de la Educación Comercial, en la etapa de formación inicial y al término del Bachillerato.

De acuerdo con la Formulación del Proyecto (2016-2020), éste ha permitido la interrelación de dos áreas estratégicas, la extensión y la docencia, debido a que mediante el desarrollo de esta actividad académica los docentes en formación de la carrera de Bachillerato en Educación Comercial tienen experiencias formativas innovadoras, significativas e integrales. Simultáneamente se brindan capacitaciones a personas en desventaja social, por lo que se involucra el componente de la docencia y la integración de la extensión social.

La formulación del Proyecto establece como uno de sus ejes fundamentales el brindar capacitaciones a poblaciones vulnerables socialmente a jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social, adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital, con el fin de brindarles oportunidades de superación y realización personal.

Otro de los ejes que orientan las labores del Proyecto es el que se enfoca a brindar espacios emergentes para prácticas pedagógicas a docentes en formación de la carrera de Educación Comercial.

3.3.4.1 Antecedentes y ejecución del “Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial”

Esta actividad académica surge en 1998 como un proyecto orientado a madres adolescentes con el nombre de Proyecto Manejo Básico de Oficinas, más tarde, en el 2000, se orienta a la atención de adolescentes excluidos del sistema educativo formal y como laboratorio docente para que estudiantes egresados de la Licenciatura en Educación Comercial participen en proyectos comunitarios.

Posteriormente en el 2005, se reformula y se orienta a la atención de adolescentes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social y se establece como Práctica Supervisada para los docentes en formación del Bachillerato en Educación Comercial.

En la reformulación del Proyecto del 2012-2015, se amplía el ámbito de cobertura al atenderse a jóvenes excluidos del sistema educativo formal, a adultos y adultos mayores, se mantiene como Práctica Supervisada pero se agregan procesos prácticos para docentes en formación de Educación Comercial de III nivel.

En la formulación del Proyecto (2016-2020) que se encuentra vigente se modifica el nombre a Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial. En esta formulación se consolidan las prácticas en el Proyecto para docentes en formación de tercer nivel y se continúa con la realización de la Práctica Supervisada

en el Proyecto, además, se busca una mayor socialización de los alcances y resultados. La ejecución del Proyecto implica cuatro fases que se representan en la tabla VII:

Tabla VII. Fases de la ejecución del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educ. Comercial

I Fase: articulación con los actores-participantes y divulgación permanente	II Fase: Gestión académica y curricular	III Fase: Recursos didácticos, estrategias metodológicas y sistematización	IV Fase: Proceso de apoyo y acompañamiento de los formadores
<ul style="list-style-type: none"> • Se contactan representantes de comunidades vulnerables y se conforman grupos de participantes: afectados por brecha digital, excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social. Divulgación mediante ponencias, artículos, redes sociales, desplegables, otros 	<ul style="list-style-type: none"> • En los cursos Didáctica y Evaluación para la Educ. Comercial se conforman equipos de 4 a 5 estudiantes que atenderán a adultos y adultos mayores mediante el desarrollo de dos módulos de capacitación. Una vez a la semana, tres horas, diez semanas. En el curso Práctica Supervisada se conforman parejas de trabajo que atienden grupos de jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social, cuatro módulos, cuatro horas cada módulo por semana, durante 10 semanas. Se elaboran programas, planes de lección, material didáctico, material evaluativo, informes, evaluación y coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión módulos, selección estrategias, elaboración de materiales. • Se promueven procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos, participativos, integrales, significativos. • Elaboración y exposición de informe de sistematización de experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación con metodología participativa favorece teoría-práctica-reflexión-práctica. • Reflexión, realimentación y mejoramiento constante en el proceso. • Se comparten experiencias un aprendizaje entre iguales.

Fuente: Elaboración propia de la autora con base en la Formulación del Proyecto 2012-2015

3.4 Diseño de la Investigación

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, la exposición y desarrollo de los modelos de evaluación educativa planteados a lo largo de los últimos cuarenta años, se considera que si bien

es cierto existen coincidencias en algunos de los elementos, fases o etapas que proponen los diversos autores, la propuesta realizada por Stufflebeam (2007) del modelo CIPP es pertinente para evaluar la eficacia de un programa de formación de docentes, sobre todo por lo integral que puede ser el proceso evaluativo.

Si bien es cierto que en los otros modelos existen algunos puntos que pueden ser comunes a los que propone Stufflebeam (2007), ninguna de las otras propuestas logra contemplar todos los procesos considerados por este autor.

El enfoque de Stufflebeam es integral para la realización de evaluaciones formativas y acumulativas de los programas, proyectos, personal, productos, organizaciones y sistemas de evaluación. Como se ha anotado anteriormente, el modelo CIPP de Stufflebeam (2007), establece cuatro categorías: *contexto* en el que se determinan necesidades, problemas, activos y oportunidades para ayudar a los tomadores de decisiones a definir objetivos y prioridades, así como para ayudar a los objetivos pertinentes, usuarios, prioridades y resultados; *la evaluación de entrada* determina enfoques alternativos, planes de acción, planes de personal, presupuesto y costos potenciales con el fin de alcanzar los objetivos; *la evaluación de proceso*, que busca la implementación de los planes para ayudar al personal a llevar a cabo actividades y luego ayudar a que el amplio grupo de usuarios juzgue la ejecución del programa e interpreten los resultados. Por último, la *evaluación de productos* que identifica y evalúa los resultados para ayudar a que el personal no pierda el logro de resultados importantes y, finalmente, ayudar al grupo más amplio de usuarios a medir el éxito del esfuerzo para satisfacer las necesidades específicas.

Para esta elección son varias las consideraciones que se tomaron en cuenta, estos argumentos se detallan a continuación y tienen como base la propuesta de Stufflebeam del modelo CIPP.

3.5 Etapas del diseño de Investigación

Las etapas del diseño de investigación que se proponen tiene como fundamentos el modelo CIPP de Stufflebeam (2007), por lo que se evalúa el contexto, los insumos, el proceso y los productos o resultados. Se procede a la explicación de las etapas del diseño de esta investigación.

3.5.1 Búsqueda del Mejoramiento y la Calidad Educativa (contexto)

La primera condición que debe estar presente al proponer una evaluación, es que debe existir previamente la intención del mejoramiento, ya sea porque se tiene claridad en la necesidad de mejorar o porque se tiene clara la necesidad de innovar y brindar siempre procesos de enseñanza y aprendizaje realmente actualizados y acordes con los cambios vertiginosos presentes en la sociedad actual.

Los docentes, por tanto, deben responder con su formación a las demandas sociales, a las necesidades de las instituciones educativas, de acuerdo al contexto en el que se encuentre y sobre todo a las necesidades de sus estudiantes, por lo que el mejoramiento y la calidad deben ser una constante en la formación de los docentes.

En Costa Rica, a partir del julio del 2005, el Consejo Superior de Educación solicitó al Ministerio de Educación Pública la construcción colectiva de un Acuerdo Nacional sobre Educación hacia la definición de una política de Estado. En el 2006 se continuó con el trabajo y se establecieron seis comisiones que trabajarían en las siguientes temáticas: calidad, pertinencia y equidad de la educación; evaluación de la educación costarricense; gestión eficiente de la educación; recursos humanos del sistema educativo; empoderamiento de la comunidad educativa y marco legal y regulatorio de la educación costarricense.

En el 2008 se da como resultado del proceso la política para convertir al centro educativo de calidad en el eje de la educación costarricense,

Todas las políticas educativas, las directrices que se emitan, los programas, la normativa que se dicte, los proyectos que se planeen y las acciones educativas que se ejecuten – así como cada gestión o acto administrativo que se realice – deben estar impregnadas de esta idea central, responder a ella y mantener siempre como su norte la construcción permanente, la consolidación, el fortalecimiento, la diversificación y el crecimiento de centros educativos de calidad para garantizar la excelencia en educación. (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 3)

Por lo que las bases están aseguradas con una política de Estado para que, como se mencionaba con anterioridad, la condición inicial de la búsqueda de la calidad y la excelencia en la educación pueda generarse.

Es a este tipo de necesidades de contexto a las que debe responder la formación de docentes, en el caso de Costa Rica en el ámbito universitario, de manera que quienes van a estar en las aulas del sistema educativo costarricense orienten su labor hacia ámbitos de excelencia y calidad.

Para determinar esa eficacia del programa de formación docente, es preciso evaluar el mismo con el objetivo de comprobar o no el cumplimiento de sus funciones, tal y como lo menciona Roldán (2005), “El evaluar un plan de estudios permite descubrir qué aspecto es necesario actualizar, los aciertos, las fallas, las debilidades y las actualizaciones necesarias que se requieren para ponerlo acorde con el desarrollo científico y tecnológico y con las demandas de la sociedad a la que servirá el profesional que se forme con ese plan de estudios.” (p. 111)

Las universidades públicas cuentan con instancias a nivel administrativo que se encargan de proponer los programas de formación y controlar su aplicación, direcciones o Vicerrectorías de Docencia, programas de evaluación institucional, entre otros y que como parte de sus funciones asumen la implementación de normativas institucionales, que promueven la evaluación, en este caso específico, de los programas de formación.

Además, desde el 2002 se propone la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, que tiene como misión: “Gestionar la acreditación de las carreras e instituciones de Educación Superior y apoyar los procesos que garanticen su calidad”. (SINAES, 2017) Por lo que dicha entidad mediante procesos de evaluación de programas de formación, en todas las áreas del conocimiento, promueve la certificación de la calidad educativa a nivel universitario.

Lo anterior vendría a formar parte del contexto que requiere la evaluación de un programa, es decir, las condiciones que el país propone como punto de partida con respecto a las políticas referidas a la educación. También, es de gran importancia tener claridad de los objetivos que fueron evaluados, en este caso se partió de la determinación de la eficacia de un programa de formación docente. Este en principio fué el hilo conductor de la evaluación.

3.5.2 Determinar el Modelo de Formación de Docentes (insumos)

Posteriormente y para seguir con las condiciones y los elementos del proceso evaluativo según el modelo de Stuffleam, se procedió a determinar en este caso el modelo de formación de docentes. Este aspecto vino a conformar la entrada de información necesaria para proceder con la evaluación.

Se trató de determinar la pertinencia o no del modelo de formación, si éste es acorde con los requerimientos de ese contexto, de la sociedad y sus demandas. En alguna medida, determinar la formación de docentes está acorde con las necesidades del sistema educativo costarricense y ante todo con las demandas o requerimientos actuales de la sociedad, los recursos con que se cuenta, entre otros.

Todos estos componentes forman parte del diseño de la malla curricular de los planes de estudio en las instituciones de nivel superior de Costa Rica, por lo que se contó con la información pertinente y necesaria para proseguir al siguiente componente del modelo de evaluación, a saber la evaluación de proceso.

3.5.3 Evaluar la implantación del Proyecto (proceso)

En este paso se llevó a cabo la evaluación de la implantación del Proyecto, de sus actividades, de su aplicación, de la metodología, de los mecanismos de rendición de cuentas, de los planes de acción, de las modalidades de enseñanza, del cumplimiento del perfil de egresado. Todos los componentes mencionados anteriormente se basaron en los objetivos propuestos en la evaluación.

3.5.4 La Salida del Proceso Evaluativo (resultados)

Por último, con el fin de completar el proceso se contempló la salida, es decir, los resultados, cómo se van a divulgar, son resultados a corto o largo plazo, el programa de formación docente

cumple o no con los objetivos y los requerimientos sociales, qué nivel de éxito existe en la consecución de sus objetivos. Esto podría determinar en qué medida debe ser mejorado o actualizado el programa o en qué medida incluso exista la necesidad de replantear por completo el programa de formación, es decir, proponer un nuevo plan de estudios de la carrera de formación docente.

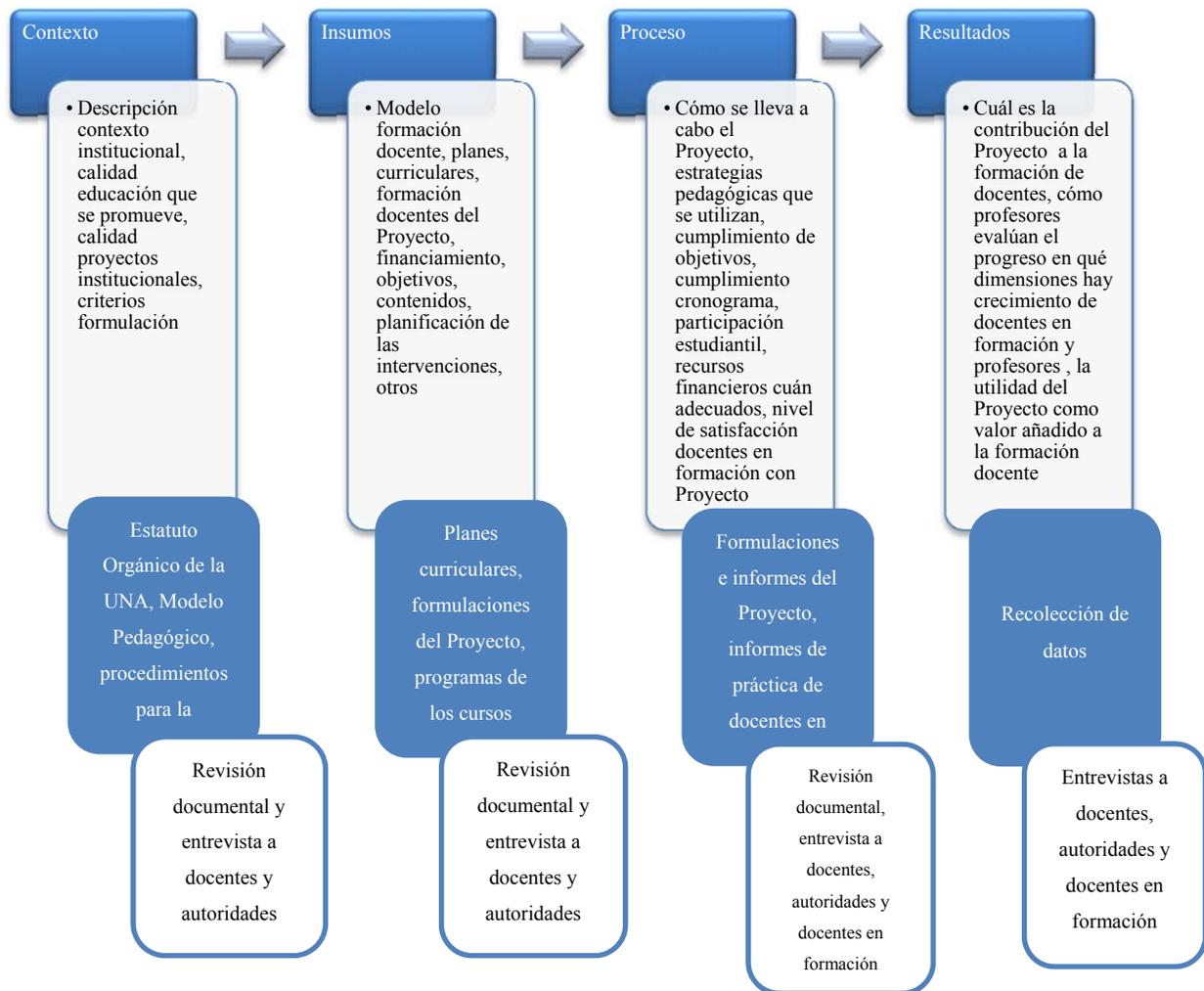
Y como lo menciona Roldan (2005), en Costa Rica se han hecho ingentes esfuerzos por aplicar verdaderas evaluaciones a los programas de formación a nivel universitario, lo que ha permitido una mejora en la calidad de la educación. Este autor, no obstante, menciona la necesidad de profundizar y sistematizar las prácticas evaluativas, con el fin de realimentarlos, mejorarlos y fortalecerlos.

Es importante promover una cultura evaluativa que favorezca la evaluación constante de los programas de formación, lo que permitiría brindar una formación más actualizada, con mayores niveles de exigencia y acorde con el desarrollo científico, tecnológico y humano del país.

Se contemplaron entonces los elementos esenciales del modelo CIPP planteado por Stufflebeam (2007), contexto, insumos, proceso y salida, de manera que su diseño podría ser aplicable a la evaluación de un modelo de formación de docentes.

Como parte de las definiciones metodológicas a continuación se establecen las pautas a seguir en relación con el contexto y los (as) participantes, tal y como se muestra en la figura 9:

Figura 9. Esquemas de las etapas del diseño de investigación



Fuente: elaboración propia de la autora, 2015

3.6 Contexto y Participantes

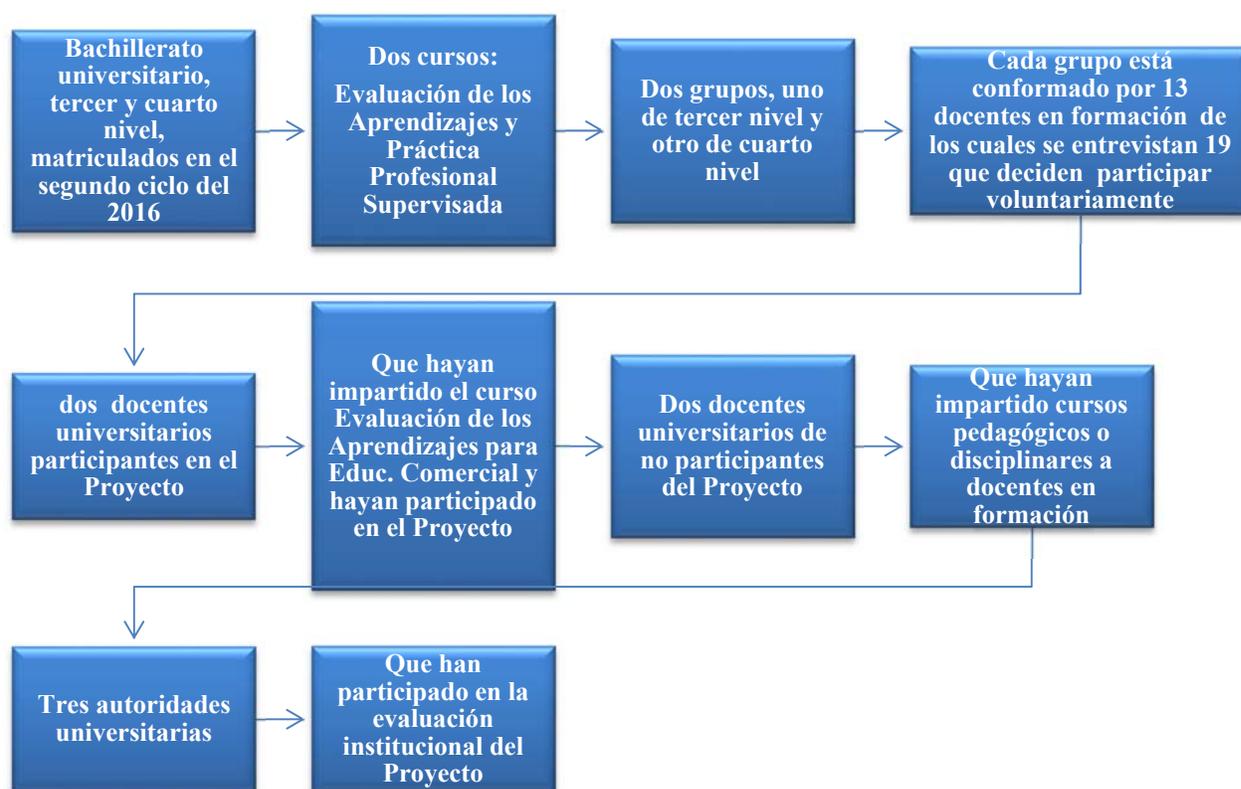
Como recordatorio, la investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Costa Rica, que fue fundada en 1973 y que cuenta con siete facultades, entre ellas la de Ciencias Sociales y el Centro Investigación en Docencia y Extensión (CIDE), ambas están involucradas debido a que la Carrera de Educación Comercial, es compartida entre las unidades académicas de la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología. Además, ambas son responsables del desarrollo del Proyecto.

Los participantes fueron docentes en formación del Bachillerato en Educación Comercial y académicos de esa Carrera.

Además, de autoridades universitarias que participan en los procesos de evaluación de proyectos y académicos de otras áreas disciplinares que no participan en el Proyecto pero tienen conocimiento del mismo y los procesos de formulación y evaluación de proyectos.

Con base en lo anterior, la figura 10 muestra los que serían los criterios de inclusión y exclusión:

Figura. 10. Criterios de inclusión y exclusión



Fuente. Elaboración propia de la autora, 2015.

Posterior a la presentación del contexto, los participantes y los criterios de exclusión e inclusión fué importante determinar la población en estudio.

3.6.1 Descripción de la población

El definir quiénes fueron las personas objeto de estudio de la investigación, es un proceso muy importante porque está estrechamente relacionado con la posibilidad de resolver el problema. Esos sujetos o fuentes de información tal y como lo señala Barrantes (2014) “es el conjunto de elementos que tienen una característica en común.” (p. 183) En este caso particular, la investigación requirió la participación de docentes en formación del Bachillerato en Educación Comercial quienes cursan el tercer y cuarto nivel de la carrera, específicamente los cursos: Evaluación de los Aprendizajes del tercer nivel y Práctica Profesional Supervisada del cuarto nivel, se determinan estos cursos debido a que es en ellos donde se desarrollan los procesos prácticos mediante el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial.

Es importante mencionar que los docentes en formación del tercer nivel realizan sus prácticas en equipos de trabajo de cuatro a cinco integrantes que brindan capacitación en computación básica a adultos y adultos mayores. En el caso de los docentes en formación del tercer nivel, éstos desarrollan su experiencia en parejas y atienden a jóvenes excluidos del sistema educativo o en riesgo social, por lo que son los docentes en formación de Educación Comercial de estos niveles quienes brindaron la información necesaria para determinar el alcance de una intervención educativa, en este caso un proyecto de extensión social, en un modelo de formación de docentes.

Se contó con la participación de los docentes que imparten los cursos mencionados para Educación Comercial y dos docentes que han participado en dichos cursos y que no han participado en el Proyecto por ser de otras áreas disciplinares, con el fin de que aportaran desde su visión de expertos, el efecto que tiene en los docentes en formación este tipo de intervención educativa.

Además, participó la Directora de una de las unidades académicas participantes, una representante de las Vicerrectorías Académicas que participan en las sesiones de análisis para formulación y evaluación de programas y proyectos en la Universidad Nacional, por último,

participó el Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, como autoridad universitaria que también es parte de los procesos de evaluación de proyectos.

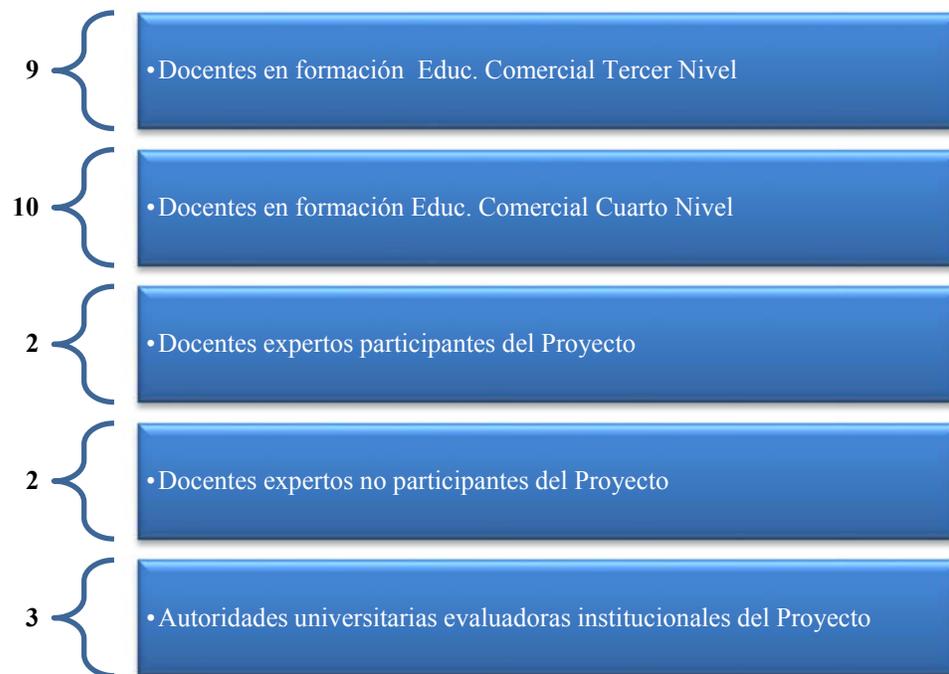
3.6.2 Muestras

En esta investigación se introdujo un proceso de muestreo no probabilístico en el cual, según Silva (2011) se siguen criterios como economía, accesibilidad, conocimiento del investigador, comodidad. Éste fué de tipo intencional, definido como: “el mejor tipo de muestreo no probabilístico. El muestreo se realiza sobre la base del conocimiento y criterios del investigador. Se basa, primordialmente, en la experiencia con la población.” (Silva, 2011, p. 12)

Un aporte que se consideró de gran importancia es el que brindan los docentes universitarios que acompañan el desarrollo del Proyecto desde sus cursos y las autoridades que realizan la evaluación institucional del Proyecto, y que como lo menciona Silva (2011) en algunas investigaciones es importante el criterio de los expertos y son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios.

Por lo que con base en lo anterior, se trabajó con docentes en formación que han sido parte del proceso de la intervención educativa durante el 2016, con docentes que han sido partícipes del desarrollo del proceso y con autoridades que han participado en la evaluación institucional del Proyecto (Directora, Decano y Representante de la Vicerrectoría de Extensión), lo anterior, tal y como se indica en la figura 11:

Figura 11. Muestra para la Recolección de Datos



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2016

En el caso de los docentes en formación de tercer nivel y cuarto nivel, el procedimiento que se utilizó para la selección fue por conveniencia, de manera que hayan sido participantes del Proyecto en el 2016.

Fue factible contactar los docentes en formación participantes debido a que se encuentran en su proceso de formación, por lo que son docentes en formación activos y esto permitió mayor facilidad para coordinar el proceso de recolección de la información.

De la misma manera, los académicos participantes y no participantes del Proyecto fueron fácilmente accesibles, ya que son parte del personal activo de la División de Educología y de la Escuela de Secretariado Profesional, además, las autoridades que se entrevistaron están en este momento ejerciendo sus funciones, por lo que fue factible contactarlos.

Serbia (2007) y Savoie-Zajc (2000) coinciden en que en la investigación cualitativa la representatividad de las muestras no se enfoca a la cantidad sino en las posibles relaciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los participantes con respecto a un objeto o fenómeno determinado y que tenga relación con el tema que será investigado. Además, puede

que la importancia radique en que los sujetos tengan experiencia en el tema que se quiere investigar o que tengan algún vínculo e incluso en qué van a aportar a la investigación y qué resultados se esperan, entre otros elementos considerados al momento de realizar la selección de la muestra.

En este caso, los docentes en formación han participado del proceso formativo, los docentes han favorecido el desarrollo del Proyecto y las autoridades han llevado a cabo los procesos de evaluación institucional en varias ocasiones.

Posterior a la definición anteriormente planteada, para la toma de datos es de gran importancia los instrumentos que se diseñen, de manera que favorezcan la obtención de datos que apoyen la labor investigativa.

3.7 Instrumentos de Recolección de la Información

En todo proceso investigativo la colecta de datos se convierte en un elemento clave ya que ésta permite la adquisición de información, elemento determinante para el alcance de los objetivos propuestos. Para efectos de esta investigación de corte cualitativo, se utilizó la entrevista individual semiestructurada como medio de recolección de la información y la revisión documental.

Es importante mencionar que se validó el instrumento de la entrevista semiestructurada, con el fin de que el mismo cumpliera con lo requerido para la obtención de datos necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Lo anterior se realizó solicitando la revisión de los instrumentos a un académico y docentes en formación que participaron en el proceso de recolección de datos, para lo anterior se les facilitó una guía que permitió evaluar las entrevistas propuestas.

3.7.1 La Revisión y Análisis Documental

El corpus documentario que se utilizó estaba constituido por los documentos indicados en la tabla VIII:

Tabla VIII. Corpus Documentario

Documento	Ubicación
Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional	Bases de datos de la Universidad Nacional, Asesoría Jurídica
Lineamientos y reglamentos para la formulación evaluación de proyectos	Bases de Datos de las Vicerrectorías Académicas, Sistema de Información Académica
Acuerdos	Escuela de Secretariado Profesional, División de Educología, Decanato, Vicerrectorías Académicas
Manuales o guías para la formulación y evaluación de proyectos	Bases de datos de las Vicerrectorías Académicas, Sistema de Información Académica
Informes de avance y finales del Proyecto	Escuela de Secretariado Profesional, Decanato y Vicerrectorías Académicas
Modelo pedagógico de la Universidad Nacional	Bases de datos de la Universidad Nacional, Asesoría Jurídica
Modelos de formación docente	Escuela de Secretariado Profesional, División de Educología, Vicerrectoría de Docencia
Planes curriculares	Escuela de Secretariado Profesional, División de Educología, Vicerrectoría de Docencia
Programas de los cursos	Escuela de Secretariado Profesional, División de Educología
Informes de práctica	Escuela de Secretariado Profesional

Fuente: elaboración propia de la autora. 2015

El corpus documental permitió dar el sustento contextual a la investigación con relación a la formación de docentes que se promueve, el cómo se llevan a cabo las formulaciones y evaluaciones de proyectos, cómo se lleva a cabo el modelo de formación docente, cómo se interrelaciona la intervención educativa del Proyecto de extensión con el modelo de formación docente, entre otros elementos de gran importancia para el proceso investigativo.

3.7.2 La Entrevista Semiestructurada

Este es el medio que permitió establecer una comunicación con los sujetos fuentes de la información, en este caso docentes en formación y docentes universitarios de Educación Comercial. Tal y como lo mencionan Kvale (2011) y Martínez (2011), la entrevista es el instrumento para la recolección de la información que tiene su orientación hacia la investigación cualitativa y la definen como la comunicación interpersonal establecida entre investigador y los sujetos de estudio y pretende obtener datos del mundo de la vida del entrevistado.

En esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, que según Martínez (2011) esta “parte de una pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante. Las mismas preguntas pueden ser planteadas de diferente manera, por lo que no hay una secuencia lógica de las preguntas porque se depende de las respuestas dadas.” (p. 37) Se considera que este tipo de entrevista brindará flexibilidad y un mayor aprovechamiento del proceso comunicativo con el entrevistado.

Como parte de los procesos éticos y formales de la aplicación de la entrevista, se entregó a los sujetos un consentimiento informado para respaldar la confidencialidad del proceso. Gibbs (2012) y Kvale (2011) mencionan la importancia de este proceso y de explicar a los participantes las características principales del diseño, el propósito y el procedimiento que se seguirá para aplicar la entrevista e incluso la posibilidad de retirarse en caso de que así lo considere. Igualmente, se les informó de quiénes tendrán acceso a la entrevista y bajo qué forma, para guardar respeto y proteger la confidencialidad en el proceso.

Se elaboraron cuatro protocolos de entrevista, uno orientado a docentes en formación de Educación Comercial, otro a docentes participantes en el Proyecto, otro a docentes no participantes en el Proyecto y otro para las autoridades universitarias.

En el caso del protocolo de entrevista para docentes en formación de Educación Comercial se basó en dos fases del proceso evaluativo, proceso y resultados, el modelo propuesto por Stufflebeam y que se utilizó como fundamento para esta investigación incluye estos dos componentes más el contexto y los insumos, se consideró que en el caso de las docentes en formación por la participación que tienen al desarrollar sus prácticas docentes en el Proyecto de extensión y docencia tienen principal conocimiento y vivencia en el proceso y resultados no así en los insumos y contexto del Proyecto. El anexo 1 presenta el protocolo para la entrevista semiestructurada para las docentes en formación de la carrera de Educación Comercial.

Para las docentes universitarias participantes en el Proyecto se consideró, que al ser académicas de la Universidad Nacional, conocen aspectos institucionales y de evaluación de proyectos, por lo que se realizaron preguntas correspondientes a las cuatro etapas del modelo de evaluación de Stufflebeam, contexto institucional, insumos, proceso y resultados. En el anexo 2 se presenta el protocolo de entrevista utilizado como guía para la entrevista semiestructurada a docentes que han participado en el Proyecto.

Con el propósito de elaborar la guía de entrevista semiestructurada orientada a docentes no participantes en el Proyecto se tomó como base la presentada anteriormente, solo que se eliminaron consultas que eran muy específicas en relación con el Proyecto y su realización. En el anexo 3 se puede observar este protocolo.

En el caso de las autoridades universitarias participantes en las entrevistas semiestructuradas para esta investigación, el instrumento contempló las cuatro etapas de evaluación, la guía base se presenta en el anexo 4. En el caso de las autoridades se eliminaron algunas preguntas debido a que por el cargo que ocupan no tienen injerencia en algunos procesos específicos del Proyecto.

Es relevante señalar, que como parte del corpus documentario que sirvió de consulta y para la recolección de datos se trabajó con: Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional, lineamientos y reglamentos para la formulación y evaluación de proyectos, acuerdos, manuales

o guías para la formulación y evaluación de proyectos, informes de avance y finales del Proyecto, Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional, modelos de formación docente, planes curriculares, programas de los cursos, informes de práctica, entre otros. Estos documentos apoyaron los datos referentes al contexto, insumos y proceso del Proyecto, principalmente.

Posterior a la presentación referente a las entrevistas semiestructuradas, su orientación y las etapas del modelo de evaluación propuestas por Stufflebeam (2007) que comprendían, de acuerdo con la población a la que se le aplicó cada protocolo y los documentos institucionales que respaldaron la recolección de datos, en el siguiente apartado se presenta el proceso de las labores realizadas para la recolección de información.

3.8 Planificación, recolección, tratamiento, presentación, análisis, discusión e interpretación de los datos

Para la realización de la recolección, tratamiento, análisis e interpretación de los datos provenientes de las entrevistas semiestructuradas, el proceso se dividió en cuatro fases y cada una de ellas con labores debidamente planificadas. Estas fases se muestran a continuación en la figura 12.

Figura 12. Esquema recolección, tratamiento, presentación, análisis, discusión e interpretación de los datos



Fuente : Elaboración propia de la autora, 2017

3.8.1 Planificación y recolección de datos

Para esta fase se inicia con la utilización de los protocolos diseñados para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas, con base en ellos se realizó inicialmente un proceso de validación de los instrumentos, que según Cabero y Llorente (2013) “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de

enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p. 14). Para la validación de los protocolos para las entrevistas semiestructuradas, se utilizó un instrumento que aparece como anexo 5.

Con base en las observaciones brindadas, el análisis personal de la investigadora y "tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad." (Robles y Rojas, 2015, p. 1), se realizaron ajustes en los protocolos de entrevista con el fin de cumplir con dichos criterios de calidad.

Luego se prepararon los formularios de consentimiento, que para esta investigación el Comité Plurifacultario de Ética de la Investigación de la Universidad de Montreal, solicitó la firma de un formulario dirigido a las docentes en formación y otro formulario para las docentes y autoridades universitarias. En los anexos 6 y 7 se presentan ambos formularios de consentimiento.

Posteriormente, se procedió a contactar a los y las participantes de la investigación. En primera instancia se solicitó permiso de forma oral a las docentes que tenían a cargo los cursos, donde se encontraban las docentes en formación de Educación Comercial, con el fin de realizar una visita y explicarles el proceso a las docentes en formación, objetivos, asegurarles la confidencialidad y solicitarles la participación voluntaria. Se les entregó una fórmula para contactarlas posteriormente, quienes estuvieron anuentes a participar colocaron datos personales para contacto, posibles fechas y horarios para las citas de entrevista.

Luego se les envió a cada una de ellas el formulario de consentimiento para una lectura inicial y por si tenían alguna duda, cuando se obtuvo respuesta tanto escrita como oral, se confirmó la fecha, hora y lugar de la entrevista a conveniencia de las entrevistadas. En el anexo 8 se presenta la comunicación enviada a las docentes en formación con el envío del formulario de consentimiento.

En el caso de las docentes en formación de Educación Comercial, la gran mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo en el Laboratorio de Mecanografía de la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, solamente dos docentes en formación fueron

entrevistadas en una sala de la misma Unidad Académica, por lo que con la debida antelación se solicitó el préstamo de estos lugares.

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas a las docentes universitarias y autoridades universitarias los contactos iniciales se realizaron de manera personal, telefónica y vía correo electrónico, con el fin de explicarles los motivos de la investigación, el procedimiento de recolección de datos, la lectura y posterior firma del formulario de consentimiento. Luego de la aceptación se procedió a enviarles los formularios de consentimiento previo a la realización de la entrevista. En el anexo 9 se presenta el texto enviado en el correo de solicitud de cita y en el anexo 10 el texto de correo en el que se adjuntó el formulario de consentimiento previo a la realización de las entrevistas.

Después de concertar las citas para las entrevistas a conveniencia de las docentes universitarias participantes, se procedió a llevar a cabo el proceso. Las docentes participantes del Proyecto y una de las no participantes, fueron entrevistadas en un cubículo de trabajo, perteneciente a la División de Educología del Centro de Investigación, Docencia y Extensión (CIDE) de la Universidad Nacional, en el horario que a ellas les convenía. En el caso de la otra docente no participante del Proyecto, fue necesario hacer una visita a la casa de habitación con el fin de realizar la entrevista semiestructurada.

En lo referente a las autoridades universitarias entrevistadas (Decano, Directora y Asesora de Proyectos) se agendó de acuerdo con la disponibilidad de tiempo y por conveniencia de las personas entrevistadas. Las entrevistas semiestructuradas dirigidas a las autoridades universitarias se llevaron a cabo en las oficinas de cada autoridad.

Para la recolección de los datos y como recurso tecnológico de apoyo, se utilizó una grabadora de audio marca Sony, la cual fue solicitada como préstamo a la Escuela de Secretariado Profesional, además se contó con el respaldo de la grabadora del celular marca Samsung. Estos recursos permitieron que el proceso de entrevista fuera fluido, que la investigadora observara en todo momento al entrevistado, tanto con el fin de mantener una buena relación y el interés en la persona, como para registrar cualquier gesto que se consideraba importante.

Posterior, a la presentación del proceso que se siguió para contar con los datos necesarios para responder al proceso investigativo, se procede a explicar cómo se realizó el tratamiento de los datos.

3.8.2 Tratamiento de los datos

Cuando se realizó el proceso de registro de las entrevistas fué importante organizar la forma de guardar los audios, que se realizó mediante la elaboración de carpetas y subcarpetas para cada tipo de participante.

Luego se procedió a la transcripción de las entrevistas, es decir, el traslado de información en formato de audio a formato de texto, se realizó en el procesador de textos Microsoft Word. Es un proceso realmente importante porque "transcribir es registrar y poner por escrito y a disposición de otros y de uno mismo cada uno de los intercambios – preguntas, respuestas, información contextual general- que surjan desde el inicio al final de la entrevista" (Borda y otros, 2017, p. 24) Fué con base en este procedimiento que se obtuvieron los datos recolectados y que permitió realizar el análisis correspondiente, en busca de cumplir con los objetivos propuestos.

La totalidad de transcripciones fueron realizadas por la investigadora, esta labor permitió detectar elementos de análisis, aportes que fueron realmente muy importantes y los que incluso eran una constante, entre otros aspectos que se generaron al realizar una revisión total de los datos recolectados. Es importante mencionar que las transcripciones fueron literales, por lo que son un fiel reflejo de los audios registrados.

En este punto se llegó a un paso realmente importante, reducir datos, la información que se obtuvo al transcribir literalmente es realmente amplia y se requirió darle organización y síntesis. Tal y como lo indican Borda y otros (2017) es aquí donde se hace necesaria la codificación cualitativa, que consiste en separar, en categorizar y codificar la información recopilada y presentarla de manera tal que favorezca su análisis e interpretación.

En la investigación cualitativa la codificación se convierte en un proceso dinámico, flexible, un mismo código agrupa testimonios variados, un mismo segmento puede tener varios códigos, la lista de códigos no se hace una vez y para siempre, se va enriqueciendo en el camino, en correspondencia a la naturaleza misma de la investigación cualitativa, en estos criterios coinciden Borda y otros (2017) y Mielles y otros (2012).

Además, plantean que la codificación inicial surge de decisiones teórico-metodológicas previas como las siguientes: 1. de los conceptos utilizados para formular los objetivos de investigación y el desarrollo conceptual, 2. de la guía de pautas de entrevista elaborada antes de ir al campo, 3. los testimonios de las entrevistas que introducen temas nuevos no contemplados. (Borda y otros, 2017)

Debido a esa flexibilidad del proceso, Borda y otros (2017) proponen rondas de trabajo de codificación, con el fin de brindarle organización a esta tarea, pero sin olvidar que pueden ser modificados. Presentan cinco actividades por realizar en la codificación, a continuación se explica cómo se llevaron a cabo en esta investigación.

Actividad 1. Lectura de la primera entrevista y anotaciones manuales

En este paso se procedió a utilizar la primera entrevista realizada y tomarla como base para incluir códigos al margen de manera manual. Con base en esta codificación y los objetivos de la investigación se creó el primer libro de categorías y códigos (anexo 11).

Actividad 2. Replicar el procedimiento anterior

Los autores recomiendan que si se trabaja solo en el tratamiento de los datos es importante repetir la codificación en al menos una entrevista más y con base en el libro de categorías y códigos resultante del primer proceso, con el fin de enriquecer ese primer listado. Con base en ese libro de categorías y códigos se introdujeron cada uno de ellos en el software de análisis cualitativo QDA Miner.

La utilización de herramientas computacionales para el análisis de datos permite dar validez y confiabilidad al trabajo de investigación, por lo que en este trabajo se utilizó el programa computacional QDA Miner. Es importante mencionar que estos programas son apoyos para el

investigador porque como lo indica Kvale (2011) “Son ayudas para estructurar el material de entrevista para un análisis más detenido; la tarea y la responsabilidad de la interpretación son del investigador”. El QDA Miner permite el análisis de datos cualitativos para codificar, anotar y analizar documentos e imágenes.

Los códigos para identificar a los participantes de las entrevistas fueron los siguientes:

- Docentes en formación tercer y cuarto nivel de Educación Comercial: EEC
- Docentes participantes del Proyecto: DPP
- Docentes no participantes del Proyecto: DNP
- Autoridades universitarias: AU

Las categorías utilizadas fueron: insumos, contexto, proceso, resultados, formación y modelo. Cada una de las categorías tenía una serie de códigos asignados. En el anexo 12 se muestra un ejemplo libro de categorías, además, los códigos iniciales correspondientes a la categoría Contexto, introducidos en el software QDAMiner.

Actividad 3. Codificación de las entrevistas

Posterior, a la introducción de las categorías y códigos iniciales en el software QDAMiner se procedió a codificar todas las entrevistas transcritas.

La información proveniente de la transcripción de las entrevistas se ingresó digitalizada en los programas computacionales, “categorizar las entrevistas de una investigación puede proporcionar un panorama general de grandes cantidades de transcripciones y facilitar las comparaciones.” (Kvale, 2011, p. 139) En el anexo 13 se presenta una muestra de un fragmento de entrevista codificado.

Esta fase fue muy importante, porque le permitió a la investigadora determinar el alcance y significado de los testimonios por medio de la codificación. Y que en alguna medida brinda pautas de análisis.

Actividad 4. Repensar los códigos

Conforme se avanzó en la codificación se van observando códigos que tienen mayor frecuencia, que pueden llamarse centrales y algunos que vienen a ser secundarios. Se pudo analizar si era necesario reagrupar códigos o por el contrario dividir algunos, siempre con el fin de lograr la máxima utilidad a los datos obtenidos y la mayor precisión, además, ver conexiones entre temas y respuestas de los diferentes participantes.

Actividad 5. Cierre de listado de códigos

Durante la codificación surgieron códigos que fueron incluidos en el libro, pero llega un momento en que se da una saturación de códigos y se toma la decisión de no incluir más. Al finalizar la codificación de todas las entrevistas se decidió separar los casos, y consecuentemente los códigos.

Lo anterior, debido a que se consideró que al haber diversos participantes, a quienes incluso se les aplicó protocolos de entrevista ajustados a cada una de las poblaciones (docentes en formación, docentes participantes, docentes no participantes y autoridades) era más enriquecedor para el análisis el poder realizar triangulaciones provenientes de los diferentes casos.

Además, en el anexo 14 se puede observar una muestra del programa informático QdaMiner del libro de categorías y códigos finales de las docentes en formación y en el anexo 15 una muestra de las docentes universitarias.

Todo el procedimiento permitió realizar un análisis exhaustivo y riguroso de la información recolectada por medio de las entrevistas semiestructuradas, de esta manera se da confiabilidad y respuesta a la intencionalidad investigativa.

3.8.3 Presentación y análisis de los datos

La etapa de presentación y análisis de los datos se inició con el apoyo del programa informático QdaMiner, que sirvió de auxiliar para este proceso, como señalan Hernández, Fernández y

Baptista (2014) los programas informáticos para el análisis cualitativo son un apoyo que no sustituye el análisis creativo y profundo del investigador.

Luego de ingresar al QdaMiner las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y de realizar las codificaciones como se explicó anteriormente, se procedió al análisis con base en la función recuperar codificación, opción que permite conjuntar los resultados de todas las entrevistas en relación con cada código utilizado, lo que favorece la detección de convergencias y diferencias en los hallazgos.

Posteriormente, se procede a la realización del análisis en respuesta a los objetivos específicos de la investigación. Como parte del análisis y con el fin de brindar credibilidad al proceso investigativo, se triangulan los resultados, al presentar respuestas provenientes de diferentes fuentes, en este caso: docentes en formación, docentes universitarias participantes en el Proyecto, docentes universitarias no participantes del Proyecto y autoridades universitarias relacionadas con los procesos de evaluación de proyectos a nivel institucional.

3.8.4 Discusión e interpretación de los datos

Con base en la presentación y análisis de los datos, se procedió a realizar la discusión de los principales hallazgos con los autores citados. Se muestran convergencias, diálogos y diferencias que se establecen entre los resultados y la teoría existente.

Esa interrelación de la teoría científica y los hallazgos de la investigación permitió posteriormente llegar a la interpretación de los resultados y brindar respuestas a los objetivos de este estudio.

Por último, se presenta una conclusión general de la investigación. En la que se procede a presentar brevemente la problemática que se atendió con el estudio, los principales resultados, la relevancia de los resultados, recomendaciones y perspectivas futuras de investigación.

3.8 Consideraciones Éticas

El proceso investigativo requiere un total compromiso del investigador en cumplir con normas éticas que le permitan evidenciar la objetividad del trabajo que se lleva a cabo. Como lo señala Gibbs (2012) “La clave para la ética en la investigación es minimizar el daño o el coste y maximizar el beneficio” (p.135). Por lo que el investigador debe enfocar su trabajo a la culminación del proceso investigativo manteniéndose firme en principios y valores éticos, sin perjudicar a nadie ni nada ni durante el desarrollo de la investigación ni posterior a la misma.

Para que exista una confianza absoluta entre el investigador y el sujeto de información y en la investigación misma, Gibbs (2012) y Van Der Maren (1999) coinciden en la importancia de establecer principios o consideraciones para respetar la ética investigativa: consentimiento libre y claro, el respeto de la dignidad del sujeto y el respeto de la vida privada y el anonimato o confidencialidad en la transcripción de los datos. Estos elementos favorecen un trabajo investigativo basado en la ética, la honestidad y el respeto a los sujetos de la investigación.

Como parte del cumplimiento de las consideraciones éticas se contó con la aprobación de la investigación por parte del Comité Plurifacultario de Ética de la Investigación de la Universidad de Montreal. En el anexo 16 se presenta el certificado de aprobación del Comité.

Posteriormente, se solicitó la participación libre y voluntaria a los participantes de esta investigación, quienes previamente a la realización de las entrevistas, contaron con el formulario de consentimiento en caso de que tuvieran consultas, fueron resueltas con anticipación.

Al momento de la realización de la entrevista se procedió a entregar de forma impresa el formulario de consentimiento, que posterior a la lectura procedían a firmar. Es importante señalar, que durante el proceso de las entrevistas semiestructuradas se actuó con respeto, transparencia y honestidad con los participantes.

Por último, es relevante mencionar que durante todo el proceso investigativo, se procedió con total objetividad, neutralidad y honestidad. Además, se respetó la confidencialidad de los datos, tanto en la recolección, el procesamiento y el análisis, como en los procesos posteriores a la

investigación, según lo estipulado por el Comité Plurifacultario de Ética de la Investigación de la Universidad de Montreal.

3.10 Síntesis del capítulo de Metodología de la Investigación

Este estudio se desarrolló bajo el tipo de investigación cualitativo que se orienta más a determinar cualidades, comprobar hecho, describir e interpretar acciones y correlacionarlas con el contexto social, sin enfocarse a valoraciones numéricas.

Los métodos de investigación en los que se basó esta investigación fueron el descriptivo que estudia los fenómenos tal y como aparecen en el presente y el exploratorio que pretende ser una reproducción fiel de lo que sucede en la realidad social.

Luego se procedió a establecer los elementos referentes a las investigaciones basadas en los estudios de caso. Que consiste en el estudio de la particularidad y complejidad de un caso en particular para comprender su desarrollo.

El estudio de casos favoreció el llevar a cabo un proceso riguroso que permitió profundizar y analizar el Proyecto que fué evaluado en esta investigación. Además, favoreció la triangulación, que se enfocó a la obtención de datos provenientes de diferentes participantes.

Posteriormente, se presentó el caso en la Universidad Nacional de Costa Rica, institución donde se llevó a cabo este estudio, por lo que se describen elementos referidos a su estructura organizativa, las unidades académicas responsables de la carrera de Educación Comercial y del Proyecto que será evaluado, los lineamientos para la evaluación de proyectos y el caso del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, sus antecedentes, fases y logros.

El siguiente apartado que se desarrolló en lo relativo a la metodología de investigación, es el diseño de la investigación, donde se plantea la importancia de desarrollar la evaluación de un proyecto educativo por medio del enfoque CIPP de Stufflebeam que se considera pertinente

porque brinda las fases necesarias para realizar una evaluación integral (contexto, insumos, proceso y productos o resultados).

Posteriormente, en el siguiente apartado se presentan las etapas del diseño, orientándolas al caso del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial como una intervención educativa en un modelo de formación de docentes.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación de cada etapa se orientó a brindar información que permitió realizar la evaluación integral del Proyecto, en forma sintetizada cada etapa comprende: el contexto responde a la búsqueda del mejoramiento y la calidad educativa, los insumos se refieren a la determinación del modelo de formación, el proceso se orientó a evaluar la implantación del Proyecto, la salida a los resultados del Proyecto.

En el apartado sexto se especifica el contexto y los participantes de la investigación: se describe la población y se establecen las muestras. Que para este estudio participaron: 19 docentes en formación de la carrera de Educación Comercial, dos docentes universitarias participantes del Proyecto, dos docentes universitarias no participantes del Proyecto y tres autoridades universitarias relacionadas con la evaluación institucional del Proyecto.

El siguiente apartado de la metodología de investigación describe los instrumentos de recolección de información que para este estudio fueron la revisión y análisis documental que principalmente fué un corpus documental institucional, además, la entrevista semiestructurada que se aplicó un instrumento dependiendo del tipo de participante: docente en formación, docente universitario participante del Proyecto, docente no participante del Proyecto y autoridades universitarias.

En el apartado octavo se presenta lo referente a la planificación, recolección, tratamiento, análisis e interpretación de los datos. Esta etapa se realizó con el apoyo del programa de análisis cualitativo QDAMiner.

El último apartado de la metodología de investigación especifica las consideraciones éticas que orientaron el proceso investigativo. La solicitud de aprobación del Comité Plurifacultario de

Ética la Investigación de la Universidad de Montreal, la solicitud de la participación voluntaria, la lectura y firma del formulario de consentimiento, además, del respeto y honestidad durante todo el proceso investigativo.

En el capítulo siguiente se presentarán y analizarán los resultados provenientes de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes de la investigación. Los resultados se presentarán en respuesta a los objetivos específicos propuestos para este estudio, por lo que primero se presentan los datos de la evaluación holística del Proyecto, el impacto percibido en los docentes en formación, por último, los referidos a la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos de la investigación documental y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes de esta investigación: autoridades universitarias, docentes participantes en el Proyecto que se evaluará, docentes no participantes en el Proyecto y docentes en formación de tercer y cuarto nivel de la carrera de Educación Comercial.

Las personas entrevistadas han tenido o tienen algún tipo de colaboración en el Proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, ya sea como autoridades universitarias que han participado en la formulación y evaluación el Proyecto, docentes universitarios que desde sus cursos han desarrollado y acompañado el proceso, docentes en formación que han contribuido mediante el desarrollo de sus prácticas y docentes no participantes en el Proyecto, pero que desde sus áreas disciplinares conocen y valoran la realización del Proyecto como parte de la formación de docentes.

Como se indicó anteriormente, Borda y otros (2017) señalan que los procesos de categorización y codificación se basan, en primera instancia, en el planteamiento de los objetivos de investigación. Con base en lo anterior, la presentación de los resultados se realizará de acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación, por lo que tendrá el el siguiente orden de apartados:

1. Evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
- 2.1 Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.
- 2.2 Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de

extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

De acuerdo con ese orden, se iniciará con la presentación de resultados obtenidos relativos a la evaluación del Proyecto de extensión social como parte de un modelo de formación de docentes de Educación Comercial, de la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología, de la Universidad Nacional de Costa Rica, en adelante UNA.

4.1 Primer objetivo específico: Evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.

En respuesta al objetivo primero planteado en esta investigación, se inicia este proceso de análisis considerando las cuatro fases del modelo CIPP de evaluación propuesto por Stufflebeam (2007) y que conforma el sustento teórico de base de la evaluación realizada.

Una razón importante para seguir este modelo evaluativo es porque se considera integral para la realización de evaluaciones formativas y acumulativas de los proyectos educativos. Como se indicó anteriormente, el modelo CIPP de Stufflebeam (2007) establece cuatro categorías: *contexto* en el que se determinan necesidades, problemas y oportunidades para ayudar a los tomadores de decisiones a definir objetivos y prioridades, así como para ayudar a los objetivos pertinentes, prioridades y resultados; *la evaluación de entrada (insumos)* determina planes de acción, de personal, presupuesto y costos potenciales con el fin de alcanzar los objetivos; *la evaluación de proceso*, que busca la implementación de los planes para ayudar a llevar a cabo las actividades y luego ayudar a que el amplio grupo de usuarios o participantes juzguen la ejecución del programa e interpreten los resultados. Por último, *la evaluación de productos (resultados)* que identifica y evalúa los productos para ayudar a valorar el logro de resultados importantes y, finalmente, ayudar al grupo más amplio de usuarios a medir el éxito del esfuerzo para satisfacer las necesidades específicas.

Con base en lo anterior, el proceso de recolección de datos por medio de las entrevistas semiestructuradas buscó cubrir elementos de esas etapas, además, que algunas de ellas se verán complementadas por respaldo documental.

Por lo que para efectos de esta investigación y al enfocarse al proceso que sería evaluado, característica importante del modelo CIPP, se contempló de forma general: en lo relativo al *contexto*, elementos relacionados con el contexto institucional y que tienen que ver con el sustento principal que sería el modelo pedagógico de la UNA, así como lo relativo a los proyectos, su formulación y evaluación.

Con respecto a los *insumos*, se valoró el referente primordial: el modelo de formación de docentes para secundaria propuesto por la Universidad, el específico de la carrera de Educación Comercial, los objetivos del Proyecto y elementos presupuestarios en general. La etapa de *proceso* cubrió aspectos relacionados con la realización del Proyecto, actividades, participación en el proceso, labores realizadas, poblaciones atendidas, aportes del Proyecto, tiempo invertido en el Proyecto, sentir personal y profesional, entre otras reflexiones. Por último, en los *resultados* se plantearon cuestiones como fortalecimiento a la formación de docentes, aprendizajes significativos, aportes y cambios, entre otros.

En este apartado, se brindan datos recopilados de fuentes bibliográficas, principalmente el Estatuto Orgánico de la UNA, el Modelo Pedagógico de la UNA, así como guías y lineamientos para formulación y evaluación de proyectos en la UNA; además, de los resultados de las entrevistas.

De inmediato, se analizarán los datos de la evaluación en lo referente al contexto institucional en el que se desarrolla el Proyecto.

4.1.1 Evaluación de contexto

Esta fase de evaluación, según el modelo CIPP (Stufflebeam, 2007), pretende definir el contexto y con esto identificar oportunidades que permiten solventar las necesidades.

Esta etapa de evaluación se orientó, en primera instancia, a presentar el Modelo Pedagógico de la UNA para constatar el apego del Proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, al mismo. Posteriormente, se presentará lo relacionado con la formulación y evaluación de proyectos a nivel institucional.

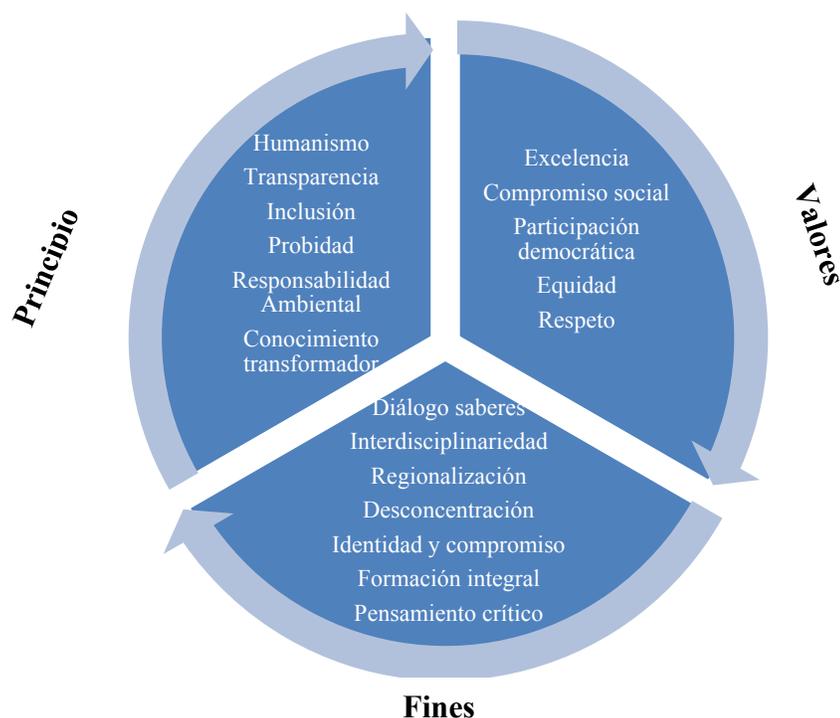
4.1.1.1 El Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Costa Rica

Un referente importante y sobre el cual se sustentan los procesos de docencia universitaria y con respecto al que deberían estar orientadas las labores sustantivas de la educación superior, es el modelo pedagógico: teoría que plantea lo esperado en cuanto a la formación de los profesionales.

En él se responde el para qué, por qué, qué, para quién y con quién y el cómo de la acción formadora de la Universidad, constituye el marco para establecer los principios, las políticas, los lineamientos y las estrategias para la acción educativa, que se implementan en el desarrollo curricular de grado y de posgrado. En el modelo se propicia la formación integral del estudiante y su educación permanente, que lo debe preparar para que actúe con responsabilidad ciudadana y contribuya al desarrollo de una sociedad más justa y solidaria. (Modelo Pedagógico de la UNA, 2012, p. 4)

Un aspecto significativo de señalar es la interrelación entre elementos que fundamentan el quehacer de la UNA (tipo de formación, principios, valores y fines). La figura 13 representa esa fundamentación que orienta el quehacer universitario y que se ve reflejado en el modelo pedagógico.

Figura 13. Principios, valores y fines de la Universidad Nacional de Costa Rica



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Estatuto Orgánico Universidad Nacional, 2015

De acuerdo con lo anterior, podría indicarse que el tipo de formación promovida por medio del Modelo Pedagógico se basa en principios de humanismo, inclusión, responsabilidad ambiental, conocimiento transformador. Los valores privilegiados son los de excelencia, compromiso social, participación democrática, equidad y respeto. Y los fines perseguidos son la interdisciplinariedad, la identidad y compromiso, la formación integral y el pensamiento crítico.

Estos ejes que fundamentan la labor sustantiva de la UNA se reflejan, además, en los principios y elementos del Modelo Pedagógico. En este caso, los principios señalan:

- Respeto a la diversidad en todas sus expresiones.
- Respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
- Formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social.
- Formación de un espíritu investigador en los futuros profesionales.

- Creatividad que permita la innovación, así como la utilización de medios, estrategias y recursos de enseñanza en los procesos de mediación pedagógica. [...]
- Mejoramiento continuo en la formación integral de los docentes en formación y los procesos de gestión académica-administrativa y paraacadémica. [...]. (Modelo Pedagógico, 2012, p. 5)

Luego de presentar el sustento teórico que rige en el Modelo Pedagógico, se consultó a autoridades y docentes respecto al tipo de educación que promueve el modelo de la UNA.

Todas las docentes no participantes coinciden en resaltar aspectos referidos a la formación integral, a la formación de un profesional responsable de sí mismo y de la sociedad, el favorecimiento de la investigación, la creatividad y la innovación, docentes en formación protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerar poblaciones vulnerables (tanto en cursos como en proyectos), el cumplimiento de los ejes transversales, entre otros.

Como evidencia, se muestra lo planteado por un docente no participante, que se refiere a la formación integral fomentada en la UNA:

“El modelo pedagógico propicia la formación integral del estudiante ¿para qué? para que actúe con responsabilidad, pero no solo con responsabilidad para sí mismo, sino para que contribuya con la sociedad en lo que va a ejercer [...] cuando vaya a ser un profesional, y a la formación me refiero a todos los aspectos de la vida personal y profesional.” (DNP02)

En el caso de las autoridades universitarias, los resultados muestran coincidencias en lo relativo a: la formación humanista, solidaria e integral, a la innovación y el fortalecimiento de la investigación, aprendizaje en diferentes contextos, modelo de enseñanza más horizontal, el trabajo en las comunidades y poblaciones vulnerables socialmente.

En el siguiente ejemplo se muestra lo expresado por una autoridad, con respecto al tipo de educación que se brinda en la UNA y que se enfocó a la innovación educativa:

“El modelo pedagógico de la Universidad Nacional pretende, que tanto docentes, como docentes en formación sean protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de innovación y de actualización permanentes en donde existan espacios que favorezcan el desarrollo del conocimiento [...] que propicie la variedad en los procesos de mediación pedagógica utilizando diversas estrategias” (AU01)

Todos los entrevistados coinciden al mencionar aspectos relacionados con los principios y elementos del Modelo Pedagógico y sobre todo la importancia de cómo estos elementos permean la formación de los profesionales en la UNA.

El aspecto medular en donde todos los entrevistados coincidieron fue que se propone que la formación de profesionales sea integral, humanista, con responsabilidad de sí mismo y de la sociedad. Esta constatación concuerda con lo establecido en el Modelo Pedagógico, por lo que se puede indicar que todos los entrevistados tienen conocimiento de lo establecido en dicho Modelo.

Con base en lo anterior es que el siguiente apartado se orienta a determinar si el Proyecto que aquí se evalúa se apega al Modelo Pedagógico.

4.1.1.2 Apego del Proyecto con el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional

Con respecto a la concordancia del Proyecto con lo propuesto por el modelo pedagógico, todos los entrevistados afirmaron que el Proyecto sí concuerda con el mismo, ya que se promueven aspectos tales como: humanismo, formación integral del estudiante, fortalece sus capacidades, innovador, con alto sentido de solidaridad, creatividad y sensibilización social, entre otros.

En el caso de las autoridades universitarias entrevistadas, los resultados muestran la concordancia y el apego a lo establecido, al brindar las razones para justificar que en efecto el Proyecto se apega a elementos del Modelo Pedagógico; entre ellas: el apoyo a poblaciones vulnerables socialmente, a la formación integral que se promueve en los docentes en formación, al favorecimiento de la investigación y la innovación del proceso formativo. A manera de ejemplo, se comparte la respuesta de una autoridad que se orienta a justificar por qué en efecto el proyecto se apega al Modelo Pedagógico de la UNA.

“Si claro, por supuesto que este Proyecto está dentro del modelo pedagógico, ya que por medio de este se favorece la atención integral de los docentes en formación, además, participar a poblaciones con carencias y que por medio de estrategias y procesos de mediación pedagógica se contribuye con el conocimientos con los actores participantes del mismo.” (AU01)

Siempre, en relación con el apego del Proyecto a lo establecido en el Modelo Pedagógico de la UNA, en este caso, los docentes participantes coinciden al responder positivamente a que sí existe coherencia entre el Proyecto y el Modelo Pedagógico, pues se favorece un proceso formativo dinámico, participativo y social, se fortalecen valores, actitudes y habilidades, es una formación más integral, entre otros puntos señalados. En relación con varios de estos aspectos en los que coincidieron, un docente participante señala:

“En relación con el modelo, es un proceso más dinámico, más social, construye conocimientos, se toman en cuenta valores, actitudes habilidades para esa nueva construcción de conocimientos y también le permite al estudiante enfrentar la realidad, que eso es uno de los aspectos más importantes”. (DPP01)

La figura 14 muestra elementos mencionados por la gran mayoría de quienes participaron en las entrevistas y en conjunción con lo propuesto por los principios del Modelo Pedagógico de la UNA. Algunos de los aportes responden a varios principios, es por esa razón que se repiten.

Figura 14. Principios Modelo Pedagógico Universidad Nacional de Costa Rica y respuestas de los docentes universitarios entrevistados

Principios Modelo	Repuestas participantes
Respeto diversidad, igualdad de oportunidades para una sociedad más justa	<ul style="list-style-type: none"> • "Apoyo a poblaciones vulnerables socialmente, con pocas opciones laborales y les genera capacidades y les brinda una oportunidad", "humanismo", "con alto sentido de solidaridad", "sensibilización social", "crítico, propositivo, respeto a la diversidad"
Profesionales solidarios, mejoramiento continuo en la formación integral, espíritu investigador, profesional de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • "Brinda capacidades a docentes en formación", "humanismo", "formación integral del estudiante", "fortalece sus capacidades", "creatividad e innovador", "con alto sentido de solidaridad", "sensibilización social", "crítico y propositivo"o, "valores, habilidades y actitudes", "construye conocimientos"
Aprendizaje flexible y dinámico, creatividad e innovación, interacción en procesos formativos	<ul style="list-style-type: none"> • "Proceso diferente de mediación pedagógica", "proceso de construcción y reconstrucción en desarrollo", "innovador", "creatividad", "crítico, propositivo", "proceso dinámico", "construye conocimientos"

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Modelo Pedagógico, 2012 y respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

Con base en los resultados obtenidos en este apartado, se puede indicar que todos los entrevistados consideran que el Proyecto sí se relaciona con los principios establecidos por el

Modelo Pedagógico de la UNA, por lo que hay una coherencia en el tipo de profesional que se busca formar en la Universidad y lo pretendido por el Proyecto.

Para continuar con el proceso de evaluación aquí planteado, se procedió a tratar aspectos relacionados con los procesos y lineamientos que se llevan a cabo en la UNA para formular y evaluar proyectos.

4.1.1.3 Formulación y evaluación de proyectos en la Universidad Nacional

Otro de los ejes temáticos desarrollados, con respecto a la evaluación del contexto, fue lo relativo a los proyectos, sus formulaciones, evaluaciones y calidad de los mismos a nivel institucional.

En primera instancia se desarrolla lo relativo a los lineamientos que regulan la formulación de proyectos. El Consejo Académico de la UNA (CONSACA) es el órgano encargado de dictar las directrices a nivel institucional y mediante la Gaceta Ordinaria N° 5-2017, se establece el Reglamento para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas en la UNA.

En dicho documento hay tres artículos referentes al proceso de gestión o formulación de proyectos, en el Artículo 20 se indican las etapas, en el Artículo 21 los responsables de la aprobación y en el Artículo 22 la formulación y aprobación. A continuación se presentan los principales aspectos de dichos artículos.

En el Artículo 20 se presentan las etapas del proceso de gestión de proyectos:

“El proceso de gestión consta de tres etapas principales: la formulación, la ejecución y la conclusión de los programas, proyectos y actividades académicas. En cada una de estas etapas debe realizarse la evaluación del programa, Proyecto o actividad académica para decidir sobre su aprobación, refrendo y aval por parte de los responsables del proceso.”
(Gaceta Ordinaria N° 5-2017)

En el caso del Artículo 21 se establecen los responsables de la aprobación, refrendo y aval de los programas, proyectos y actividades académicas.

Le corresponde al Consejo de la Unidad Académica aprobar, impulsar y evaluar los programas, proyectos y actividades académicas, en concordancia con la normativa institucional (Estatuto Orgánico, Artículo 70). El Consejo de Facultad o Centro es el órgano responsable de su refrendo (Estatuto Orgánico, Artículo 54) y la Vicerrectoría correspondiente la responsable de su sanción. Para lo anterior se considerará las recomendaciones de la Comisión Evaluadora. (Gaceta Ordinaria N° 5-2017)

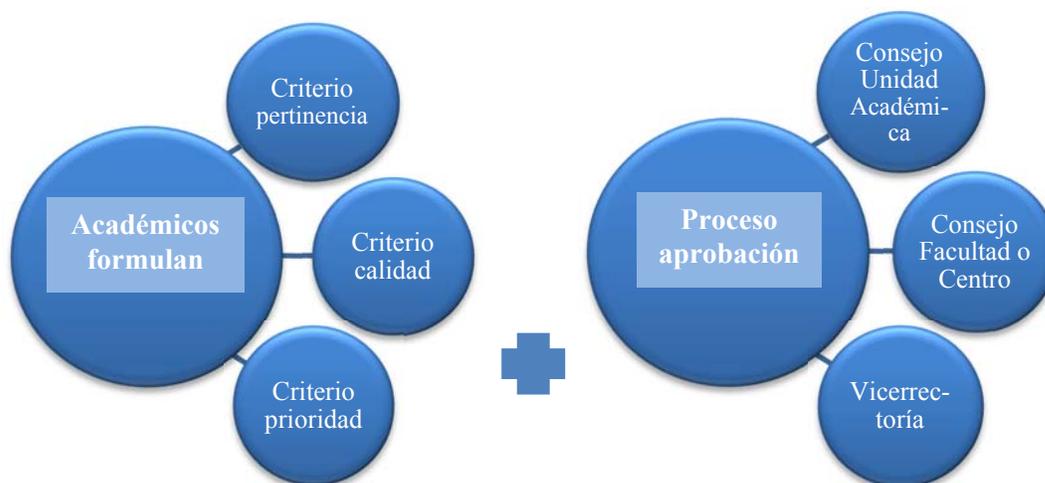
El Artículo 22 señala los procedimientos para la formulación y aprobación de los programas, proyectos y actividades académicas.

Los académicos (as) formulan y someten a aprobación las propuestas de programas, proyectos y actividades académicas conforme con los procedimientos definidos para tal efecto.

Para la aprobación de las propuestas, se sigue un proceso de evaluación que tiene por objetivo contribuir al logro de la excelencia del quehacer académico de la institución, mediante la aplicación de criterios de pertinencia, calidad y prioridad para la institución. (Gaceta Ordinaria N° 5-2017)

La figura 15 sintetiza el proceso de formulación de proyectos, de acuerdo con los lineamientos establecidos en la UNA.

Figura 15. Lineamientos para la formulación de proyectos, Universidad Nacional de Costa Rica



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Reglamento para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas en la Universidad Nacional, 2017

Posterior a la presentación de los lineamientos establecidos en la UNA para la formulación de proyectos, se presenta la primera consulta que se realizó a las personas entrevistadas y que se orienta al conocimiento o no de los lineamientos institucionales para la formulación de proyectos. Todos los consultados coinciden en indicar cuáles son las directrices administrativas y académicas que rigen este procedimiento y se refleja en lo expuesto con detalle por una autoridad universitaria:

“Hay una reglamentación interna en la Universidad, la formulación de proyectos o propuestas en general tiene que considerar los objetivos estratégicos de la Unidad Académica que esos tienen que estar alineados con los objetivos y los planes estratégicos a nivel de Facultad que a su vez tienen que estar alineados con los planes estratégicos institucionales, [...] se definen esas líneas de investigación, acordes con los objetivos institucionales, se hace el análisis de los recursos disponibles [...] se somete a evaluación de un comité, donde incluye evaluadores externos, incluye los representantes de la Dirección, de la Decanatura, de la Vicerrectoría correspondiente, tiene que ser aprobado en los consejos de unidad para que pasen a ser refrendados en los consejos de facultad y posteriormente tener visto bueno en la Vicerrectoría correspondiente”. (AU02)

La UNA tiene establecidos los procesos para la evaluación de proyectos que son dictados por el Consejo Académico (CONSACA) y comunicados mediante el Reglamento para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas. Si bien es cierto durante la etapa de

formulación y conclusión de los proyectos se realizan procesos de evaluación (ver Artículo 20), el Reglamento presenta una serie de artículos adicionales en los que se regula la evaluación al concluir el plazo establecido para el desarrollo del Proyecto. Estos artículos se presentan en forma sintetizada a continuación.

El Artículo 26 establece lo relacionado con respecto a la conclusión y evaluación final de los programas, proyectos y actividades académicas.

Los informes finales serán evaluados por las Comisiones Evaluadoras, respecto al cumplimiento de los objetivos y actividades planteadas, al uso y aprovechamiento de los recursos asignados, y en especial, a los productos obtenidos conforme a los compromisos formulados. (Gaceta Ordinaria N° 5-2017)

El Artículo 27 estipula lo relativo a la creación y objetivos de las Comisiones Evaluadoras.

Las Comisiones Evaluadoras se establecen con el fin de que las Unidades Académicas, Secciones Regionales, las Facultades, Centros y Sedes cuenten con el concurso de especialistas para evaluar los programas, proyectos y actividades académicas, de acuerdo con criterios de calidad, pertinencia y prioridad y para contribuir a los procesos de articulación del quehacer institucional y la generación de líneas de acción interunidades. (Gaceta Ordinaria N° 5-2017)

En el caso del Artículo 28 este se refiere a la integración de las Comisiones Evaluadoras de programas y proyectos.

Las Comisiones Evaluadoras [...] estarán integradas por:

- a. Vicedecano(s) de la(s) Facultad(es), Centro(s) o Sede(s).
- b. Subdirector(es) de la(s) Unidad(es) Académica(s).
- c. Un representante de cada Vicerrectoría según las áreas sustantivas que incluya el PPAA.
- d. Al menos dos evaluadores, uno interno y otro externo, con experiencia en el área temática. (Gaceta Ordinaria N° 5-2017)

Tomando como base lo establecido en la UNA para la evaluación de proyectos, todos los entrevistados se orientaron a dos momentos evaluativos; el que se realiza cuando se formula el

proyecto, y el otro cuando finaliza el mismo. En el primer momento es para determinar si el proyecto es viable y coherente con objetivos estratégicos; al final lo que se busca es evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos, la conformación de las comisiones evaluadoras es la misma. Esto se refleja en lo compartido por una autoridad universitaria:

“Debe de conformarse una comisión evaluadora; un evaluador externo a la unidad, uno interno, el proyectista, el director, el decano y un miembro de la Vicerrectoría correspondiente (Investigación, Extensión o Docencia). Esto permite que la evaluación sea realmente de distintos saberes, contribuye mucho a que tengamos opiniones de diferentes personas.” (AU01)

Otra pregunta realizada en relación con los proyectos, buscaba que los entrevistados reflexionaran respecto a si la evaluación de proyectos realizada a nivel institucional, favorece o no la realimentación de los mismos.

En el caso de las autoridades, resaltan la importancia de la evaluación, pero hubo posiciones críticas al proceso de evaluación de proyectos, en las que coinciden las autoridades y es lo referente a que sí existe realimentación, pero que se da al final, lo que no permite la mejora en el proceso mismo y que es algo en lo que la Universidad debe mejorar. Sólo se realimenta el proyecto, cuando al finalizar el periodo de vigencia del mismo, se decide darle continuidad, es ahí cuando se da la posibilidad de mejora y fortalecimiento del mismo.

Como complemento a lo antes tratado, los resultados que se presenta a continuación, se enfocan a si la evaluación institucional de proyectos promueve la calidad. Al respecto, el Reglamento para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas en la UNA, 2017 en su Artículo 22 indica que:

Para la aprobación de las propuestas se sigue un proceso de evaluación que tiene por objetivo contribuir al logro de la excelencia del quehacer académico de la institución, mediante la aplicación de criterios de pertinencia, calidad y prioridad para la institución. Los criterios de calidad son aquellos que responden a las propiedades y atributos inherentes a los programas, proyectos y actividades académicas. (Gaceta Ordinaria N° 5-2017)

Con base en lo antes citado, la UNA busca con sus procesos de evaluación promover estándares de calidad. Las personas entrevistadas en su mayoría indicaron que sí se promueve este aspecto en los proyectos. El comentario que sigue refleja la posición de la mayoría de los entrevistados.

“Sí, si promueve la calidad de los proyectos y es más; yo diría que potencializa nuevas áreas, cómo el proyecto puede crecer, cómo el proyecto puede alcanzar otras metas, porque va en un proceso de crecimiento”. (DPP01)

Con el fin de complementar la anterior afirmación se presenta la respuesta brindada por una autoridad universitaria, en la que señala

- *“Sí, si y creo que poco a poco la Universidad va siendo consciente de la importancia de incrementar la calidad en la investigación. Nos falta mucho; yo estoy claro que nos falta mucho, en este momento incluso se está revisando el reglamento de los PPAA (proyectos, programas y actividades académicas) en donde se busca regular más claramente todos los procesos de formulación, informes de avance, informes finales. Se busca en esa reforma incrementar la calidad de la investigación en general desde la formulación misma.”. (AU02)*

Se evidencia que tanto en los procesos de formulación y evaluación de los proyectos en la UNA, se debe responder a criterios institucionales que promueven la calidad y que la totalidad de respondientes tienen claridad de los lineamientos y procesos establecidos, lo que se convierte en aspectos favorables para la institución.

Luego de presentar los resultados y análisis de la evaluación del contexto del Proyecto que aquí se evalúa, se procede a realizar una síntesis del mismo.

4.1.1.4 Síntesis Evaluación del Contexto

Se puede determinar la coincidencia entre lo establecido en la UNA, en lo relativo al modelo pedagógico, gestión y evaluación de proyectos, entre otros aspectos evaluados y las respuestas de todos los participantes en la investigación.

Todos los entrevistados concuerdan con que la formación de profesionales en esta institución de educación superior es integral, humanista, con responsabilidad de sí mismo y de la sociedad, con procesos innovadores, que se promueve la protección del medio ambiente, con respeto a la

diversidad, con aprendizajes en diferentes contextos, con la participación de los docentes en formación, entre otros aspectos, que coinciden con lo establecido en los principios, valores y fines de la UNA y que se reflejan en los principios y elementos establecidos en el Modelo Pedagógico.

Además, todos los entrevistados coinciden en señalar que el Proyecto concuerda con el Modelo Pedagógico, sobre todo en aspectos como: formación humanista, integral, innovadora, sentido de solidaridad y sensibilización social, entre otros.

En relación con la gestión de proyectos, la UNA tiene establecida una serie de lineamientos y procedimientos para la formulación y evaluación de proyectos, los cuales pretenden el cumplimiento de criterios de calidad y validez para las diferentes instancias involucradas en los proyectos. Se establecen los procedimientos, las personas que participan en cada etapa, entre otros.

Todos los entrevistados demuestran conocimiento de los lineamientos establecidos, responden con certeza los procedimientos e identifican dos momentos de evaluación de los proyectos: uno cuando se formulan los proyectos y otro que se presenta al finalizar los proyectos.

Respecto a la evaluación de proyectos, la mayoría enfatiza que la evaluación al final es importante, pero que debería evaluarse durante el proceso, de manera que haya oportunidad de fortalecer o remediar situaciones que se hayan presentado y permita el logro de los productos propuestos.

El siguiente apartado se enfocará en presentar los resultados y análisis de la fase relativa a la evaluación de insumos con los que cuenta el Proyecto.

4.1.2 Evaluación de Insumos

Con el fin de continuar con la evaluación del Proyecto y de acuerdo con el modelo de evaluación CIPP, Stufflebeam y Coryn (2014) mencionan que la evaluación de insumos implica: determinar

procedimientos, las fuentes de apoyo, aspectos presupuestarios, entre otros, que permitan juzgar la implementación del Proyecto.

Este apartado pretende mostrar los elementos evaluativos relacionados con los insumos con los que cuenta el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial para su realización. Los insumos analizados son los siguientes: el modelo de formación de docentes para secundaria de la UNA, el modelo de formación de docentes de Educación Comercial, los objetivos del Proyecto, los recursos financieros y materiales que se le asignan.

En primera instancia, se presentarán elementos teóricos, principalmente documentación de la UNA referente a lineamientos, formulación del Proyecto que se evalúa; posteriormente, se apoyará en las respuestas brindadas por los y las participantes de la investigación.

4.1.2.1 El modelo de formación de docentes para secundaria de la Universidad Nacional

En esta institución de educación superior existe el Programa de Diseño e Innovación Curricular, adscrito a la Vicerrectoría de Docencia cuyo mandato es “coordinar, asesorar, integrar y formular la acción sustantiva, así como gestionar y promover procesos innovadores”. (Estatuto Orgánico, 2015, art. 46)

El Programa de Diseño e Innovación Curricular es el responsable de orientar y guiar los procesos de diseño curricular, como parte de las normativas que brinda, se encuentran los Lineamientos para la Flexibilidad Curricular, con el fin de promover un currículo flexible. Según estos lineamientos:

La noción de currículo flexible se caracteriza por privilegiar la construcción permanente y estar abierto al cambio; se orienta además, al desarrollo de competencias de carácter procedimental (habilidades cognitivas y técnicas) y actitudinal esenciales para el desempeño de la profesión. Desde esta visión, las experiencias de enseñanza aprendizaje deben propiciar y garantizar procesos de adquisición y construcción de conocimientos que

estimulen la participación, la creatividad e investigación permanente por parte de los docentes en formación, para dar respuesta a las exigencias del entorno con el modelo de formación. (Diseño e Innovación Curricular, Lineamientos Flexibilidad Curricular, 2012, p.1)

Al promoverse un modelo curricular flexible, se busca que los diseños puedan adaptarse a las diversas áreas disciplinares, por lo que no existe un modelo de formación de docentes específico para las carreras de educación; lo que se busca es adaptabilidad a la especificidad de cada área. Conforme con esta adaptabilidad que los Lineamientos para la Flexibilidad Curricular (2012) establecen los siguientes componentes que debe contener un modelo curricular.

- a. La orientación filosófica y teórica del plan de estudios,
- b. la naturaleza del objeto de estudio de la carrera y su área de conocimiento;
- c. el perfil del profesional que se pretende formar y,
- d. las características de la estructura curricular y organizativa de la institución, de manera tal que permite tomar en consideración las necesidades, aspiraciones e intereses de los docentes en formación en relación con su plan de estudios y el manejo eficiente del tiempo. [...]. (Diseño e Innovación Curricular, Lineamientos Flexibilidad Curricular, 2012, p.2)

El Programa de Diseño e Innovación Curricular propone la organización curricular que deberían tener todos los planes de estudio y que está especificado por las áreas de formación, el propósito y las características que cada disciplina tenga. Esta organización se muestra en la tabla IX.

Tabla IX. Organización Curricular del Plan de Estudios por Áreas de Formación

ÁREA DE FORMACIÓN	PROPÓSITO	CARACTERÍSTICAS
ÁREA BÁSICA	Ofrece las bases conceptuales y actitudinales en las que se fundamenta el plan de estudios y comprende conocimientos de carácter general en diversas áreas de formación afines al objeto de estudio.	Cursos comunes. Cursos introductorios.
ÁREA DISCIPLINARIA	Es de carácter teórico práctico; define los rasgos del perfil ocupacional y profesional del estudiante y competencias	Cursos especializados, participación en seminarios, proyectos de investigación o extensión, pasantías y cursos en otras

	procedimentales (habilidades cognitivas y técnicas de la carrera) y actitudinales.	instituciones de educación superior en el nivel nacional o internacional
ÁREA DE FORMACIÓN PERMANENTE	En el nivel de grado incluye formación humanística, actitudes, valores, destrezas instrumentales (idioma, computación, gestión y TIC, otros), aspectos necesarios para el óptimo desempeño de la profesión.	Cursos o contenidos de cursos, ejes transversales u otras experiencias de aprendizaje.
ÁREA ESPECÍFICA (ÉNFASIS)	Formación especializada que permite salidas profesionales laterales. En esta área se establecen los rasgos profesionales correspondientes al énfasis.	Cursos especializados, participación en seminarios, proyectos de investigación o extensión, pasantías y cursos en otras instituciones de educación superior en el nivel nacional o internacional.

Fuente: Diseño e Innovación Curricular, Lineamientos Flexibilidad Curricular, 2012, p.8

Como se puede constatar, las áreas de formación establecidas (básica, disciplinaria, formación permanente y específica) favorecen un modelo curricular flexible, porque se brindan los componentes que permiten ser adaptados a cualquier área disciplinar y que a la vez pueda ser modificado, con el fin de adaptarlo a diferentes contextos de formación.

Acorde con la organización curricular mostrada en la tabla X, el Programa de Diseño e Innovación Curricular propone los tipos de cursos que se incluyen en el plan de estudios de las carreras universitarias. Esta descripción de los cursos se presenta en la tabla XI.

Tabla X. Tipo de Cursos y Actividades Académicas Curriculares en Plan de Estudios

CURSOS DE LA CARRERA - Propios de la disciplina - Comunes para varias carreras afines	Estos cursos son indispensables en la formación profesional. Frecuentemente se distribuyen en un continuo de acuerdo con los niveles del plan de estudios y concentran la mayor cantidad de créditos.
CURSOS OPTATIVOS Son de dos tipos: -Cursos del campo disciplinario -Cursos que selecciona el estudiante de acuerdo con su interés particular y en un área de conocimiento diferente a la carrera.	Estos cursos permiten que docentes en formación de diferentes carreras compartan experiencias, conocimientos y diversos puntos de vista respecto a un mismo tema, permitiendo una formación más integral. Son obligatorios y deben constituir el 10% del total de créditos del plan de estudios. Al menos uno de los cursos optativos debe ser libre, para que el estudiante lo escoja de acuerdo a su interés.
Práctica profesional	Favorece la interacción del estudiante con el entorno para consolidar las competencias adquiridas en su formación. Exige una práctica de parte del estudiante en un ámbito específico de aplicación acorde con la naturaleza del objeto de estudio.
Cursos de formación humanística, destreza instrumental (idioma, computación, gestión) y tecnologías de información y comunicación	Los cursos de formación humanística tienen como propósito promover una orientación basada en el humanismo y en el desarrollo integral del estudiante. Inicialmente esta formación se ofrece en los cursos de Estudios Generales, pero se debe fortalecer en todos los cursos de la carrera como parte de los ejes transversales.

Actividades académicas curriculares que complementan la formación del estudiante	Se refiere a la participación de los docentes en formación en proyectos de docencia, investigación, extensión y producción, prácticas de campo, pasantías y talleres en los cuales el docente define previamente las funciones, tareas y productos esperados.
--	---

Fuente: Diseño e Innovación Curricular, Lineamientos Flexibilidad Curricular, 2012, p.9

Se toma como referente la información anterior, con respecto a los tipos de cursos para presentar como ejemplo el plan curricular para la Enseñanza de la Matemática, que en relación con lo presentado en la tabla X cumple con los siguientes puntos:

1. Se incluyen los cursos de la carrera, propios de la disciplina de la matemática: matemática fundamental, geometrías, álgebra, otros.
2. En el tercer nivel de la carrera, se indica un curso optativo ofertado por el CIDE (Centro de Investigación, Docencia y Educación), y uno de interés del estudiante.
3. En el caso de la práctica docente, se encuentra en el tercer nivel de la carrera.
4. Los cursos de formación humanística, destreza instrumental y tecnología, entre ellos: inglés instrumental en el primer nivel; introducción a la informática en segundo nivel y estudios generales en el tercer nivel de la carrera.

La tabla XI presenta el plan curricular de la carrera de Bachillerato para la Enseñanza de la Matemática.

Tabla XI. Plan curricular Bachillerato para la Enseñanza de la Matemática

BACHILLERATO EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA CON SALIDA LATERAL DE PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

CÓDIGO	NIVEL	CICLO	CURSO	CRÉDITOS
MAB300	I	I	Matemática Fundamental I	04
MAB304	I	I	Lógica y Teoría de conjuntos	04
LIX101	I	I	Inglés Instrumental I	04
DEX320	I	I	Introducción a los procesos educativos	03
DEX322	I	I	Desarrollo Costarricense y Modelos Educativos	03
			Subtotal	18
MAB302	I	II	Matemática Fundamental II	04
MAB301	I	II	Geometría Euclídea I	04
LIX102	I	II	Inglés Instrumental II	04
DEX321	I	II	Educación para la diversidad	03
DEX323	I	II	Desarrollo Humano y Teorías de Aprendizaje	03
			Subtotal	18
MAB303	II	I	Geometría Euclídea II	04
MAB305	II	I	Geometría Analítica	04
MAB306	II	I	Introducción a la Informática (*)	03
DEY328	II	I	Curriculum y Planeamiento Didáctico para el Aprendizaje de las Matemáticas	04
DEY327	II	I	Recursos Didácticos para el Aprendizaje de las Matemáticas	03
			Subtotal	18
MAB307	II	II	Álgebra Lineal	05
MAB308	II	II	Cálculo I	04
	II	II	Módulo I: MAB 309 Matemática Financiera, o, MAB310 Tecnología como herramienta didáctica.	02
DEY329	II	II	Didáctica para el Aprendizaje de las Matemáticas	03
DEY330	II	II	Evaluación de los Aprendizajes para la Enseñanza de las Matemáticas	04
			Subtotal	18
MAB311	III	I	Cálculo II	04
			Módulo II: MAB 312 Resolución de problemas matemáticos, o, MAB313 Trigonometría esférica	03
FIX310	III	I	Física General I	03
	III	I	Optativa I: Curso que ofrezca el CIDE, correspondiente al Área Pedagógica	03
DEY331	III	I	Desafíos Didácticos en la Práctica Docente en la Enseñanza de las Matemáticas	04
			Subtotal	17
MAB314	III	II	Estadística y Probabilidades	04
MAB315	III	II	Álgebra Abstracta	05
	III	II	Módulo III: MAB 316 Geometría no Euclídea, o, MAB317 Programación Lineal.	03
	III	II	Estudios Generales	03
	III	II	Optativa II: Curso de interés personal del estudiante, que no corresponda a la especialidad ni al componente	03

BACHILLERATO EN EL ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

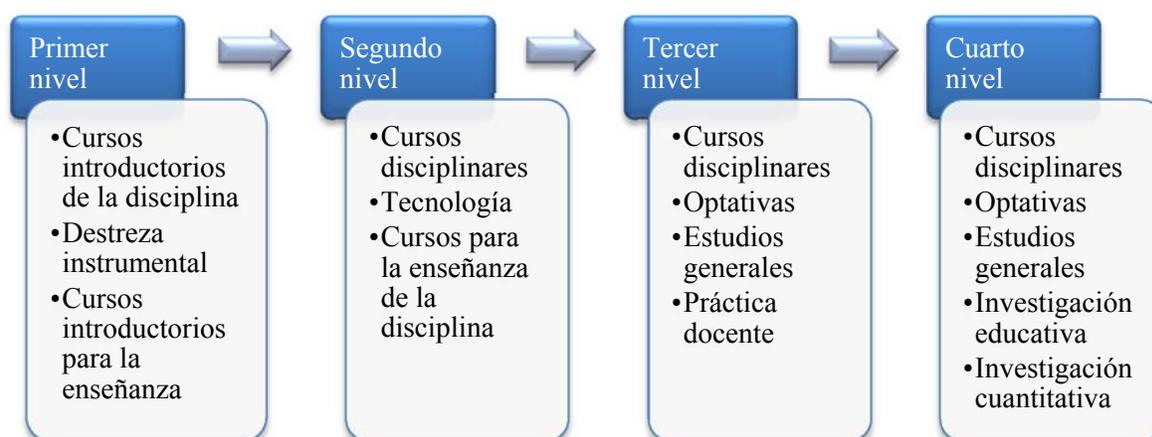
CÓDIGO	NIVEL	CICLO	CURSO	CRÉDITOS
MAB400	IV	I	Cálculo III	04
MAB401	IV	I	Inferencia Estadística	04
DEY475	IV	I	Investigación Cualitativa, Innovación y Producción Educativa	04
	IV	I	Estudios Generales	03
	IV	I	Estudios Generales	03
			Subtotal	18
MAB402	IV	II	Ecuaciones Diferenciales	04
MAB403	IV	II	Métodos Numéricos	04
MAB405	IV	II	Investigación cuantitativa	04
	IV	II	Estudios Generales	03
	IV	II	Optativa III**	03
			Subtotal	18
			Total Bachillerato	143

Fuente: Tomado de <http://www.matematica.una.ac.cr>, 01 de agosto, 2017

Como se pudo observar, el plan curricular de la enseñanza de la Matemática cumple con el tipo de cursos que deben ser parte de los planes de estudio de la UNA, según lo establecido por el Programa de Diseño e Innovación Curricular.

Con base en el ejemplo del plan de estudios de la carrera de Enseñanza de la Matemática, se puede indicar que el modelo de formación de docentes tiene la estructura presente en la figura 16. Es importante notar que cada nivel es un año lectivo. En el caso de la UNA cada año lectivo, se divide en dos ciclos.

Figura 16. Modelo curricular de formación docente para la Enseñanza de la Matemática



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en plan de estudios para la Enseñanza de la Matemática, 2017

En el caso de la carrera de la Enseñanza de la Matemática, solo tienen una práctica docente; que se desarrolla en el primer ciclo del tercer nivel; es el último curso de los cursos pedagógicos. Se puede notar que en el cuarto nivel persisten cursos disciplinares y complementarios, además, se introducen cursos de investigación, de los cuales uno es orientado al ámbito educativo. Al término del cuarto nivel, el estudiante obtiene el Bachillerato en Enseñanza de la Matemática.

Después de establecer los elementos teóricos que componen el diseño curricular de las carreras para la enseñanza para secundaria y los lineamientos establecidos por la UNA para el diseño de

planes de estudio, se presentan a continuación los datos provenientes de las entrevistas aplicadas en el proceso de recolección de datos.

El primer aspecto se enfocó a aclarar el modelo de formación de docentes de la UNA. Las respuestas brindadas demuestran que no es evidente el concepto de modelo de formación docente y consecuentemente con la estructura del mismo en la Universidad, por lo que las respuestas se enfocaron en conceptos más relacionados con el tipo de docente que se desea formar.

Solo los docentes participantes se acercaron a lo que se podría considerar el modelo de formación de docentes de la UNA. A manera de ejemplo, se comparte lo mencionado por uno de los docentes participantes al respecto:

“El modelo curricular está muy enfocado en las carreras; [...] donde la teoría es la que prevalece y los procesos prácticos se dejan en los últimos o en el último año de la carrera. Por lo general, en la mayoría lo que se hace es una formación teórico-práctica, pero la práctica, la relación con la realidad, se da por lo general en la práctica final supervisada, no supervisada o dirigida, dependiendo de la unidad académica y del plan de estudios; ese es el modelo que se cumple es más lineal y teórico.” (DPP01)

Posterior a las preguntas realizadas, respecto al modelo de formación de docentes en la UNA, el siguiente aspecto que se incluyó en la evaluación de insumos, se enfocó en preguntar respecto al modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial.

4.1.2.2 Plan curricular de la Carrera de Educación Comercial

Se presentará el plan de estudios de la carrera de Educación Comercial, que cumple con la estructura establecida por la UNA, como un plan de estudios que se orienta a la obtención del grado de Bachillerato. La tabla XII presenta el plan de estudios de la carrera de Educación Comercial.

Tabla XII. Plan de estudios de la carrera de Educación Comercial

BACHILLERATO Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMERCIAL CON SALIDA LATERAL DE DIPLOMADO EN EDUCACION COMERCIAL

CODIGO	CICLO	NIVEL	CURSO	CRÉDITOS	NIVEL	CICLO	CODIGO	CURSO	CRÉDITOS
DIPLOMADO									
SPJ200	I	I	Técnicas mecanográficas básicas	3	I	II	SPJ204	Técnicas mecanográficas para computadora I	3
SPJ201	I	I	Procedimientos de Oficina I	3	I	II	SPJ205	Procedimientos de Oficina II	3
SPJ202	I	I	Inglés Comercial Integrado I	3	I	II	SPJ206	Inglés Comercial Integrado II	3
SPJ203	I	I	Comprensión de Lectura	3	I	II	SPJ207	Técnicas de Redacción	3
DEX320	I	I	Introducción Procesos Educativos	3	I	II	DEX321	Educación para la Diversidad	3
DEX322	I	I	Desarrollo Costamorense y Modelos Educativos	3	I	II	DEX323	Desarrollo Humano y Teorías Aprendizaje	3
				18					18
SPJ208	III	II	Técnicas mecanográficas para computadora II	3	II	VI	SPJ212	Técnicas mecanográficas para computadora III	3
SPJ209	III	II	Inglés Comercial Integrado III	3	II	VI	SPJ213	Escritura Rápida para Educación Comercial	3
SPJ210	III	II	Comunicación y Redacción	3	II	VI	SPJ214	Inglés Comercial Integrado IV	3
SPJ211	III	II	Administración Documentos I	3	II	VI	SPJ215	Comunicación y Redacción Administrativa	3
DEY200	III	II	Curriculum y Planeamiento Didáctico para la Educación Comercial	4	II	VI	SPJ216	Administración Documentos II	3
					II	VI	DEY201	Recursos Didácticos para el Aprendizaje para la Educación Comercial	3
				16					18
TOTAL DE CRÉDITOS 70									
BACHILLERATO									
SPJ400	V	III	Elaboración Integral de Documentos I	3	III	VI	SPJ402	Elaboración Integral de Documentos II	3
SPJ401	V	III	Inglés Comercial y Administrativo I	3	III	VI	SPJ403	Inglés Com. Y Administrativo II	3
DEY446	V	III	Didáctica el Aprendizaje de Educación Comercial	3	III	VI	DEY447	Evaluación de los Aprendizajes para Educación Comercial	4
	V	III	Estudios Generales	3	III	VI		Estudios Generales	3
	V	III	Optativo	3	III	VI		Optativo	3
	V	III	Optativo	3					
				18					16
SPJ404	VII	IV	Elaboración Integral de Documentos II	3	IV	VIII	SPJ407	Taller de Ofimática	3
SPJ405	VII	IV	Inglés Comercial y Administrativo III	3	IV	VIII	SPJ408	Inglés Comercial y Administrativo IV	3
DEY448	VII	IV	Desarros Didácticos en la Práctica Docente para Educación Comercial	4	IV	VIII	DEY449	Seminario Innovación y Producción Educativa para Educación Comercial	4
	VII	IV	Estudios Generales	3		VIII		Estudios Generales	3
SPJ406	VII	IV	Introducción a los métodos de investigación para Educación Comercial	3		VIII	SPJ415	Práctica Prof. Supervisada para Educación Comercial	5
				16					18
TOTAL DE CRÉDITOS 138									
LICENCIATURA									
SPJ500	V	V	Evaluación Recursos Tecnológicos para Educación Comercial	3	V	X	SPJ501	Didáctica para automatización de oficinas	3
DEY528	V	V	Didáctica Crítica para Educación Comercial	3	V		DEY530	Investigación Cualitativa	4
DEY529	V	V	Seminario Debates Pedagógicos p para Educación Comercial	3	V		DEY531	Imágenes del Aula para Educación Comercial	4
SPJ502			Investigación Cuantitativa	4			SPJ503	Derecho Administrativo	3
				13					14
PSY510	VII	VII	Psicopedagogía	3	VII				
SPJ504	VII	VII	Seminario Investigación para Educación Comercial	6	VII		SPJ505	Trabajo de Graduación*	
				9					
TOTAL DE CRÉDITOS 36									

Fuente: Tomado de <http://www.educacioncomercial.una.ac.cr>, 01 de agosto, 2017

En cumplimiento con lo establecido por el Programa de Diseño e Innovación Curricular, respecto a un modelo de currículo flexible y al tipo de cursos, se observa que en el caso de la carrera de Educación Comercial:

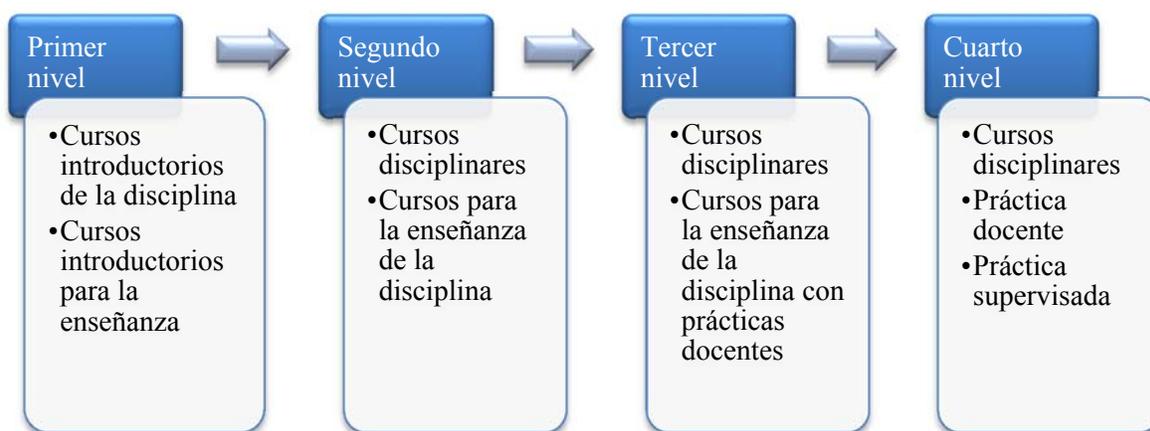
1. Los cursos propios de la disciplina del Secretariado: técnicas mecanográficas, procedimientos de oficina, administración de documentos, entre otros.
2. Hay igualmente cursos optativos que pueden ser ofertados por la misma unidad académica o por otras unidades, por ejemplo los ubicados en el tercer y cuarto nivel de la carrera.

3. La práctica docente se sitúa en el cuarto nivel de la carrera, en el primer ciclo realizan una práctica en una institución de educación formal de secundaria; en el segundo ciclo del cuarto año, llevan a cabo la práctica profesional supervisada en el Proyecto.
4. En el caso de esta carrera, los cursos de formación en idioma y tecnología forman parte de los cursos disciplinarios, entre ellos técnicas mecanográficas por computadora, inglés integrado, entre otros.
5. Los estudios generales ubicados en este caso en el tercer y cuarto nivel de la carrera.

Debe notarse que, en el caso de la carrera de Educación Comercial, en los cursos pedagógicos del tercer nivel, tanto en el primer como en el segundo ciclo, se desarrollan los primeros procesos prácticos. Estos se manejan como un aspecto metodológico de los cursos de Didáctica para la enseñanza de la Educación Comercial y Evaluación de los Aprendizajes para la Educación Comercial, debido a que no están oficializados en el plan de estudios como cursos de práctica docente.

La figura 17 muestra el diseño del modelo de formación de docentes para la carrera de Educación Comercial.

Figura 17. Modelo de formación docente para Educación Comercial



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en plan de estudios para Educación Comercial

De acuerdo con el ejemplo de plan curricular presentado con anterioridad, en el caso de la enseñanza de la Matemática, la diferencia con respecto al plan de estudios de Educación Comercial radica en que este último incluye dos años de prácticas docentes. En el caso de la

enseñanza de la Matemática, como en el resto de planes curriculares de la enseñanza para secundaria, se encuentra establecida una sola práctica al término de la formación.

Después de la descripción del plan curricular y del modelo de formación de docentes para Educación Comercial, se presentarán a continuación los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los participantes de la investigación, respecto del conocimiento del modelo de formación de docentes de Educación Comercial.

Las docentes participantes coinciden en la gran mayoría de los elementos que componen el modelo de formación de docentes de Educación Comercial. Una docente participante en el Proyecto explica con claridad en qué consiste el modelo de formación, al orientar su respuesta a la estructura general del plan.

“Están las Generales, que son las humanidades, donde ellos comienzan a concientizarse un poco más de qué es para qué vienen a la universidad; después es la parte introductoria, donde se encauzan en la carrera, van orientados más hacia lo que quieren, y así sucesivamente. La parte de las prácticas docentes que se realizan, que eso ayuda a que ya el profesional salga mejor formado. En este caso está la de los adultos y adultos mayores; después está la práctica docente que es en colegio y, después, la otra práctica profesional que ya es con una población excluida de la educación formal”.
(DPP02)

De acuerdo con la revisión de lo establecido en el plan curricular, el modelo de formación y las respuestas de quienes han estado directamente involucrados en la realización del Proyecto, se evidencia que este se convierte en el elemento diferenciador, con respecto a otras carreras de la enseñanza de secundaria, porque aporta más prácticas al modelo de formación de la Carrera de Educación Comercial.

Para continuar con la presentación de resultados, la siguiente sección se dirige a los objetivos del Proyecto.

4.1.2.3 Los objetivos del Proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial y su cumplimiento

Uno de los aspectos del Proyecto en evaluación concierne a sus objetivos y si se cumplen o no. Por lo que en primera instancia, es importante señalar que los objetivos estipulados, en la formulación vigente, son los siguientes:

Objetivo General:

“Desarrollar procesos prácticos mediante la articulación de la docencia y la extensión en la Carrera de Educación Comercial para la formación de formadores.”

Objetivos Específicos:

1. “Generar espacios para que los docentes en formación de la Carrera de Educación Comercial desarrollen procesos formativos, integrales y prácticos.
2. Promover espacios de formación en manejo básico de oficinas y alfabetización tecnológica para la atención de poblaciones en desigualdad de oportunidades o en riesgo social, para favorecer su superación y realización personal.
3. Establecer estrategias de divulgación de la actividad permanente mediante la participación en eventos académicos nacionales o internacionales para socializar los resultados del Proyecto.” (UNA, Formulación de Proyecto, 2016-2020, p. 5-6)

Los resultados muestran cómo los docentes participantes se enfocan a dos de los objetivos, los referidos a la formación de formadores y la atención de personas vulnerables socialmente. Un docente participante del Proyecto caracteriza los objetivos del Proyecto de la manera siguiente:

“Uno, permitir generar un laboratorio docente donde los docentes en formación tengan la posibilidad de realizar prácticas en un contexto donde se relacione más la teoría con la práctica, que haya esa relación teoría-práctica pero en una realidad. Luego generar esa sensibilidad social en el estudiantado trabajando en contextos de riesgo social y con poblaciones vulnerables como lo son los adultos y adultos mayores, además de la de jóvenes excluidos del sistema educativo, ellos contribuyen a disminuir la brecha social, yo diría que esos son los dos principales objetivos.” (DPP01)

Con respecto a los objetivos, también se les consultó a las autoridades universitarias. En este caso los resultados visibilizan los objetivos uno y dos, propuestos en la formulación del Proyecto. Una autoridad universitaria se refiere a que la articulación docencia y extensión

favorece la formación de formadores y el apoyo a poblaciones vulnerables: “Lo primero es desarrollar procesos académicos de articulación de la docencia y la extensión en la carrera de Educación Comercial que favorezcan la formación de formadores con acciones más prácticas que promuevan la atención a poblaciones en desigualdad de oportunidades”. (AU01)

Todos los entrevistados coinciden en resaltar dos de los objetivos propuestos, el de formación de formadores y el de capacitación a poblaciones vulnerables; el de socialización de la experiencia no se percibe tanto, porque es una labor que se da en otros momentos del Proyecto, pero que sí es importante que se logre mayor difusión de los logros y labores del Proyecto.

Los resultados evidencian la claridad que tienen los entrevistados de los dos objetivos principales del Proyecto. Es un dato valioso respecto a la precisión en el planteamiento de las intencionalidades del Proyecto.

Los siguientes resultados se enfocan a los recursos financieros y materiales con los que cuenta el Proyecto.

4.1.2.4 Recursos financieros y materiales

Para continuar, el punto afín con los recursos financieros y materiales, en relación con la etapa de evaluación de los insumos que recibe el Proyecto, es clara en todos los participantes al responder que no se asignan los recursos financieros necesarios por parte de la Universidad y que esta es una situación generalizada con los proyectos.

A continuación se presenta un ejemplo de una respuesta que respalda la afirmación de que los recursos financieros para los proyectos no son suficientes, principalmente porque el mayor porcentaje se asigna a la docencia:

“No, no ahí si hay un gran déficit, porque ahora se han dedicado más a la academia, por razones presupuestarias le dan más énfasis a lo que es academia, entonces los proyectos se han visto muy afectados por recortes”. (DNP01)

Una docente participante del Proyecto se refiere a la insuficiencia de recursos y como incluso los docentes en formación asumen costos adicionales para llevar a cabo las prácticas en el mismo.

“Considero que no, éstos no son suficientes, porque para los muchachos es extra, llevan su curso pero también tienen que desarrollar estos tipos de prácticas, y ellos en realidad no cuentan con dinero suficiente. Más bien son muy responsables, muy considerados y tratan de dar lo más que pueden y se esfuerzan por el material”. (PP02)

Las autoridades universitarias consultadas también se refieren a la insuficiencia de recursos a nivel institucional y cómo los académicos tratan de solventar estas limitantes, al respecto el siguiente ejemplo:

“No, no porque en la Universidad Nacional tenemos escasez de recursos para la operación y también para las cargas académicas de los participantes, entonces se logra mediante un esfuerzo bárbaro, la restricción que tenemos en la Universidad para poder asignar un medio tiempo, para poder asignar recursos incluso para estudiantes asistentes, nos vuelve muy ingeniosos, buscando la relación con otras unidades académicas que nos permita tener apoyo para el cumplimiento del proyecto, pero también muy ingeniosos para la transformación de acciones para el logro de los objetivos, muy muy ingeniosos porque no alcanza, no alcanza, no hay, llevamos a un extremo las posibilidades que tienen nuestros académicos en la universidad para el logro de los proyectos”. (AU03)

Es interesante el aspecto de lo ingeniosos que se deben convertir los proyectistas o académicos para cumplir con los objetivos de los proyectos y en muchas ocasiones superarlos, a pesar de las limitantes financieras. Esto lo reafirma otra autoridad universitaria, al referirse específicamente al proyecto que aquí se evalúa: “Yo creo que parte de la enseñanza del Proyecto es aprender a trabajar también con pocos recursos y hacer cosas grandes, que eso es lo que hace el Proyecto.” (AU01)

Se evidencia como a nivel institucional no se cuenta con los recursos financieros suficientes para apoyar de forma adecuada a los proyectos, y como a pesar de esas limitantes los proyectos logran el cumplimiento de los objetivos propuestos, como es el caso del Proyecto aquí evaluado.

Luego de presentar los resultados de la evaluación de los insumos que recibe el Proyecto, es importante resumir los principales puntos tratados.

4.1.2.5 Síntesis de la etapa de evaluación de insumos

En este punto, es importante sintetizar los principales aspectos evaluados, en relación con los insumos que recibe el Proyecto para su posterior realización.

En lo referente al modelo de formación de docentes en la UNA, existe una serie de lineamientos basados en la flexibilidad curricular, al diseñar los planes de estudio con el fin de adaptarse a cada área disciplinar.

Se presenta el ejemplo del modelo de formación de docentes de la carrera de la Enseñanza de la Matemática, el cual evidencia el apego a la flexibilidad curricular. El modelo de formación de Educación Comercial se ajusta a estos lineamientos, aunque se muestran diferencias que le aporta el Proyecto, al favorecer procesos prácticos desde el tercer nivel de la carrera y en la práctica supervisada.

Para esta investigación, es importante señalar que el modelo de formación de docentes de Educación Comercial es diferente en relación con las otras áreas disciplinares de la enseñanza de secundaria, básicamente en lo relacionado con los procesos prácticos llevados a cabo, gracias al Proyecto aquí evaluado. Todos los entrevistados coinciden en valorar como un aporte realmente importante, que el Proyecto favorece espacios para prácticas en la Carrera de Educación Comercial.

Otro aspecto valorado, fue el referente a lo propuesto como objetivos del Proyecto, que se basan en tres ejes: formación de formadores, formación de poblaciones vulnerables y socialización de la experiencia. En este caso, todos los entrevistados perciben los dos primeros, el objetivo de socialización es más parte de la gestión del Proyecto y que busca compartir la experiencia con el fin de que pueda aplicarse en otras áreas disciplinares puedan replicar las buenas prácticas. Dicha labor se desarrolla desde la coordinación.

En lo referente a los recursos financieros y materiales con los que cuenta el Proyecto, todos los entrevistados responden que los recursos financieros y materiales son insuficientes. En gran

parte la situación la justifican, al mencionar que es una problemática que vive la gran mayoría de proyectos en la UNA, porque no se cuenta con suficiente presupuesto como para brindar las condiciones óptimas.

Ante esa dificultad o limitante, surge una serie de aspectos que permiten la realización y cumplimiento de lo propuesto por los proyectos, y tienen que ver con: compromiso, responsabilidad y creatividad que tienen los proyectistas para cumplir e incluso superar lo propuesto a pesar de las dificultades.

Para continuar con las etapas de evaluación, según el modelo CIPP (Stufflebeam, 2007), se presentan los resultados y análisis del proceso de realización del Proyecto.

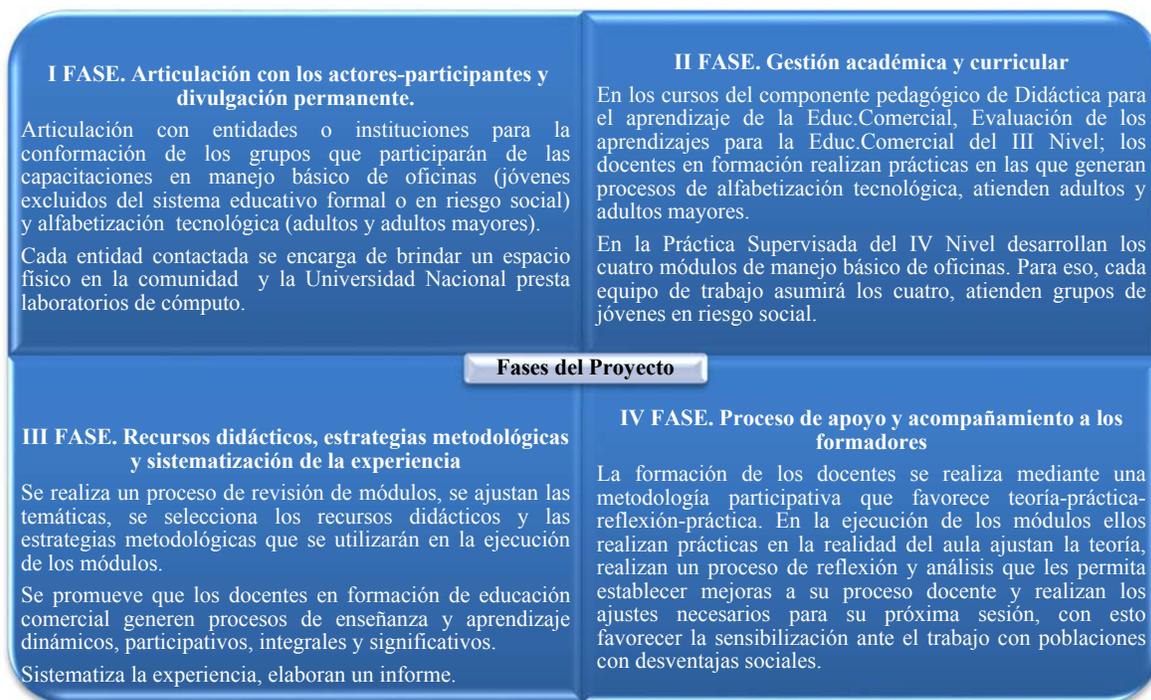
4.1.3 Evaluación de proceso

Como tercera etapa de la evaluación, se trabaja con los elementos relacionados con el proceso de realización del Proyecto. Como parte del modelo CIPP esta fase implica identificar o predecir dificultades o defectos en la implementación del Proyecto, clarificar actividades que están funcionando bien. (Stufflebeam y Coryn, 2014)

En esta fase las entrevistas realizadas se enfocaron en evaluar aspectos relativos a: las fases establecidas del Proyecto, las poblaciones a las que se orienta, labores desarrolladas por las docentes en formación, las prácticas en la formación de docentes; por último, recomendaciones para mejorar la realización del Proyecto.

En la Formulación de la Actividad Académica 2013-2015 del Proyecto, se establecen las fases que componen el proceso de realización del mismo. De manera sintetizada, la figura 18 muestra las fases del proceso de realización del Proyecto.

Figura 18. Fases del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Formulación Actividad Académica 2013-2015 del Proyecto

Como se puede observar en la figura 18, hay fases que tienen lugar antes de que se efectúen las prácticas en el Proyecto y consisten en la coordinación con las organizaciones encargadas de conformar los grupos de participantes (adultos y adultos mayores o jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social).

Posteriormente, tiene lugar el proceso de realización mediante la articulación con los cursos pedagógicos y práctica supervisada; en coordinación con los docentes de curso se promueve la realización de formaciones integrales y participativas y la sistematización de la experiencia. Por último, en los cursos se generan espacios de acompañamiento del docente y aprendizaje entre iguales.

Es importante mencionar que para la realización del proceso del Proyecto, los docentes en formación de tercer nivel de la Carrera de Educación Comercial capacitan a adultos y adultos

mayores afectados por la brecha digital⁷, por lo que los cursos ofrecidos son de computación básica; en el caso de los docentes en formación de cuarto nivel atienden jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social; los cursos están orientados al manejo básico de oficinas.

En el caso de las autoridades universitarias que participaron en esta investigación, coinciden en señalar en que consiste el Proyecto, las poblaciones a las cuales se dirige y que es un proceso formativo práctico, mencionan que hay una sinergia, un círculo virtuoso “formamos y nos formamos”; en la Extensión se ve la transformación de la persona con acciones que nutren, entre otros aspectos mencionados.

En este caso, una autoridad universitaria menciona la labor que se desarrolla y a quiénes está orientada.

“Consiste en brindar capacitación o una formación preliminar a jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social y en este momento también a adultos mayores de más treinta años y mayores de eso que han sido afectados por la brecha digital, en este caso adultos mayores, por medio de un proceso formativo práctico” (AU01)

Otros resultados obtenidos, con base en las respuestas de las docentes participantes en el Proyecto y en las que coinciden al señalar las fases, se presenta una respuesta que se considera brinda mayor detalle en su respuesta.

“Se les habla del Proyecto, se les dice cómo se desarrolla, se les motiva, es parte de la metodología del curso [...] se inicia con la conformación de los equipos de trabajo (cuatro docentes en formación). Estos cuatro docentes en formación se van a hacer cargo de un grupo de participantes para desarrollar los cursos de computación básico, van a tener que atender a los adultos mayores durante diez sesiones. Un estudiante es el encargado y responsable de la clase del día; los otros compañeros son los colaboradores de ese estudiante. Un estudiante que es responsable de dirigir la clase, va haciendo el proceso, dirige algunas de las actividades; es el que lleva mayor peso, pero los demás compañeros pueden colaborar con algunas actividades. Esto permite que ellos conozcan la dinámica de la clase, pero al mismo tiempo se apoyan unos a otros.” (DPP01)

En relación con el desarrollo del Proyecto, también se cuestiona a docentes en formación, que en su gran mayoría utilizan términos similares para expresar el proceso del Proyecto, tales como:

⁷ Limitaciones de acceso, uso y habilidad para utilizar tecnologías. (UCR, 2017)

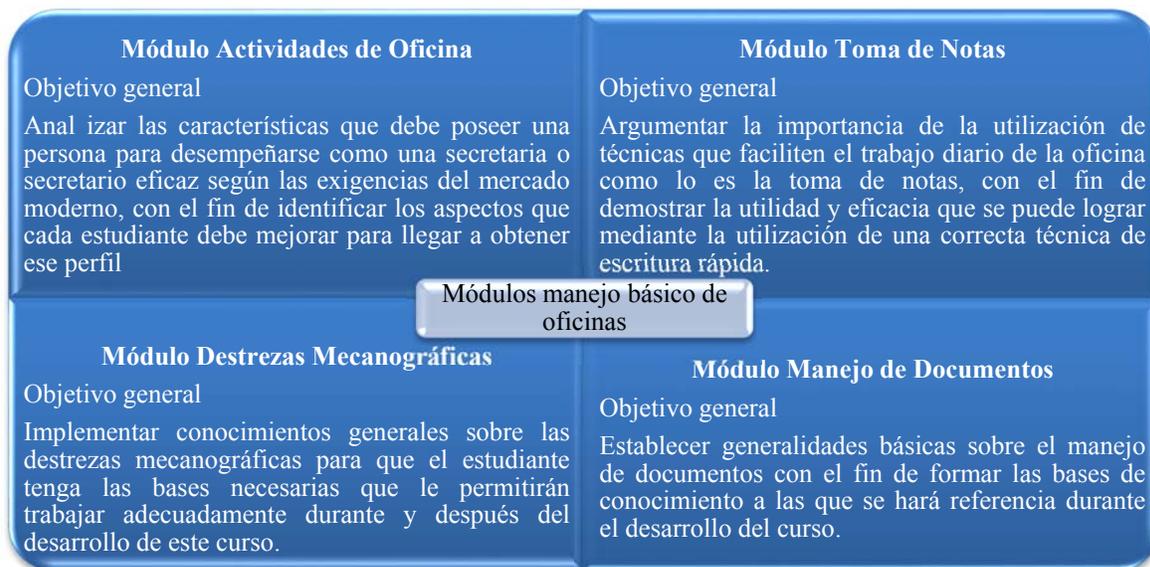
práctica dirigida a docentes en formación, práctica que le permite al docente tener una visión de lo que va a enfrentar en el futuro, practicar lo aprendido y dar clases a adultos, adultos mayores o jóvenes. Para una docente en formación el proceso del Proyecto consiste en: “Formar a docentes en formación de Educación Comercial de una manera positiva en los procesos pedagógicos y ayudamos a poblaciones vulnerables”. (EEC18). Además del concepto de práctica o proceso pedagógico, esta docente en formación concibe la experiencia como una forma positiva de formar a los profesionales de la educación.

Los resultados obtenidos en relación con el proceso del proyecto y en qué consiste su realización, revelan que todos los respondientes coinciden en señalar aspectos establecidos en la Formulación del Proyecto y que se presentaron con anterioridad. Por lo que se evidencia que las cuatro fases del Proyecto se llevan a cabo durante su realización.

En otro aspecto tratado, como parte de la evaluación del proceso de realización del Proyecto, se contemplan los objetivos establecidos para el desarrollo de las capacitaciones impartidas por los docentes en formación.

La figura 19 incluye los objetivos establecidos en el Proyecto, de los módulos en manejo básico de oficinas, dirigidos a jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social, con edades entre los 15 y 30 años.

Figura 19. Descripción de los módulos de capacitación en manejo básico de oficinas, del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Formulación Actividad Académica 2013-2015 del Proyecto

En la figura 20, se muestran los objetivos de los módulos de la otra fase de capacitación, en alfabetización digital brindada a adultos y adultos mayores.

Figura 20. Objetivos de los módulos de capacitación en alfabetización digital, del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Formulación Actividad Académica 2013-2015 del Proyecto

Con base en lo anterior y respecto a los módulos de capacitación que les correspondió impartir a las docentes en formación, se evidencia en las respuestas brindadas por las docentes en formación de tercer nivel, que en efecto atendieron a adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital y que los módulos desarrollados son de computación básica. Además, que no

hubo un desarrollo temático igual en todos los grupos, debido a que se adaptaron al nivel de avance de sus estudiantes, eso produjo que hubiera grupos que avanzaron más que otros.

Las docentes en formación de cuarto nivel que atendieron a los jóvenes en riesgo social, concuerdan en la descripción de los módulos que les correspondió impartir; además, con claridad mencionan los ejes temáticos desarrollados en cada uno de los módulos y que son acordes con los establecidos en la descripción de los módulos que se presentó en la figura 19.

En los resultados se muestra la coincidencia, entre lo establecido en la formulación del Proyecto y la descripción realizada por las docentes en formación, en relación con los módulos de capacitación impartidos durante el desarrollo de las prácticas. Por lo que se puede indicar que lo establecido en el Proyecto para las capacitaciones se desarrolla, según lo estipulado. Asimismo, se evidencia que todos los entrevistados afirman que las fases del Proyecto se cumplen y que conocen los módulos expuestos en cada etapa.

La claridad y la coherencia entre lo establecido y lo desarrollado durante la realización del Proyecto, demuestra la solidez y debida organización del proceso de ejecución del mismo.

El siguiente aspecto tratado es el relacionado con la población atendida en el Proyecto, como parte del desarrollo de las capacitaciones brindadas por los docentes en formación.

4.1.3.1 La población atendida en el Proyecto, vulnerables socialmente

Al participar en el Proyecto, que integra la docencia y la extensión, los docentes en formación se encargan de brindar capacitaciones gratuitas, a poblaciones vulnerables socialmente, según lo establecido en la Formulación del Proyecto; a saber jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social, adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital (Formulación del Proyecto, 2016-2020)

En los resultados de las entrevistas aplicadas a las docentes en formación de tercer nivel, todos coinciden al describir a los adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital, a quienes les brindaron la capacitación.

A manera de ejemplo, el comentario de una docente en formación de tercer nivel, describe la población de adultos y adultos mayores y cómo proceden con esa población:

“A nosotras nos tocó trabajar con adultos mayores y algunos adultos. Bueno, ellos están deseosos siempre de aprender; nunca, nunca pusieron como algún impedimento o no sé alguna barrera que nosotras no pudiéramos enfrentar; ellos siempre estaban dispuestos a todo, ellos siempre estaban, no sé, como contentos de todo lo que nosotros les enseñábamos, entonces era un grupo demasiado atento, demasiado bonito”. (EEC06)

Los resultados de todas las docentes en formación de cuarto nivel coinciden en referirse a los jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social, con los que trabajaron durante su práctica en el Proyecto.

En el caso de una docente en formación de cuarto nivel, se refiere a la población que atendió, en este caso jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social, de la siguiente manera:

“A mí me correspondió la población de San Rafael de Heredia y era una población bastante diversa, jóvenes de diferentes edades, la mayoría en condiciones socioeconómicas difíciles, muy aplicados, muy inteligentes, con muchas ganas de salir adelante, con muchas habilidades.” (EEC19)

4.1.3.2 Labores desarrolladas en las prácticas en el Proyecto como futuros docentes

En este componente se evalúa lo relacionado con las labores como futuros docentes desarrolladas durante las prácticas y establecidas en las fases II y III del Proyecto, que se presentaron con anterioridad en la figura 18. Los resultados se enfocan a las labores en las que tuvieron dificultad y las que se les facilitaron.

En relación con las tareas que se les dificultaron como docentes en formación, durante la práctica en el Proyecto, la gran mayoría indicó que no se tuvieron dificultades y quienes determinaron

algún tipo de dificultad, esta se manifestó en situaciones muy concretas y que resolvieron de forma casi inmediata; no fueron situaciones que se hayan mantenido a lo largo del proceso.

Para respaldar lo antes mencionado se presentan dos respuestas brindadas por docentes en formación, en relación con las dificultades que tuvieron como docentes en formación, durante el desarrollo de sus prácticas en el Proyecto.

- *“Una debilidad mía es que yo no soy muy creativa, se me dificulta dar una clase diferente o creativa o aplicar diferentes recursos, siento que en eso fallé, yo pude notar que tal vez con otros recursos las personas aprenden un poquito más, uno tiene que tomar en cuenta que todas las personas aprenden diferente, entonces uno tiene que buscar diferentes métodos para que ellos puedan aprender”.* (EEC11)
- *“En realidad, no. Siento que la experiencia fue bastante enriquecedora, no vi dificultad. Tal vez la única, es retomar algunos conceptos que se habían visto antes; pero una vez al leerlos y retomarlos, uno logra tomar el rumbo, después no se crean dificultades; bueno, en ciertas maneras las dificultades son como obstáculos que nosotros mismo ponemos en el camino, pero el grupo siempre se manejó muy bien y creo que logramos resolver”.* (EEC02)

Además, tres dificultades mencionadas en forma concreta fueron: el tono de voz que luego mejoró, en una situación concreta durante la aplicación de una prueba que el tamaño de la letra no fue suficiente para los adultos mayores, por lo que resolvieron proyectando el examen, por último, una docente en formación refirió que al principio de la práctica se le dificultaba elaborar los planes de lección, pero que luego logró resolver esta situación.

En contraposición, todas las docentes en formación mencionaron labores o situaciones que como docente en formación se les facilitaron durante la práctica. La gran mayoría coincidió en mencionar factores como: la importancia del dominio del tema y la preparación previa, la planeación y organización de la clase, la creación de materiales didácticos variados, dinámicos y participativos. Todos son elementos esenciales para un docente en su práctica profesional cotidiana.

Los siguientes comentarios muestran esas labores que las docentes en formación consideraron que se les facilitaron en sus prácticas docentes y en las cuales coincide la gran mayoría.

Una docente en formación se enfoca en la importancia del dominio del tema y la investigación como parte de la preparación y adaptación al contexto.

“El dominio del tema, eso me favoreció montones; había una investigación previa, a pesar de que yo ya tenía el conocimiento, había que retomarlo, había que estudiarlo, había que mejorarlo, inclusive a la misma hora de planear había que sacar ese lado creativo para poder impartir lo que ya se tenía, me parece que sí, el dominio del tema fue la clave”. (EEC13)

En el siguiente ejemplo, relacionado con las labores que se les facilitaron durante la práctica, la docente en formación orienta su respuesta a aspectos didácticos del proceso educativo.

“La elaboración de material, no necesariamente material teórico, sino más bien la parte de apoyo, que le digo rompecabezas, actividades donde ellos sintieran que no era solo copiar o leer, sino algo más inclusivo, más participativo; eso se me facilitó.” (EEC14)

Como se pudo observar, en relación con las labores que como futuros docentes desarrollaron en el Proyecto, la gran mayoría mencionó que no tuvieron dificultades y las que mencionaron algunas, fueron situaciones que lograron resolver por sí mismas, por lo que a la vez se favorece la capacidad de ser proactivo, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

En el caso de las labores que se les facilitaron, son aspectos importantes para su futuro como profesionales de la educación, por lo que es significativo que los hayan fortalecido y que hayan valorado la importancia que tienen para el desempeño como docentes. Además, coincide con las labores establecidas para las docentes en formación, en las fases II y III del Proyecto, presentadas en la figura 19.

Para dar continuidad a los resultados de la evaluación, el siguiente elemento evaluado, en relación con la etapa de proceso, es el referente a los recursos y materiales disponibles durante el desarrollo del Proyecto.

4.1.3.3 Recursos financieros y materiales

Durante la realización de los proyectos es importante contar con recursos financieros y materiales que permitan solventar las necesidades propias de la gestión y desarrollo del mismo.

Sin embargo, todos los entrevistados coinciden en relación con la insuficiencia de recursos con los que cuentan los proyectos para su realización. Como ejemplo, una autoridad universitaria menciona la falta de recursos a nivel general para los proyectos, principalmente de extensión y es consciente de mucho de lo que se requiere para llevar a cabo un proyecto y que la Universidad no está brindando:

“No, no son suficientes y tenemos, insisto, mucha creatividad a la hora de esforzarse por lograrlo. ¿Por qué?, porque la Universidad no ha equilibrado, en ese valor que tiene el trabajo de la extensión versus el insumo que se recibe. Operativamente, las unidades académicas brindan muy pocos recursos a los proyectos; muchas veces se tienen que hacer proyectos de vinculación externa que apoyen la dinámica de las unidades académicas para lograr tener más recursos. [...] Insisto, el académico se vuelve un hacedor de estrategias para lograr los resultados que se quieren”. (AU03)

De acuerdo con las respuestas recibidas, es evidente que los recursos financieros y materiales no son suficientes para el desarrollo de los proyectos, incluso como se mencionó es una problemática a nivel institucional.

Si bien es cierto, como se mencionó anteriormente, que las labores realizadas en el Proyecto sobrepasan lo propuesto, principalmente por el compromiso y responsabilidad de quienes están involucrados, también, es cierto que la carencia de recursos limita las posibilidades de crecimiento del Proyecto, en cuanto a posibilidades de cobertura a nivel nacional, de ampliar la cantidad de participantes, de lograr mayor participación de docentes universitarios, de brindar más cupos en la carrera de Educación Comercial que permita mayores posibilidades de acceso a formarse en educación, tener mayores posibilidades para la realización de giras y de brindar el proceso en una forma más óptima para todos los actores, ya sean los docentes en formación, los docentes participantes y los responsables del Proyecto.

A pesar de las limitadas condiciones financieras y materiales del Proyecto, los resultados muestran la realización de las actividades y labores propuestas en la Formulación vigente del mismo. Y como se verá en el siguiente apartado, en relación con dificultades durante el proceso del Proyecto, lo económico y material no ha sido una limitante para la realización del mismo.

Posteriormente, se preguntó a los entrevistados si consideraban que hubo dificultades durante el desarrollo del Proyecto.

4.1.3.4 Dificultades durante el desarrollo del Proyecto

Conocer la opinión de los entrevistados respecto a si se presentaron dificultades durante el desarrollo del Proyecto, permite obtener los resultados que favorezcan el mejoramiento y corrección de los problemas que hayan surgido.

Para lo anterior, se planteó una pregunta a los entrevistados que tenía como objeto saber si, en la opinión de estos, se presentaron dificultades en el desarrollo del Proyecto. La gran mayoría respondió que no tuvieron dificultades.

Respecto a problemáticas presentadas en el desarrollo del Proyecto, todas las autoridades mencionan dificultades que se han presentado por la gestión misma de los proyectos; sin embargo no hay coincidencias. En lo que sí coincide la gran mayoría es en señalar que, a pesar de las posibles dificultades presentadas, se ha logrado superar las dificultades presentadas en el proceso del Proyecto.

Una autoridad universitaria respecto a las dificultades que se pueden haber presentado, menciona:

“Dificultades que no han sido imposibles de solucionar, porque siempre ha habido dificultades como, por ejemplo, ha habido en algunos momentos con algunas poblaciones, o tal vez por la lejanía de las poblaciones, cómo se traslada la población, ese tipo de dificultades siempre se han presentado, pero nunca esas dificultades han hecho que no se lleve a cabo el Proyecto, ni que no se den las clases tampoco.” (AU01)

Una de las docentes participantes se enfocó a la importancia de que los docentes que participen en el proyecto realmente se comprometan y se involucren, sino esto se convierte en una dificultad:

“Al profesor si hay que inducirlo, al nuevo hay que inducirlo, hay que decirles cómo es, hay que identificarlo con los objetivos del proyecto, con la visión del proyecto, para que al identificarse pueda dar mejor orientación a los estudiantes, que están ahí en el proceso, porque el primero que tiene que estar identificado es el docente universitario”. (DPP01)

Los resultados obtenidos de los datos aportados por las docentes en formación, se orientan a que la gran mayoría respondió que no tuvieron dificultades y las pocas que mencionaron fueron

circunstanciales y se resolvieron oportunamente. Solamente tres indicaron que se dieron situaciones muy concretas que dificultaron el proceso. Una de ellas indicó que para acceder a un aula que tenía asignada, la persona encargada de abrirla no lo hacía a pesar de que se lo solicitaba y, en varias ocasiones, inició tarde su clase por esa razón; las otras dos estudiantes se refirieron a que la cantidad de participantes disminuyó notablemente, eso las preocupó mucho y lograron resolver el problema buscando más personas, pero es una situación que debería evitarse para evitarles preocupación y que ellas tengan que asumir la labor de buscar participantes que no es responsabilidad de ellas.

El último aspecto de los resultados es el relativo a la evaluación de proceso, concierne a las eventuales recomendaciones de mejora del Proyecto, objeto de la presente investigación.

4.1.3.5 Recomendaciones para el desarrollo del Proyecto

Las sugerencias brindadas para el desarrollo del Proyecto son importantes en todo proceso evaluativo. Consideran importante seguir desarrollando, fortaleciendo y divulgando la labor del Proyecto.

Con respecto a las docentes en formación y las recomendaciones que brindan para mejorar el proceso de realización del Proyecto, se presentan pocas recomendaciones y no hay coincidencias entre ellas.

Como se señaló, son muy pocas las recomendaciones, lo cual coincide con la satisfacción y la muy buena valoración obtenida de las experiencias prácticas, tal y como se mencionó en el apartado anterior.

A continuación, se presenta en forma sintetizada los principales resultados de esta fase evaluativa.

4.1.3.6 Síntesis de la etapa de evaluación del proceso

Se presentan los principales resultados obtenidos como parte de la evaluación del proceso del Proyecto que aquí se evalúa.

En primera instancia, se aclaran las fases que tiene el Proyecto para ser desarrollado, desde la coordinación del mismo. En este caso, la fase 1 es la articulación con las organizaciones que apoyan el Proyecto, los participantes, los docentes de curso y los docentes en formación practicantes; la fase 2 concierne la gestión académica y curricular; y la fase 3 son las reuniones, la sistematización, el apoyo y el seguimiento.

En relación con lo anterior, todas las respuestas de los participantes en las entrevistas se enfocan en la segunda y tercera fase, debido a que son las fases en las que participan activamente, la primera de ellas se lleva a cabo por la coordinación del Proyecto.

Es importante señalar que las respuestas brindadas coinciden con los componentes establecidos en la formulación del Proyecto, entre los que se destacan: conformación del equipo de trabajo, poblaciones vulnerables atendidas, labores docentes realizadas, módulos de capacitación impartidos, entre otros aspectos en los que todos o la gran mayoría de los entrevistados coincidieron.

Como parte del proceso de realización del Proyecto se pueden presentar dificultades; sin embargo, la gran mayoría de los entrevistados respondió que no tuvieron problemas durante su participación en el Proyecto y las que se presentaron lograron resolverlas oportunamente. En estas respuestas, tanto las docentes en formación, como las autoridades universitarias, coincidieron en señalar que ha habido algunas dificultades muy concretas y esporádicas, pero que lo más importante, es que se han logrado resolver.

La dificultad que la mayoría mencionó, pero que no proviene de la gestión misma del Proyecto, sino que es una situación a nivel institucional, es la referida a la poca disponibilidad de recursos

económicos y materiales. A pesar de esto, no ha sido una limitante para la realización del proyecto.

La participación de los docentes en formación es muy importante para el Proyecto y uno de sus objetivos se orienta a que puedan poner en práctica sus conocimientos, por lo que determinar las labores como docente, que se les facilitaron y dificultaron refleja si han estado acordes con lo propuesto en la Formulación del Proyecto. En el caso de las labores que se les dificultaron, la gran mayoría respondió que no tuvo inconvenientes. Las pocas labores que se les dificultaron, las docentes en formación tuvieron la capacidad de resolución de problemas y la proactividad para resolver en forma inmediata.

En el caso de las labores que se les facilitaron, los resultados evidencian que son labores o conocimientos sobre los cuales tienen dominio. La gran mayoría coincidió en tres aspectos: dominio del tema y preparación previa; creación de materiales didácticos y facilidad de palabra. Todos estos aspectos son fundamentales para el fortalecimiento como profesionales de la educación.

Por último, un aspecto importante de señalar en lo referente a la evaluación del proceso, es que la gran mayoría no propuso recomendaciones para mejorar la realización del Proyecto, debido a que consideran es muy satisfactorio y que se hace más de lo esperado. Este resultado se interrelaciona con la satisfacción demostrada por todos los entrevistados, razón por la cual, la gran mayoría no brinda recomendaciones.

Con este tópico se concluye la valoración del proceso de realización del Proyecto como parte de la práctica para la formación de docentes en Educación Comercial. La siguiente subsección trata de la evaluación de resultados, última etapa del modelo de evaluación CIPP (Stufflebeam, 2007).

4.1.4 Evaluación de resultados

Para culminar las etapas de evaluación, según el modelo CIPP de Stufflebeam (2007) se presentan los datos obtenidos respecto a los resultados de la aplicación del Proyecto.

La evaluación de resultados, según Stufflebeam y Coryn (2014) permite obtener datos que favorecen la continuación, la corrección o la determinación de concluir un Proyecto.

En este apartado, las preguntas se orientaban a evaluar: el cumplimiento de los objetivos, los aportes a los participantes mediante el Proyecto, los aportes a las docentes en formación por parte de los participantes, qué les significó trabajar con poblaciones vulnerables, la labor y el progreso como docentes en formación, los aprendizajes significativos producto de la participación en el Proyecto, el nivel de satisfacción y sentir a nivel personal, el fortalecimiento como docentes y la vocación como docentes.

Las entrevistas se orientan a los resultados obtenidos en cada tópico al término de la ejecución del Proyecto. En la primera de ellas se encauza a determinar si se logra el cumplimiento de los objetivos del Proyecto.

4.1.4.1 Cumplimiento de objetivos, fases y desarrollo del Proyecto

Como se indicó anteriormente, en el componente de insumos, los objetivos del Proyecto según lo establecido en la Formulación 2016-2020, se orientan a tres aspectos: brindar oportunidades a poblaciones vulnerables socialmente, favorecer espacios de práctica para formación de formadores y socializar la experiencia.

De acuerdo con lo establecido, se pregunta a los entrevistados si consideran que durante el proceso de realización del Proyecto se cumplen o no los objetivos propuestos.

Todos los entrevistados consideran que los objetivos que se propone el Proyecto los cumple. A manera de ejemplo de las respuestas recibidas, se comparte el caso de una autoridad que señala:

“Yo diría que sí se cumplen, si se cumplen en realidad, tal vez de la impresión que he tenido en los procesos que he estado, por solo ver la identificación de los futuros docentes y de la población a la que están atendiendo, yo pienso que sí se cumplen, hay una gran satisfacción de todas las partes y la cantidad de gente que participa también es alta, que posiblemente con más recursos, con más docentes en formación, con más condiciones se podría ampliar la cobertura de las poblaciones, pero bueno son los recursos que tenemos, pero a mí me parece que sí se cumplen bien.” (AU02)

El comentario coincide con los resultados, en el sentido de que afirma con certeza que los objetivos propuestos por el Proyecto se cumplen y en este caso, adiciona que se podría tener mayor cobertura si se tuvieran más recursos. La observación proyecta la posibilidad de crecimiento que puede tener el proyecto; además, evidencia la confianza de que realmente los objetivos se cumplen, si no fuera así no se vería evolución a futuro.

4.1.4.2 Aportes a participantes y docentes en formación

Es importante determinar; si la participación en el Proyecto genera aportes, tanto a los participantes, en el caso de este Proyecto poblaciones vulnerables socialmente, como a las docentes en formación.

Todas las docentes en formación coincidieron en que sí hubo aportes hacia la comunidad y los participantes; todas mencionan que cumplieron satisfactoriamente con los ejes temáticos que brindaron en los módulos de capacitación, pero también se enfocaron mucho en mencionar aportes a nivel personal hacia quienes fueron sus estudiantes. Algunas de las expresiones que sintetizan esta afirmación fueron: “el curso de computación fue un pretexto para hacerlos sentir orgullosos”, “lograron mayor independencia”, “ganaron confianza en sí mismos”, “aportes en lo personal con consejos”, “se les enseñó a respetarse a sí mismos, a no quedarse con dudas, a extinguir la mediocridad, a compartir experiencias de vida y aprender de todos, a querer superarse, a tener seguridad en sí mismos y se motivaron para seguir estudiando”.

Al respecto una docente en formación menciona que brindaron un proceso formativo integral, que incluye aspectos académicos y personales. “El objetivo académico, la temática también

estuvo ahí, pero siento que el objetivo de que ellos fortalecieran esos valores y esas creencias en ellos mismos, era importante”. (EEC18)

Los resultados provenientes de las docentes universitarias son favorables, todas coinciden en mencionar que realmente se brindan aportes a los participantes; desde la oportunidad de estudiar, hasta motivarlos a seguir superándose personalmente.

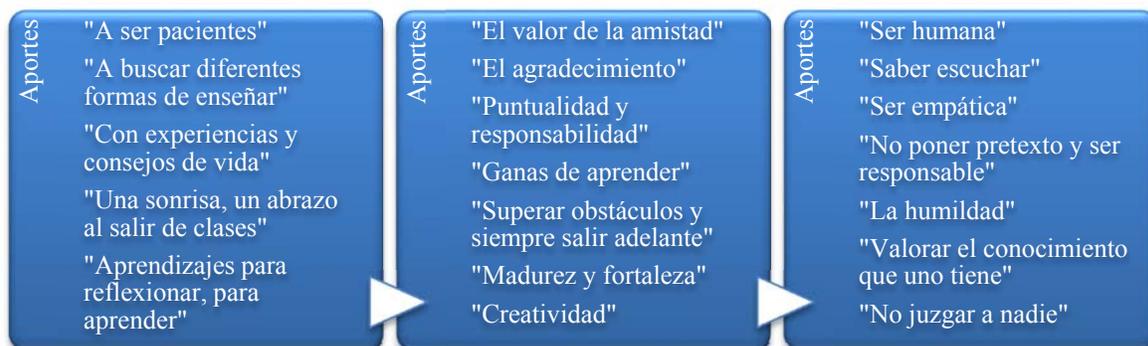
Las autoridades universitarias entrevistadas coinciden igualmente al responder que en efecto la participación en el proyecto por parte de poblaciones vulnerables socialmente, les brinda empoderamiento, convencimiento personal, deseos de superación, oportunidades laborales y posibilidades de movilidad social.

Es interesante como todas las docentes en formación, a través de los comentarios resultado de la experiencia en el Proyecto, se evidencian aprendizajes muy valiosos, desde ir de la teoría a la práctica, a la vivencia propia, que si es posible aprender de la experiencia de vida de los demás, quizás en algunos casos para imitarlos y en otros no. En el caso de una docente en formación referencia a un autor y comenta que confirma la teoría con su vivencia:

“Claro que sí, la educación como dice Paulo Freire es un proceso en el que el profesor aprende del estudiante y el estudiante del profesor y así fue, yo no fui la excepción, creo que mis docentes en formación me enseñaron mucho también, a ver la vida de otra manera, que todo no es color de rosa, verdad, entonces sí, tuve muchos aprendizajes de ellos, tanto como ellos de mi”. (EEC09)

Como se mencionó anteriormente, todos los entrevistados afirmaron haber recibido muy diversos aprendizajes por parte de quienes fueron sus estudiantes, poblaciones vulnerables socialmente. Los aspectos en los que coinciden la gran mayoría aparecen en la figura 21.

Figura 21. Aportes de participantes a docentes en formación



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

En esta sección se demuestra como el Proyecto genera aportes muy positivos a quienes participan en él. A los participantes les brinda la oportunidad de retomar procesos educativos que les fortalece su deseo de superación personal y profesional, revive el deseo de seguir estudiando y de mejorar su condición y calidad de vida. En el caso de las docentes en formación al concluir el proceso, valoran aspectos que incluso son esenciales para la vida y muy importante el favorecerse una educación integral, con profesionales más conscientes de su entorno y con un alto grado de solidaridad, empatía y sensibilidad social.

El siguiente apartado desarrolla los resultados obtenidos al respecto a qué les significó a las docentes en formación trabajar con poblaciones vulnerables socialmente.

4.1.4.3 Significado de trabajar con poblaciones vulnerables, personal y académicamente

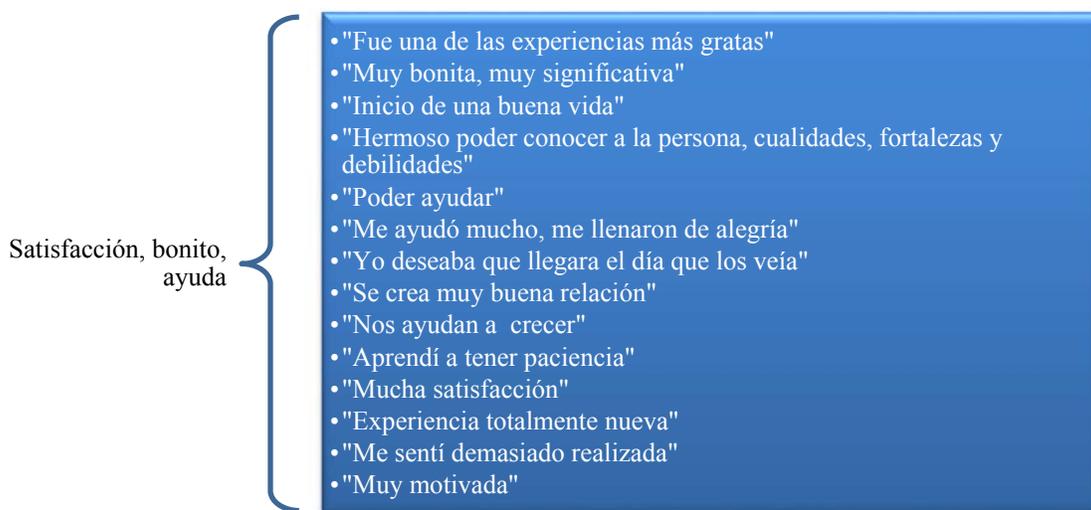
Las experiencias formativas deben considerar aspectos integrales, es decir, experiencias de enseñanza y aprendizaje en las que se involucre lo académico y lo personal. Por lo que es importante considerar en lo personal qué les significó a las docentes en formación trabajar con las poblaciones vulnerables socialmente; que atendieron durante la realización del Proyecto. Todas coincidieron en mencionar factores muy positivos que vivenciaron a nivel personal al realizar sus prácticas en el Proyecto y atender poblaciones vulnerables socialmente.

En el siguiente ejemplo, se evidencia la coincidencia en la empatía, satisfacción y crecimiento que mostraron durante la práctica en el Proyecto. Una docente en formación se refiere a la importancia que tiene el ser empático y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de quienes fueron sus estudiantes durante la realización del Proyecto:

“Personalmente, fue muy lindo muy, yo sé que tal vez es muy estereotipado, que muy lindo, pero es que de verdad uno conoce tanto a las personas, aprende tanto y aprende como persona a tener paciencia, a tener más tacto de cómo decir las cosas, porque uno tampoco quiere que la persona le de miedo o desmotivarla y hay que estar muy pendiente de ellos y a uno le da como un instinto, como de protección, de ver que ellos estén realizando las cosas, que se sientan bien, que no se estén atrasando”. (EEC03)

La gran mayoría de las docentes en formación coincide al brindar expresiones positivas, en relación con aportes recibidos a nivel personal al desarrollar sus prácticas con poblaciones vulnerables socialmente. Al respecto, la figura 22 muestra las expresiones utilizadas con mayor frecuencia por las docentes en formación.

Figura 22. Frases frecuentes de las docentes en formación en relación con aportes de la población atendida en el ámbito personal



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

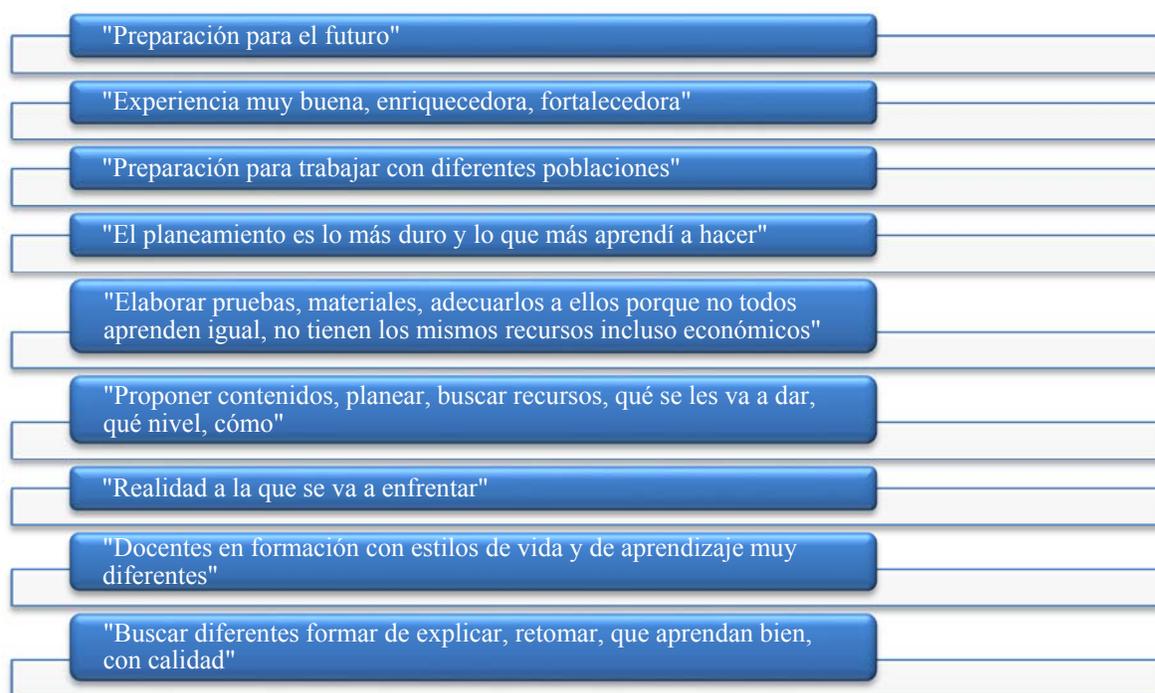
El otro factor que se mencionó con el fin de tener una visión integral de una experiencia formativa, es el relacionado con la experiencia de llevar a cabo la práctica con poblaciones vulnerables socialmente y los aprendizajes obtenidos de ellos a nivel académico.

La siguiente respuesta de una docente en formación muestra cómo la experiencia que les brinda el Proyecto les significa aportes en lo académico. Todas notan diferentes aprendizajes que experimentaron. En el siguiente comentario, que se comparte como ejemplo, se nota la importancia de contemplar los cambios, la importancia de adaptarse a las diferencias, y la adaptación del proceso educativo a los estudiantes.

“Primero que nada, retos, porque a veces uno cree que las cosas son fáciles, pero uno tiene que tener en cuenta que en la educación siempre van a haber diferencias, que aunque usted esté dando el mismo curso, la misma materia, la población va a ser diferente; y en este caso con las personas en riesgo social, a veces me decían: ¡no entiendo! y yo decía ¡Ay Dios mío! Y les explicaba de una manera y yo decía o por Dios y ahora ¿qué hago?, y si me decían: sí lo entendí perfectamente, yo me decía: ah perfecto, genial, sigo con lo otro [...] El hecho es que ellos aprendan bien; yo les decía no es la cantidad sino la calidad.” (EEC17)

Las siguientes frases, consignadas en la figura 23, reflejan las respuestas en general y en las que coinciden la mayoría, en relación con los aportes brindados a las docentes en formación por la población atendida a nivel académico.

Figura 23. Frases frecuentes de las docentes en formación en relación con aportes de la población atendida en el ámbito académico



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

La totalidad de docentes en formación expresan haber recibido aportes a nivel personal y académico, al realizar sus prácticas en el Proyecto y sobre todo por el hecho de atender poblaciones vulnerables socialmente, como lo son los jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social y los adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital.

4.1.4.4 Labor y progreso como futuros docentes

En relación a cómo consideraron la labor desempeñada en la práctica como docentes en formación, todas tuvieron expresiones positivas como: “buena”, “bastante buena”, “hice mi mejor esfuerzo”, “muy satisfecha”, “100% entregada”, “no estuve tan mal de lo mejor”,

“complacida”, “bastante significativa”, “de la mejor manera”, “excelente”, “muy buena”, “eficiente con mucho amor y asertiva”.

Una docente en formación en su respuesta califica la labor como bastante significativa y lo justifica en diferentes aspectos:

“Hice una labor bastante significativa, a mí me gustó mucho la experiencia y lo disfruté, entonces a partir de ahí, puedo decir que las clases se tornaron amenas, cómodas, lo que me hizo a mi desenvolverme de manera correcta con los estudiantes, sentir que definitivamente estaba en lo mío, que no estaba perdida, entonces siento que mi labor fue exitosa y si retomo comentarios de estudiantes creo que me lo reafirman”. (EEC13)

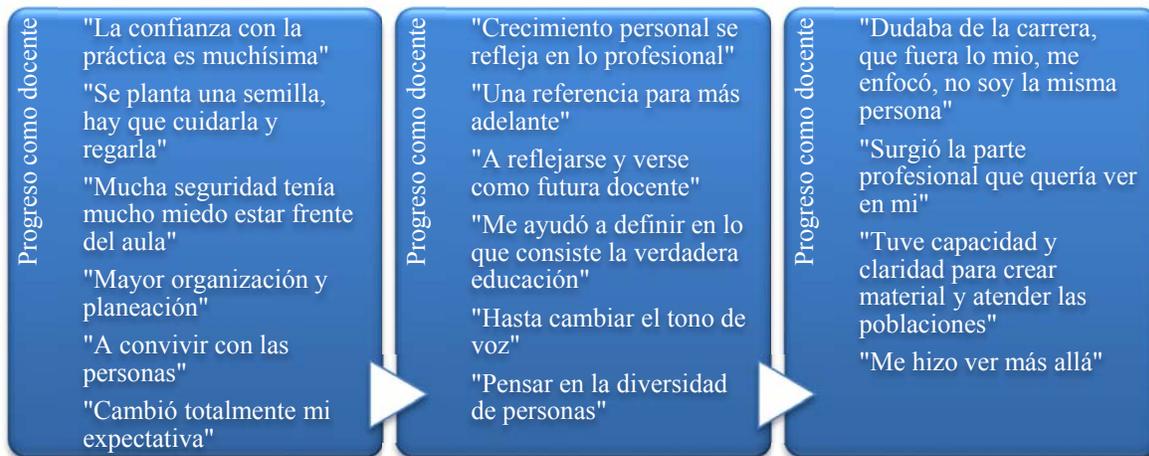
Posteriormente, se busca establecer si las docentes en formación tuvieron algún progreso como docentes al participar en el Proyecto, todas las docentes en formación respondieron positivamente.

En el caso de una docente en formación comparte su inseguridad y miedo inicial y de cómo sus estudiantes al reconocerle su labor le generaron seguridad y tranquilidad, lo que se convirtió en un gran progreso como futura docente.

“Si claro al iniciar uno se siente inseguro, se siente que no le van a prestar atención, uno a veces siente como que ellos van a pensar: ¡ay pero cómo va a saber ella! y luego ver que más bien le dice: ¡ay pero como sabe usted!, y entonces a uno le van dando seguridad, pararse al frente y hablarles a 15 adultos de algún tema y no tener pena y poder hablarles tranquila, exponerles bien y con seguridad, siento que si fue un proceso, que si tuvo bastante cambio, porque no es lo mismo exponer en clase a un grupo una exposición de algún tema, a dar una clase”. (EEC10)

Como se mencionó con anterioridad, todas las entrevistadas respondieron positivamente a si habían tenido algún progreso como docentes o no, al participar en el Proyecto y rescatan aspectos como los que se representan de forma sintetizada en la figura 24.

Figura 24. Progreso como futuros docentes



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

Todas las entrevistadas mencionaron haber tenido progresos como docentes en formación, al desarrollar su práctica en el Proyecto, desde aspectos metodológicos para el desarrollo de las clases, hasta elementos relacionados con la labor de guía o acompañante del proceso educativo de los participantes. Todas las respuestas brindadas muestran el mejoramiento las docentes en formación perciben después de participar en el Proyecto, siendo este un elemento fundamental para la formación de docentes.

Se presentan los resultados y análisis respecto a los aprendizajes significativos adquiridos con la participación en el Proyecto.

4.1.4.5 Aprendizajes significativos adquiridos después del proceso de práctica en el Proyecto

El siguiente aspecto consultado se refiere los aprendizajes significativos obtenidos como resultado del proceso de práctica en el Proyecto. Este aspecto se les preguntó a autoridades universitarias, docentes universitarias y docentes en formación. Todos responden, sin dudar, que sí se generan aprendizajes significativos durante los procesos de práctica docente en el Proyecto.

En el caso de las autoridades, los resultados coinciden al enfocarse al sentido de utilidad de ayudar a otra persona, la sensibilidad social, el aprendizaje entre iguales, entre otros. Una autoridad menciona aspectos del aprendizaje entre iguales y la sensibilización que logran las docentes en formación:

“Si claro que pueden generarse, entre los que están aprender de sus propias experiencias y así aprender de experiencias de los compañeros, porque el compartir, cómo está mi grupo, cómo está el grupo suyo, qué aspectos está uno viendo, eso les puede ayudar en sus experiencias, así como favorecer la sensibilización ante el trabajo con poblaciones con desventajas sociales.” (AU01)

En el caso de las docentes no participantes, los resultados coinciden al mencionar aspectos como: sensibilización, sentido de utilidad, mutuo aprendizaje, aprendizaje en la práctica. Una docente no participante en el Proyecto se refiere a que las docentes en formación se sienten útiles al poder aportar aprendizaje y los participantes se sienten también útiles al darse cuenta que si pueden aprender, se enriquecen practicantes y participantes del Proyecto:

“Para el mismo estudiante-profesor impacta, ellos se sienten que el conocimiento que ellos tienen sirvió para algo, para enseñarle a alguien más, entonces es un grado de satisfacción que se lleva, se sienten útiles que eso es algo muy importante, aparte que hacen sentir también a la persona participante, por el hecho de que puede aprender y los docentes en formación dicen que se enriquecen mucho con las experiencias de vida que tiene cada participante que llega, si es un Proyecto que realmente les da mucho aprendizaje a ambas poblaciones.” (DNP01)

Las docentes participantes, coinciden en resaltar aspectos como: lograr aprendizaje de sus estudiantes, de sus historias de vida, aprendizaje en contexto, siempre recuerdan las prácticas en el Proyecto. La respuesta de una docente participante pone en evidencia la importancia de la práctica y la realidad de aula:

“Puede durar cinco cursos y en todos los cursos darles teoría andragógica, pero usted llegar ahí y ver las realidades de los grupos, de las edades, de las necesidades, eso forma, pero forma significativamente, a ellos no se les olvida esa práctica y cuando usted les habla de su experiencia como formación y su formación docente universitaria van a traer a colación esa práctica porque es significativa.” (DPP01)

La totalidad de las docentes en formación responde haber tenido aprendizajes significativos resultado de las prácticas en el Proyecto. Se refieren al aprendizaje entre iguales, a la valoración del trabajo en equipo, al mutuo aprendizaje, a ir más allá de ser un transmisor de teoría y ser

más empático y comprensivo, a educar en función del educando, a apoyar en solventar necesidades de aprendizaje, a promover motivación y superación y a la importancia de variar estrategias y recursos.

Una docente en formación sintetiza algunos de los conceptos mencionados anteriormente, como parte de su reflexión al referirse a la importancia de la motivación, aprendizajes para la vida, la comunicación y relación entre actores del proceso educativo y la variabilidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje:

“El aprendizaje significativo para mí es como, creo que es para todo, para la vida, es como ser el motor de esa motivación para los estudiantes, ese fue el aprendizaje significativo, luego otro es la comunicación asertiva y el tercero que me quedó súper claro, el variar las actividades, siempre en cada clase una actividad diferente, eso fue para mí increíble fue una experiencia totalmente distinta y eso me gustó mucho en cuanto a esas tres aspectos de las labores docentes”. (EEC19)

Es notable cómo las experiencias de vida y de aprendizaje, recibidas en el Proyecto, en la práctica y en la vivencia misma del proceso formativo se convierten en elementos fundamentales para promover aprendizajes significativos. Cómo el partir de su conocimiento previo, la teoría o fundamentos pedagógicos adquiridos en los cursos, se vivencian y fortalecen con la experiencia de aula, y cómo se apropian de ellos y los hacen importantes para la vida, para el futuro, tanto a nivel personal como profesional.

En el siguiente apartado, las preguntas se enfocaron en aspectos relacionados con la satisfacción expresada por los participantes de esta investigación, como resultado de la realización de prácticas en el Proyecto.

4.1.4.6 Nivel de satisfacción y sentir personal al participar en el Proyecto

Como parte de la evaluación de resultados se plantean preguntas que buscan determinar el nivel percibido de satisfacción durante la realización del Proyecto. Estas preguntas conciernen tanto a las autoridades, como a las docentes universitarias y a las docentes en formación.

Los resultados provenientes de los resultados de las docentes en formación coinciden en señalar que hay un enorme grado de satisfacción, se orientan a señalar la importancia de la Extensión para el proceso de interacción con las comunidades y poblaciones vulnerables, reconocen la continuidad del Proyecto, que sería importante generar o conseguir recursos externos que permitan ampliar los alcances. Como muestra de las coincidencias, una autoridad expresa su satisfacción porque reconoce el esfuerzo y méritos que tiene la extensión universitaria, además reconoce el crecimiento y la continuidad del Proyecto:

“Realmente satisfecha, porque uno ve proezas y ve resultados; entonces ¿qué pasa?, uno se da cuenta del esfuerzo por lograr trabajar con poblaciones difíciles, no tienen el mismo grado académico que podemos encontrar en la Universidad y eso es un elemento que no cualquiera lo trabaja. Entonces, la valoración que le hacemos a un Proyecto así ya tiene un plus, porque sabemos lo difícil que es trabajar la extensión, conocemos también los méritos que tiene la extensión y el esfuerzo que esto implica; entonces, hay un nivel de satisfacción cuando uno encuentra un Proyecto que ha logrado ir escalando y tener la continuidad que está teniendo”. (AU03)

Las docentes participantes coinciden al responder favorablemente el logro de hechos realmente satisfactorios. Entre ellos las docentes participantes mencionan: la proyección de la universidad a la sociedad, la gratificación a todos los participantes, el aprendizaje y fortalecimiento de los docentes en formación y el fortalecimiento del proyecto.

A manera de ejemplo se comparte la respuesta brindada por un docente participante que coincide con los aspectos mencionados anteriormente. Este participante aporta una respuesta amplia en la que abarca tres aspectos por lo que se siente satisfecho: el primero de ellos por la proyección social; el segundo, por ser docente universitario y el tercero por el crecimiento de los docentes en formación:

“Mucha satisfacción, por un lado la proyección social de la universidad hacia las comunidades, el atender poblaciones que son poco atendidas, vulnerables, poco olvidadas y que la Universidad está dando respuestas; que la formación que se les está dando a los docentes en formación realmente tiene una relación extensión- docencia, donde esa extensión fortalece la formación del profesional. [...] Luego satisfacción como docente universitario, que se sale de lo normal, que se sale de cumplir un plan de estudios, que cuando uno está en ese contacto con esas comunidades y con esos tipos de poblaciones dice: ¡vale la pena lo que estamos haciendo! [...] entonces uno se siente muy satisfecho como profesor universitario, cuando ve el crecimiento de los docentes en formación [...] uno ve habilidades y valores que desarrollan” (DPP01)

Como parte de los resultados brindados por las docentes en formación, en relación con su satisfacción con el Proyecto, todas coinciden al expresar satisfacción por la experiencia de participar en el Proyecto.

La satisfacción se basa en diversos motivos, pero todos están ligados a los beneficios de la práctica pedagógica prevista en el Proyecto: contribuir con los demás a superarse, aportar conocimientos, habilidades y valores, fortalecer la confianza que les permite empoderarse, ejercer como docentes, mejorar personal y profesionalmente. Notan también la importancia de la motivación que les significa todo este proceso o experiencia de vida.

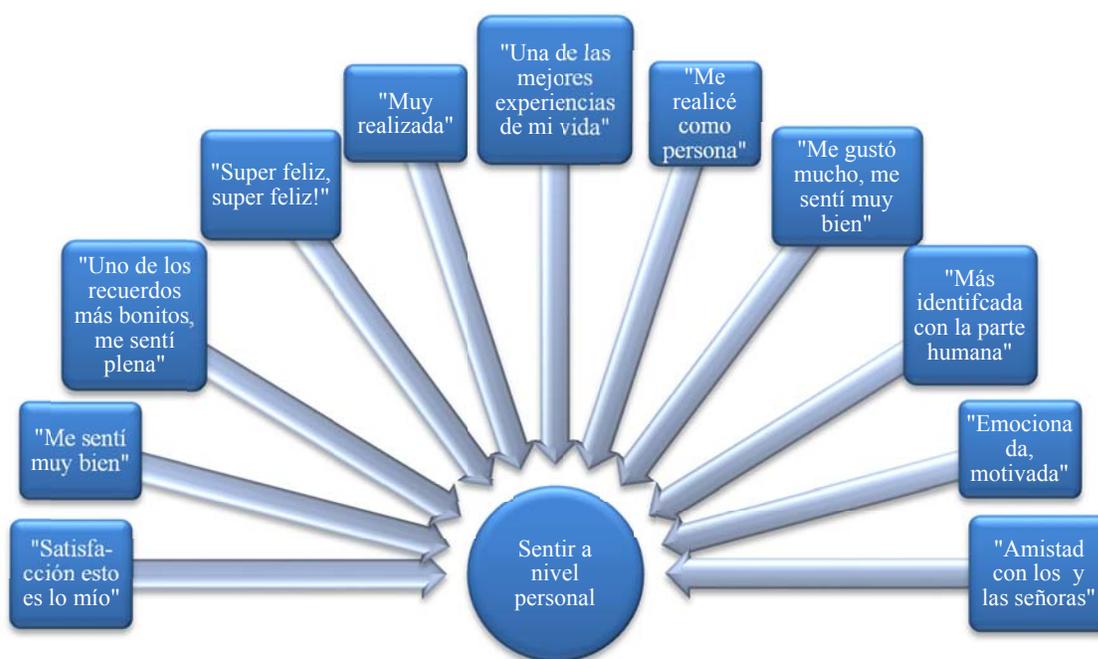
Una docente en formación califica su satisfacción al 100%, además, se refiere a los cambios que ha tenido como parte de la experiencia y realiza una valoración positiva de las prácticas que ha tenido la oportunidad de participar.

“Satisfacción al 100%, creo que la experiencia fue como un reforzamiento a mi carrera, la manera en que se desarrolló, colaboró muchísimo para incrementar la confianza que tengo yo como docente y más que todo como persona; poder desenvolverme con diferentes tipos de poblaciones [...]El Proyecto ha hecho en mí grandes cambios, en mi pensamiento, como persona y como docente; entonces, estoy muy satisfecha con la labor que hice en la práctica, aparte de que estoy muy contenta de haber pertenecido a este grupo de docentes en formación que tuvieron la oportunidad de participar en diferentes prácticas pedagógicas.” (EEC13)

Es importante señalar que todos los entrevistados respondieron que solo existe satisfacción en el desarrollo o proceso del Proyecto; además, la gran mayoría agrega calificativos a ese nivel de satisfacción que experimentaron. Esos calificativos a la satisfacción fueron: “bastante alta”, “muchoa satisfacción”, “totalmente satisfecha”, “muy satisfecha”, “la más alta”, “muy satisfecha”, “completamente al 100% satisfecha”.

La figura 25 muestra en forma sintetizada y en frases, los comentarios compartidos por las docentes en formación al valorar esta experiencia pedagógica desde un punto de vista personal.

Figura 25. Sentir a nivel personal de las docentes en formación en el Proyecto



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

En los resultados se evidencia que la participación en el Proyecto genera los más altos niveles de satisfacción en los participantes, sean docentes en formación, docentes participantes o autoridades universitarias, sobre todo por el hecho de que se brindan experiencias de aprendizaje, experiencias de vida, que fortalecen a los participantes a nivel personal, académico y social.

Esto se refleja además en el sentir de las docentes en formación. La gran mayoría expresa opiniones que evidencian que la experiencia a nivel personal fue muy enriquecedora. Por lo que se puede indicar que hay congruencia en las respuestas; el nivel de satisfacción es elevado y las experiencias a nivel personal, son realmente positivas y significativas.

El proceso formativo debe fortalecerse al integrarse la docencia y la extensión. El siguiente apartado muestra los resultados obtenidos al respecto.

4.1.4.7 Fortalecimiento de la formación de docentes

Es fundamental determinar si el Proyecto fortalece la formación de docentes. El fortalecimiento de dicha formación es de gran interés para la carrera de Educación Comercial y para la UNA. En el marco de la presente evaluación, este aspecto merece una atención particular.

Todos los entrevistados responden positivamente que el Proyecto fortalece la formación de docentes. Por ejemplo, una docente en formación resalta la importancia de la práctica en la realidad de aula, experiencia que tuvo gracias a las prácticas en el Proyecto, para ella dicha práctica es un aspecto fundamental de su preparación.

“Pues sí, porque en este Proyecto uno adquiere conocimientos que no adquiere de ninguna otra forma, porque es diferente estar en un aula y que los profesores le digan a uno ustedes se van a enfrentar a esto y a esto a estar ahí al frente de los docentes en formación y darse cuenta de las cosas que uno tiene que pasar, de la realidad.”
(EEC09)

Las siguientes frases sintetizan los aspectos, que como docentes en formación se fortalecen durante la participación en el Proyecto, y en las que coinciden la gran mayoría:

- "Uno practica y va corrigiendo. Aprendizaje en la práctica. "
- "Comunicación y vocabulario adecuado a la población. "
- "Se va adaptando y siendo flexible en el proceso. "
- "Se fortalecen muchas áreas, siempre se aprende. "
- "Se muestra un comportamiento y pensamiento diferente al que se tenía antes de la práctica."
- "Adecuarse al contexto. "
- "Es una preparación antes de ir a las aulas profesionalmente. "
- "Buscar el bienestar del estudiante. "
- "Fortalece seguridad en el conocimiento propio y en la capacidad de transmitirlo. "
- "Fortalece aspectos de la didáctica y la evaluación. "
- "Madurez y responsabilidad como profesional de la educación. "
- "Sensibilidad hacia el estudiante. "
- "Se fortalece todo el conocimiento teórico. "
- "Ser un modelo. "
- "Ser profesional y humano. "
- "Capacidad emocional. "
- "Usted hace algo diferente y nota que puede hacer la diferencia. "

Se evidencia la importancia de tener este tipo de proyectos (integrados: docencia y extensión) para la formación de docentes. Las respuestas brindadas van desde aspectos de lo fundamental que son los procesos prácticos, hasta la importancia de trabajar con poblaciones vulnerables socialmente, porque se genera una sinergia de conocimientos mutuos que nutren al futuro profesional y sobre todo fortalecen al ser humano, al docente en formación, esto se logra gracias al Proyecto como parte del modelo de formación de docentes de Educación Comercial.

Después de presentar los resultados de la evaluación de los resultados de la realización del Proyecto, es importante sintetizar los principales puntos tratados.

4.1.4.8 Síntesis evaluación de resultados

A manera de resumen, en el apartado referido a la evaluación de resultados del Proyecto, se desarrollaron diferentes aspectos, que se presentan a continuación.

Con respecto a la determinación del cumplimiento de los objetivos del proyecto. Los datos obtenidos muestran total coincidencia en que los objetivos se logran, tanto el referido a la apertura de oportunidades de capacitación y superación personal a personas vulnerables socialmente, como el objetivo que se orienta a favorecer espacios de práctica a docentes en formación.

Todos los entrevistados se refieren a los espacios de práctica vivencial e integral que se facilitan a los docentes en formación y las oportunidades de superación personal que se abren a poblaciones vulnerables socialmente. Este es un resultado importante porque los logros son realmente favorables para todos los participantes en el Proyecto (docentes en formación y poblaciones vulnerables).

Los aportes brindados a los participantes del Proyecto forman parte de los resultados; todas las entrevistadas y docentes en formación, consideran haber brindado aportes importantes. Entre los identificados son dignos de mención: que los participantes logran mayor confianza en sí

mismos, mejora de la autoestima, consciencia de su capacidad, logro de una mayor independencia, oportunidad de compartir y aprender, y deseo de seguir estudiando.

Como parte del aprendizaje-mutuo, se analizó si hubo un cierto impacto proveniente de los participantes hacia las docentes en formación. Todas las docentes en formación entrevistadas respondieron haberse beneficiado de aportes para la vida, tanto a nivel personal como profesional; haber tenido la experiencia de pasar de la teoría a la práctica, haber experimentado aprender de los demás, haberse esforzado para seguir adelante.

En gran parte, esas vivencias y aportes recibidos también influyeron en las opiniones que las docentes en formación respecto al trabajo con poblaciones vulnerables. Experiencia que los sensibiliza, los hace crecer, ser más humanos, ser pacientes, ser empáticos, superar obstáculos, saber escuchar, la humildad, ser agradecidos y los deseos de aprender, entre otros.

Posteriormente, se presentan las respuestas referentes al progreso de la formación como futuro docente resultante de las prácticas en el Proyecto. Al respecto todas las respuestas de las docentes en formación fueron positivas: mayor confianza, seguridad en sí mismas, una mejor organización y planeación, un mayor crecimiento personal y profesional, el fortalecimiento de la vocación docente y la proyección de futuro.

Un aspecto relevante es el relacionado con aprendizajes significativos, que pudieron haber logrado las docentes en formación, como resultado de la participación en el Proyecto. Todos los entrevistados consideran que estos sí se generan, y mencionan entre los más compartidos: la importancia del autoaprendizaje, el aprendizaje entre iguales, la sensibilización, el sentido de utilidad, las historias de vida, el aprendizaje en la práctica y aprendizajes para la vida.

Notemos igualmente que todos los entrevistados (autoridades universitarias, docentes universitarios y docentes en formación) respondieron que su participación o relación con en el Proyecto tuvo un alto grado de satisfacción: a nivel personal, académico y social. Sustentan sus respuestas en aspectos como: “se ven los resultados y son positivos”, “ser docentes”, “brinda mayor confianza”, “genera cambios motivantes”, “es un elemento diferenciador en la formación”, “la proyección social”, “crecimiento en diferentes ámbitos”, “aporte de la extensión a la docencia”.

La satisfacción es un principio fundamental en los procesos de aprendizaje, porque activa la motivación indispensable para que se generen nuevos conocimientos; esta se confirma en los resultados referidos al sentir personal durante la vivencia práctica en el Proyecto.

La gran mayoría valora positivamente el desarrollo de su práctica en el Proyecto al brindar respuestas como que: “se sintieron muy felices”, “fue la mejor experiencia de la vida”, “se realizaron”, “se sienten más humanas”, “se motivaron y lograron plenitud”.

Luego de presentar el análisis y resultados correspondientes a las cuatro etapas del modelo CIPP de Stufflebeam (2007), primer objetivo de esta investigación, se procede en el apartado siguiente al análisis de los datos relativos al segundo objetivo.

4.2 Objetivo 2.1 de Investigación: Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.

Como parte del avance del proceso de análisis y en busca del cumplimiento del segundo objetivo específico, propuesto para esta investigación, se procederá a la presentación y análisis de los datos obtenidos por medio de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes de esta investigación.

Con el fin de aportar de aportar los resultados pertinentes, se abarcarán los siguientes aspectos: labor de las docentes en formación en el Proyecto, generación de nuevas estrategias pedagógicas, aportes del Proyecto, aportes del Proyecto a la sensibilidad social, opiniones y reacciones de las docentes en formación, sentir como futuros docentes, vocación docente y la importancia de las prácticas. Los siguientes apartados abordan cada uno de esos aspectos.

4.2.1 Labor de los docentes en formación en el Proyecto

Los resultados provenientes de las respuestas de las autoridades universitarias que participaron en esta investigación, en relación con la labor desempeñada por los docentes en formación en el Proyecto, en forma general se direccionan a tres aspectos: la realización de las capacitaciones, el apoyo significativo a poblaciones vulnerables socialmente y al rol como docentes. El promover nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y oportunidades son elementos clave de la labor que realizan los docentes en formación en el Proyecto y que son mencionados por una autoridad universitaria.

“Sí, los docentes en formación son los formadores de este grupo de participantes que están deseosos de aprender es por ello que el proceso de interacción práctica del conocimiento es ir más allá de lo teórico y promover oportunidades, en las que quienes son capacitados adquieran actitudes y destrezas que les permitan desempeñarse adecuadamente en el área en que son capacitados. Estos docentes en formación promueven, además, entre los participantes el fortalecer habilidades, destrezas que ponen en ejecución en sus prácticas de aula.” (AU01)

El apoyo significativo a poblaciones vulnerables socialmente es notado por una docente no participante: “Yo sí creo mucho en el Proyecto, o sea me gusta mucho la labor que ellos desempeñan, los docentes en formación, de contribución a la sociedad, que para algunos puede ser poquito, pero ese poquito puede ser mucho para la sociedad”. (DNP02)

En cuanto al rol como docente, una docente no participante identifica la coordinación y estructuración de los cursos, y la parte pedagógica y didáctica realizadas por las docentes en formación como labores en el Proyecto. Una docente participante prácticamente coincide con lo planteado por el docente no participante, solo que utiliza algunos términos diferentes pero que equivalen a los planteados por su colega y en el caso de una docente en formación comprueba que lo aportado por las docentes universitarias, coincide como parte de sus labores, existe una gran coincidencia entre las autoridades, docentes y las docentes en formación.

Se distingue que el rol desempeñado por los docentes en formación, en la intervención educativa de extensión, es fundamental para el desarrollo del Proyecto, la proyección de la Universidad en la sociedad, ofrecer opciones de superación personal y académica a personas vulnerables socialmente, entre otros aspectos señalados.

Por lo que se puede señalar que, el desarrollo de las prácticas pedagógicas en Proyectos de extensión favorece una formación integral de los futuros profesionales de la educación, porque, si bien es cierto cumplen labores pedagógicas, mayormente su labor se enfoca en lo social, en contextualizar los procesos de capacitación y realmente brindar espacios educativos innovadores y motivadores, a poblaciones que realmente requieren de un apoyo significativo para lograr proyectarse y aprovechar oportunidades de superación.

El siguiente aspecto se relaciona con lo planteado anteriormente y consiste en determinar si la participación en el Proyecto genera la adquisición de estrategias pedagógicas a los docentes en formación.

4.2.2 Adquisición de nuevas estrategias pedagógicas por las docentes en formación al participar en el Proyecto

Las autoridades universitarias consultadas coinciden en señalar que sin duda la realización de las prácticas en el Proyecto les genera la búsqueda o creación de nuevas estrategias pedagógicas a las docentes en formación, porque ellas con el fin de ayudar a sus estudiantes, se implican en procesos investigativos y creativos facilitadores de experiencias de enseñanza y aprendizaje integrales, participativas y dinámicas.

Los resultados obtenidos de las entrevistas con las docentes universitarias, indican que la participación en el Proyecto favorece efectivamente la adquisición de nuevas estrategias pedagógicas. Ellas consideran que por el tipo de población que se atiende, poblaciones vulnerables socialmente, se enriquece el proceso y hace que el docente en formación busque diversas estrategias didácticas, como el uso de recursos tecnológicos, juegos didácticos, trabajo colaborativo, aprendizaje entre iguales, resolución de casos, por mencionar algunas y adaptarlas a los participantes que están atendiendo. Esta situación los lleva a innovar, a investigar y a proponer estrategias pedagógicas basadas en la vivencia del momento.

A manera de ejemplo y en evidencia de la coincidencia en los criterios expresados, un docente participante afirma que en efecto los docentes en formación adaptan sus estrategias al grupo,

pasan de la teoría a la práctica, a la realidad y al contexto, investigan y adquieren nuevas estrategias gracias a la vivencia.

“Lo que permite el Proyecto es que la teoría que van viendo de las técnicas didácticas, no solo es cómo las aplico, sino qué otras técnicas tengo que buscar; porque conozco el grupo, porque tengo la particularidad de grupo, que no es lo mismo lo que me enseña la teoría [...] porque tiene que adaptarlas al grupo, con estas características, con estas edades, con estas personalidades, con este ritmo de aprendizaje. Al hacer ese proceso de investigación, de conocimiento del grupo, como docente se forma y al mismo tiempo genera nuevas estrategias para hacer frente al reto que tiene”. (DPP01)

Por lo mencionado, se puede afirmar que todos consideran que el participar en el Proyecto, mediante la realización de prácticas para los docentes en formación permite la adquisición de nuevas estrategias pedagógicas. El proceso mismo logra que el estudiante investigue, cree y proponga estrategias que le permitan responder al contexto y al grupo poblacional que atiende, en este caso jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social así como adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital.

En la siguiente sección se presentan los resultados y análisis respecto a si participar en el Proyecto fortalece la sensibilidad social de los docentes en formación.

4.2.3 Aportes del Proyecto en la sensibilidad social de los docentes en formación

Un aspecto importante de la investigación concierne el impacto de la práctica en el Proyecto sobre la sensibilidad social de los docentes en formación.

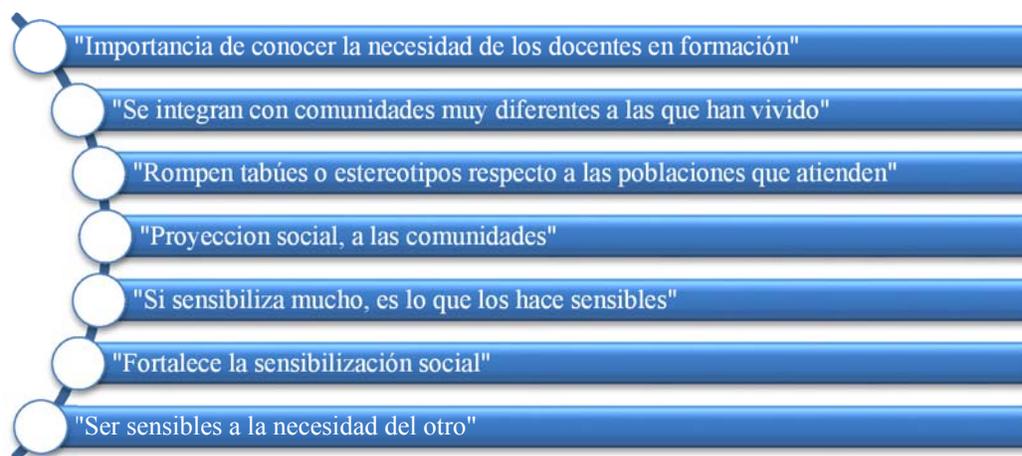
Con respecto a las autoridades universitarias, los resultados coinciden al señalar que el trabajar con poblaciones diferentes, tanto en edad, como en problemáticas, los sensibiliza y los fortalece para el futuro. Una autoridad se refiere al contacto de los docentes en formación con poblaciones que desconocen: “Sí, porque se integran con poblaciones muy diferentes a las que tal vez traen de su seno familiar o comunal y eso ya hace una distinción de cómo valorar la población con la que se está, incluso cómo se va a desempeñar más adelante”. (AU03)

Los resultados obtenidos de las entrevistas con los docentes participantes, muestran que coinciden al señalar que la realización de prácticas pedagógicas en un proyecto de extensión realmente fortalece la sensibilidad social, los proyecta a la sociedad, vivencian las necesidades y las realidades de los otros, quizás realidades muy diferentes a las propias, son más empáticos y sensibles a las necesidades del otro. Una docente participante señala que el Proyecto brinda a los docentes en formación, proyección social, sensibilización social y sobre todo el ser sensible a la necesidad del otro:

“Si, los sensibiliza socialmente, el Proyecto permite tener una proyección a las comunidades es una proyección social, es ese contacto con la comunidad y principalmente al estudiantado le da una sensibilidad, una sensibilización social. Yo siempre, rescato mucho eso de este Proyecto, ser sensible a la necesidad del otro, [...] docentes en formación que dicen: a aquel señor le cuesta, yo vengo y le doy horas extras y atención extra, como dicen ellos tutorías, vine a darle tutoría extra porque sé que a él le está costando más, no solo las lecciones que me toca dar por semana, no, es que vine dos o tres horas extras porque yo quiero apoyarlo. Eso es desarrollar sensibilidad social”. (DPP01)

Las mayores coincidencias respecto al fortalecimiento de la sensibilidad social al participar en una intervención educativa de extensión en la figura 26.

Figura 26. Aspectos considerados por docentes universitarios como parte del fortalecimiento de la sensibilidad social de los docentes en formación



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

Los resultados de quienes están en el proceso formativo y práctico, en un proyecto de extensión, es realmente importante, al ser ellas las que tienen la experiencia. Todas las docentes en formación responden positivamente a que ahora son más sensibles socialmente, después de participar en el Proyecto y haber atendido a poblaciones con tantas problemáticas y necesidades. Los hace sentirse muy satisfechos el brindarles un conocimiento básico. Para las docentes en formación era algo realmente significativo, algo que los lleva a apoyar y motivar a sus estudiantes, a adaptar el proceso educativo a las necesidades de ellos, con el fin de que realmente pudieran aprender. Además, se consigue que los docentes en formación se familiaricen con realidades y poblaciones que están siendo excluidas por la sociedad.

El comentario de una docente en formación se refiere a como la experiencia la hizo ver y comprender otras realidades sociales y como la ayudó a crecer y a cambiar.

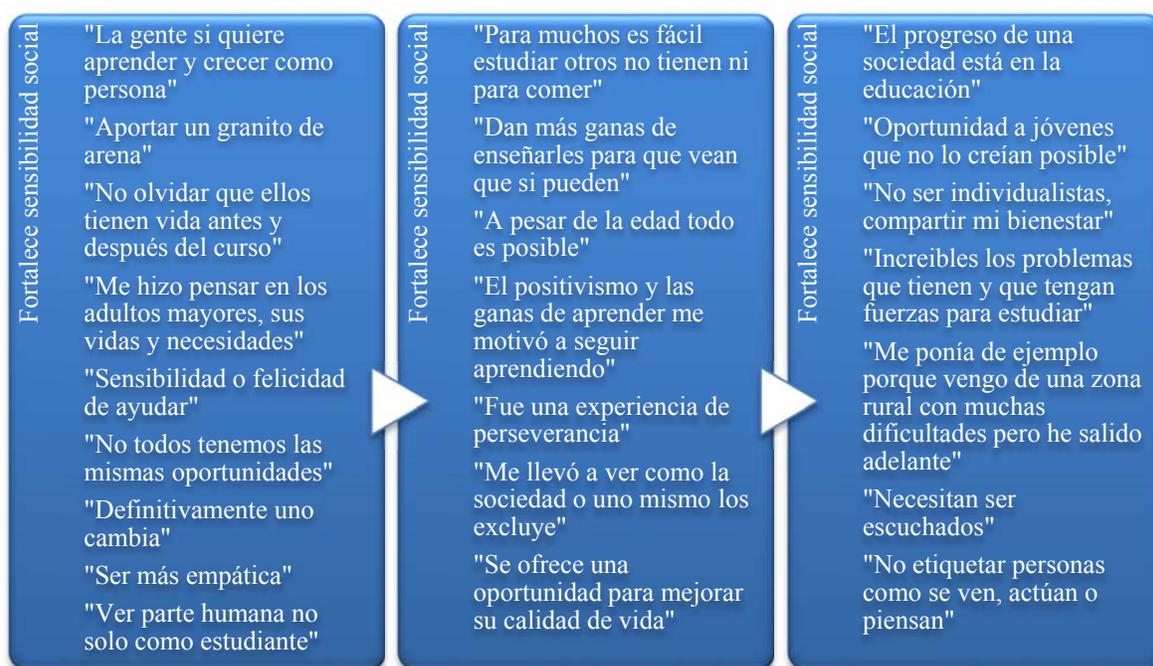
“Si totalmente, yo siempre he dicho que es un error que a veces uno tiene, uno piensa que la realidad de todo el mundo es igual a la de uno, definitivamente no. Hay que participar en proyectos así para ver que no todos tenemos las mismas oportunidades, no todos han estudiado, no todos han dejado el estudio porque no quieren si no porque no tienen recursos. Definitivamente eso le ayuda a uno a crecer, definitivamente uno cambia”. (EEC05)

El comentario de otra docente en formación coincide con lo mencionado anteriormente, en relación a que su participación en el Proyecto la hizo reflexionar sobre la exclusión que sufren las poblaciones de adultos mayores en el plano social.

“Si, más que todo con los adultos y adultos mayores, porque no se ellos están dispuestos a aprender y ellos tal vez tuvieron un gran conflicto emocional para ingresar al curso, porque piensan: yo para que, yo ahora no lo necesito, yo ahorita me muero, como decía un señor, yo no lo necesito. Entonces, yo me puse a pensar es cierto, a ellos tal vez les costó un montón, quién sabe qué está pasando en la casa, quién sabe si viven solos o si están acompañados, o si llegan al curso nada más como un apoyo. Me hizo pensar en la clase adulta, en los adultos mayores, es una población tan vulnerable”. (EEC03)

Esta es una de las categorías en donde las docentes en formación comparten mayor cantidad de elementos por los que consideran que su sensibilidad social se fortalece en el Proyecto. Expresiones del fortalecimiento social se encuentran en forma sintetizada en la figura 27.

Figura 27. Aspectos considerados por docentes en formación como parte de su fortalecimiento de la sensibilidad social



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

Los resultados muestran que todos los entrevistados (autoridades universitarias, docentes universitarios y docentes en formación) respondieron favorablemente y resaltan las experiencias prácticas en el Proyecto como elemento fundamental para fortalecer la sensibilidad social.

El formar profesionales de la educación con un alto grado de sensibilidad social favorece la eclosión de un modelo de formación integral y solidario, en apego al contexto y en busca de apoyar a los demás a dar respuesta a las necesidades sociales.

El siguiente apartado trata del fortalecimiento del proceso formativo resultante de la participación en el Proyecto.

4.2.4 Aportes en el plano personal al participar en el Proyecto

Todas las entrevistadas responden que sí recibieron aportes en lo personal. Señalan el fortalecimiento de la paciencia, de la empatía, la solidaridad, el respeto, el compromiso, la autoestima y la motivación, entre muchas respuestas brindadas.

Una docente en formación identifica ciertos aspectos en los que progresó personalmente, como lo son la paciencia, la tolerancia, la empatía y la humildad.

“La paciencia, la tolerancia, porque somos todos diferentes y todos aprendemos diferente y hay que aprender a mejorar esos aspectos; la empatía es una cualidad, que creo, soy bastante bendecida en tenerla. Entonces, si ayudó bastante, porque los estudiantes siempre se sintieron muy contentos y dentro de los comentarios que nos hicieron, nos pusieron siempre que la humildad fue algo que pudieron ver siempre presente en el proceso.”. (EEC02)

Otra docente en formación coincide igualmente con respecto a cuáles cualidades se mejoraron con la participación en el Proyecto: empatía, paciencia, respeto y amor.

“Si, totalmente, creo que la empatía, el respeto, la paciencia; creo que también el amor, el amor a cómo ayudar, el amor por lo que se hace. Porque definitivamente, lo que uno siente cuando ya está dando clases, yo lo defino como amor, porque se siente, se siente esa satisfacción. También el aprender de las docentes en formación, porque no solamente ellas aprenden, yo creo que ahí las que más aprendimos fuimos nosotras como docentes”. (EEC05)

Los resultados obtenidos, en relación a los beneficios obtenidos en el plano personal al participar en el Proyecto, son significativos. Siendo que los cinco beneficios que las docentes en formación mencionaron con mayor frecuencia fueron: la paciencia, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad-puntualidad, la humildad y la empatía.

Las opiniones y reacciones de las docentes en formación, al realizar sus prácticas en el Proyecto, son importantes como parte de los resultados y análisis de esta investigación, por lo que el siguiente apartado se enfoca en ambos elementos.

4.2.5 Opiniones y reacciones de las docentes en formación al concluir su participación en el Proyecto

Conocer qué opiniones tienen las docentes en formación al finalizar el Proyecto es relevante. Este apartado trata de la percepción de ese aspecto de la investigación. Se planteó la pregunta, tanto a docentes participantes como a las docentes en formación que participaron en el proceso. Todos los comentarios fueron elaborados y favorables.

Las docentes participantes coinciden en señalar que los docentes en formación les comparten opiniones muy favorables de la experiencia práctica en el Proyecto. Indican que los ayuda pedagógicamente y personalmente, que aprenden mucho de la práctica, de la realidad de aula, y que aprenden a adaptar planeamientos, recursos y materiales a los estudiantes con quienes trabajan.

En la respuesta de una docente participante se constata con detalle muchas opiniones que ha recibido por parte de los docentes en formación, al terminar la práctica en el Proyecto.

“Que no quieren dejar de darle cursos a los señores, que les ha ayudado a tomar mejores decisiones a la hora de hacer el planeamiento, que se dan cuenta que a veces el planeamiento que llevan no necesariamente se cumplió y tiene que ver cómo lo adapta, lo ajusta; que tienen que ser muy creativos y tienen que estar buscando qué nuevo van hacer, para que no se repita, que eso le ha hecho tener que estar leyendo más. [...] A saber ir al ritmo de las personas, que no es como yo lo recibo en la universidad, que ellos tienen otro ritmo, que tengo que identificar ese ritmo de esas personas. [...] Son personas que son sensibles que necesitan mucho de la ayuda”.
(DPP01)

Las docentes en formación ofrecen opiniones muy positivas respecto a las prácticas que realizaron en el Proyecto y coinciden en la gran mayoría. Se refieren a que es una experiencia enriquecedora, les da una visión más realista y que realmente vale la pena.

Por ejemplo, una docente en formación enfoca su opinión en el deseo e interés de seguir ayudando a poblaciones vulnerables.

“Que quiero seguir haciéndolo, de hecho me gustaría averiguar si uno puede seguir dando clases, voluntariamente. Porque bueno, todos los frutos que uno recoge son

gratificantes y la experiencia y las personas que uno conoce, ¡esto es lo mío! Me gustaría seguir en esto, poder ayudar a más personas, tanto adultos mayores, como niños, lo que yo pueda y lo que alcance mis capacidades”. (EEC03)

Otra docente en formación orienta su respuesta a que fue una experiencia excelente, de aprendizaje y de autoevaluación y que fue muy motivante.

“Para mí fue excelente, fue una práctica muy buena, de aprendizaje, de autoevaluación porque uno comete errores y bueno fue muy motivante, todavía quiero mantener esa sensación, esa sensación de estar ahí dándole clases a ellos, de que no se me vaya esa motivación, porque si fue muy bonita, también ayudó mucho el lugar, las personas la compañera, todo se combinó, todo hizo un conjunto perfecto para obtener resultados excelentes”. (EEC16)

Las opiniones brindadas por las docentes en formación, al terminar sus prácticas en el Proyecto son muy variadas y amplias. A manera de síntesis la figura 28 reporta opiniones compartidas al respecto.

Figura 28. Opiniones de las docentes en formación al terminar su práctica en el Proyecto



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

En relación con aspectos de la formación de formadores que se vivencian al participar en el Proyecto, se les preguntó a las docentes participantes y a las docentes en formación, cuáles habían sido las reacciones al finalizar la práctica en el Proyecto.

Los docentes participantes comparten que las principales reacciones de los docentes en formación al culminar sus prácticas en el Proyecto son muy emotivas y de gran satisfacción.

Tal es el caso de una docente participante, que entre las reacciones que expresan los docentes en formación, al finalizar su práctica en el Proyecto se notan: motivación, vocación, satisfacción y ayuda a su formación.

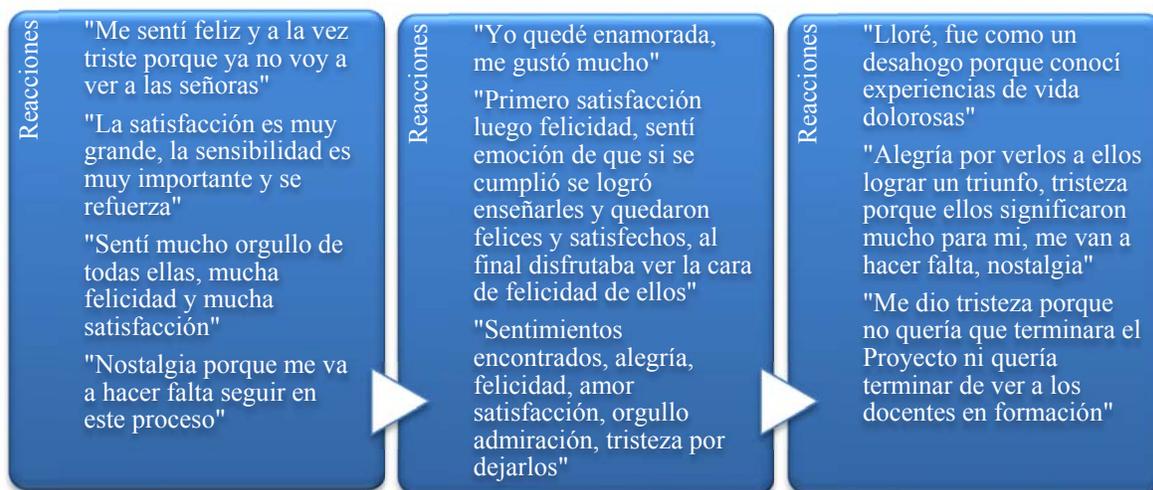
“Al finalizar se sienten muy motivados, algunos dicen que les ha permitido ver si realmente quieren ser docentes, que pensaban que no iban a poder ser docentes, que esto les ha permitido ver que si tienen habilidades para serlo y que les ha ayudado para ser mejores docentes. Hay mucha satisfacción, la mayoría se sienten muy satisfechos. Las manifestaciones es que les ha agradado, que han visto que les ha ayudado a su formación, que se sienten profesores”. (DPP01)

Las opiniones de las docentes en formación son muy favorables, ya que expresan sentimientos o emociones muy positivas. La gran mayoría expresaron frases de alegría y satisfacción de ver a sus estudiantes concluir con un proceso, que para muchos podría ser el inicio de más oportunidades; además, de la tristeza y nostalgia que les surge por las despedidas, por la separación, felicidad, orgullo, admiración, amor y agradecimiento.

Una docente en formación valora a los participantes y los considera fundamentales para el Proyecto y la práctica: “Mucha felicidad, mucha gratitud porque ellos fueron parte muy importante en este proceso. Muy agradecida, porque sin ellos no existiría Proyecto y sin Proyecto no podríamos tener esta experiencia, que significa mucho para nosotros”. (EEC12)

De manera sintetizada, en la figura 29 se presentan frases de lo compartido por las docentes en formación, en relación con las reacciones que tuvieron al finalizar la práctica en el Proyecto.

Figura 29. Reacciones de las docentes en formación al finalizar la práctica en el Proyecto



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

Los resultados respecto a las opiniones y reacciones de todas las docentes en formación son muy positivas, con opiniones como: la experiencia que les marcó la vida y les clarificó su vocación como docentes, la contribución a la sociedad, la satisfacción y agradecimiento por la experiencia, la nostalgia, la alegría, el orgullo, el amor y la tristeza al concluir el proceso.

Como complemento, el siguiente apartado trata de las opiniones de las docentes en formación con respecto a su comportamiento como futuros profesionales de la educación.

4.2.6 Sentir como futuro docente

Con base en las respuestas brindadas por todas las docentes en formación entrevistadas, se presentan los siguientes ejemplos con el fin de ilustrar algunos de los comentarios compartidos por ellas, al responder cómo se sintieron como futuras docentes al participar en el Proyecto. Las respuestas son amplias y claras, coinciden en relación con: la seguridad que adquirieron, la satisfacción de ver a sus docentes en formación superarse, la visión y perspectiva a futuro se

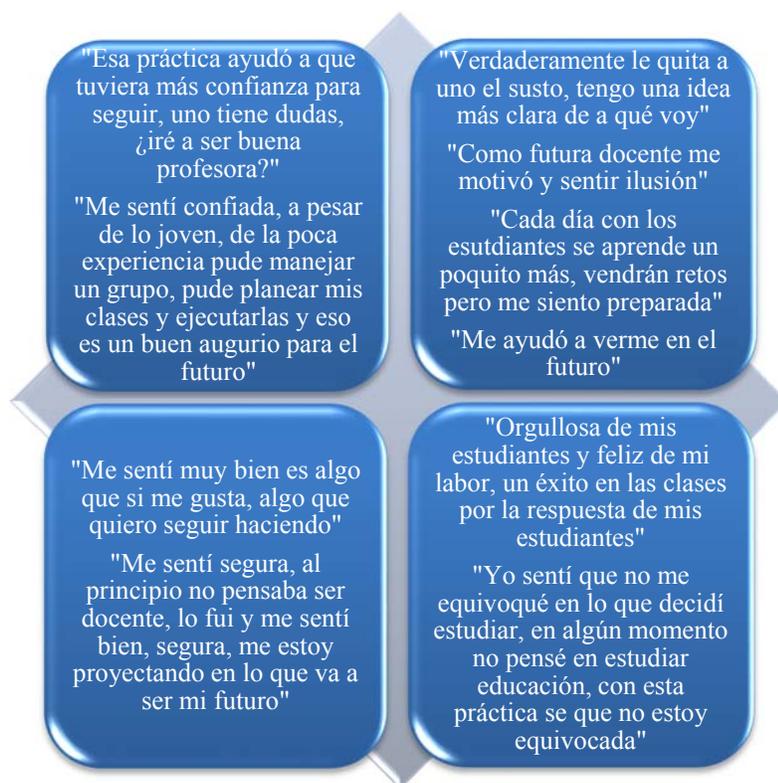
clarificó, la convicción de estar en una carrera que les satisface y que se ven con ilusión como profesionales de la educación en el futuro.

Por ejemplo, la siguiente respuesta de una docente en formación muestra su seguridad y agradecimiento a la Universidad porque reconoce que su formación como profesional de la educación ha sido muy buena.

“Me sentí muy bien, me sentí muy profesional. La verdad siempre lo voy a decir para mí la Universidad Nacional es muy buena en la formación de profesores, porque no solamente nos enseñan la materia; sino que, también se enseña ese trato para las personas, esa humildad que usted también debe de tener, que usted no debe de creerse, que porque tiene un cierto puesto sentirse más, sino que uno ahí va aprendiendo a cómo tratar a las personas, sentirse profesional”. (EEC11)

En la figura 30 se presentan frases provenientes de las entrevistas con las docentes en formación que resumen sus principales reflexiones, respecto a cómo se sintieron como futuras docentes durante la realización de las prácticas en el Proyecto.

Figura 30. Cómo se sintieron las docentes en formación en el Proyecto



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

El sentirse con mayor confianza, la seguridad en la formación recibida, el verse realmente como docentes, la confirmación de su decisión de ser docentes, el valorarse como profesionales de la educación, el orgullo y satisfacción por los estudiantes que tuvieron a cargo, el estar dispuestas a aprender cada día, son algunos elementos en los que coinciden la gran mayoría de las docentes en formación.

En relación con lo aquí planteado, surge el fortalecimiento o clarificación de la vocación como docente. Este aspecto surgió en el proceso de investigación, su relevancia y al ser un efecto que tiene en la formación de docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, se consideró importante incluirlo en el siguiente apartado, porque este resultado está estrechamente relacionado con el segundo objetivo de la investigación.

4.2.7 La vocación como docentes

Los resultados de la investigación muestran que la gran mayoría de las docentes en formación consideran que su participación en el Proyecto les fortaleció o clarificó su vocación como docentes.

La gran mayoría mencionó como determinante la realización de su práctica en el Proyecto, para consolidar su vocación. Por el efecto que tiene en la formación de docentes, este aspecto adquiere trascendencia por lo que se comparten algunos de comentarios, a manera de ejemplo, de las coincidencias expresadas por las docentes en formación.

Una docente en formación considera que el Proyecto fue el inicio de su formación y que fue el punto clave para su vocación.

“Después de la práctica yo me di cuenta que la educación es lo mío y por algo estoy en educación y por algo me gusta tanto. Entonces, yo pienso que las vueltas de la vida lo ponen a uno donde debería estar y la experiencia ha sido impresionante. Creo que mi formación docente empezó ahí en el Proyecto, es el punto clave de mi vocación”. (EEC03)

Otra docente en formación se refiere a que se realizó personalmente y confirmó su vocación, gracias a la realización de las prácticas en el Proyecto:

“Creo que esto ha sido, como la experiencia que me dijo: ¡usted es docente!, yo la verdad, si me realicé como persona y me gustó, porque yo le decía a mi mamá que había encontrado la vocación, que todo pasaba por algo, porque yo entré a la carrera y no era lo que yo quería, pero encontré lo que yo era, tal vez otras cosas me gustan, pero no es para lo que yo nací o para lo que yo soy buena”. (EEC06)

Por último, se presenta otro comentario de una docente en formación que evidencia la coincidencia con las respuestas anteriores, y en relación con los aportes recibidos para consolidar su vocación profesional, señala que la decisión de su vocación la debe al Proyecto: “Es algo que a uno le da la visión de lo que usted va a hacer en un futuro, para lo que usted está estudiando. Estoy muy satisfecha, me gusta, siento que este Proyecto es muy importante para tomar la decisión de si es realmente lo que uno quiere o no estoy hecha para esto”. (EEC07)

El hecho de que las prácticas en el Proyecto les haya confirmado o aclarado su vocación como futuros docentes, es un elemento valioso que se aporta a la formación de docentes, que a la vez fortalece aspectos a nivel personal, brinda seguridad, motivación, confianza, satisfacción, compromiso y empatía.

El siguiente apartado muestra una síntesis de los hallazgos correspondientes al segundo objetivo de investigación.

4.2.8 Síntesis de resultados correspondientes al objetivo 2.1 de esta investigación

Como síntesis y en relación con el segundo objetivo de esta investigación, diversas preguntas de las entrevistas recabaron los datos necesarios para establecer los efectos que tienen las prácticas en proyectos de extensión para la formación de docentes.

Los resultados respecto a la labor del docente en formación en el Proyecto, evidencian que el proceso formativo y práctico es integral, porque desde la perspectiva de todos los entrevistados

se llevan a cabo labores que tienen que ver con lo profesional y con lo personal, pero ante todo con lo social.

Los resultados muestran como las prácticas en el Proyecto permiten que se adquieran nuevas estrategias pedagógicas con el fin de responder al contexto y principalmente a los estudiantes. El hecho de atender poblaciones vulnerables socialmente enriquece el proceso y promueve que las docentes en formación se adapten a los participantes y eso las lleva a: saber escuchar, a investigar, a innovar, a ser creativos y proponer nuevas alternativas pedagógicas.

Como parte de la formación docente, la sensibilidad social se considera un efecto muy importante; se evidencia que la participación en un proyecto de extensión como intervención educativa contribuye a fortalecerla. Todos los entrevistados valoran positivamente la vivencia en este sentido.

Entre las razones que brindaron para evidenciar el fortalecimiento de su sensibilidad social y en las que la gran mayoría coincidieron fueron: la importancia de conocer las necesidades de los participantes, de romper estereotipos, de no etiquetar a las personas, de incrementar la proyección social en las comunidades, de ser sensibles ante la necesidad del otro, de fortalecer la sensibilidad social, de ayudar al necesitado, de brindar oportunidades a quienes no las han tenido, de ser más empáticos, más humanos y de favorecer la autorreflexión con poblaciones excluidas.

Los resultados evidencian que la realización de prácticas en intervenciones educativas, en este caso un proyecto de extensión, produce el fortalecimiento de la sensibilidad social. Esa sensibilidad social le brinda al futuro profesional de la educación una visión más contextualizada de su labor como docente.

Parte de la integralidad en la formación de docentes, el fortalecer aspectos académicos y profesionales es importante, pero el empoderarse a nivel personal se convierte en un eje fundamental. En este sentido, los resultados muestran la totalidad de datos favorables y la coincidencia en los siguientes factores: genera amor, mutua motivación, confianza, comprensión y seguridad, entre otros. En los que existen mayores coincidencias son los referidos a: paciencia, tolerancia, respeto, responsabilidad, humildad y empatía.

Como parte de la formación de docentes que participan en experiencias prácticas en proyectos de extensión, es oportuno conocer las opiniones y reacciones que tienen estas respecto al Proyecto.

En relación con la apreciación de las prácticas realizadas en el Proyecto, los resultados son muy positivos, todas las entrevistadas compartieron criterios favorables como: querer seguir ayudando, continuar dando clases a poblaciones vulnerables, adopción de una visión de la realidad educativa y social, cambio de vida debido a la participación en el Proyecto, afirmación que todas las carreras debían tener proyectos como el evaluado, la adquisición de aprendizajes, agradecimiento por haber podido participar y los beneficios obtenidos.

En relación con las reacciones que tuvieron las docentes en formación al finalizar su participación en el Proyecto; mencionaron que obtuvieron mucha satisfacción, se sintieron felices, se sintieron tristes o nostálgicas por no ver más a quienes fueron sus estudiantes, desarrollaron una nueva visión como persona y docente, se sintieron con mucho orgullo por el logro de quienes fueron sus estudiantes, se proclamaron enamoradas de la experiencia y del Proyecto, se sintieron muy agradecidas por haber participado en el Proyecto.

Los resultados anteriores evidencian cómo la participación de las docentes en formación, en un Proyecto de extensión, arroja un impacto muy favorable en una perspectiva de promoción de los procesos formativos integrales.

Las opiniones y reacciones positivas al realizar prácticas en una intervención educativa, concuerdan en la validez de esa estrategia en la formación de profesionales de la educación.

Los resultados del impacto a nivel personal coinciden y se enfocan principalmente a la seguridad adquirida, a la satisfacción, al fortalecimiento de la visión como futuros docentes, a la convicción de estar en una carrera que los satisface, a la ilusión por su futuro como docentes, a la motivación por su profesión, al fortalecimiento o la clarificación de su vocación como docentes, al estar preparadas para ser docentes, al ser felices por la labor realizada, y al no haberse equivocado con la profesión elegida.

El Proyecto fortalece la formación de docentes las razones que se brindan ante esta afirmación son: se práctica lo aprendido y se corrige al mismo tiempo, se mejora continuamente, se adapta

la comunicación, se adapta y flexibiliza el proceso, se adecúan al contexto, se fortalecen aspectos pedagógicos, se adquiere madurez y responsabilidad como docente, se fortalece la sensibilidad hacia el estudiante, se convierten en modelos, se fortalece la capacidad emocional, se confirma que se puede hacer la diferencia, permite la realización personal.

Finalmente, se destaca el aspecto relacionado con la vocación como docentes. Según las entrevistadas, no era la carrera que querían pero se dieron cuenta con la experiencia en el Proyecto que la educación era su vocación. Consideraron también que la formación como docente se inició en el Proyecto, y afirmaron que su vivencia en el Proyecto fue un elemento clave para la vocación como docentes.

El tercer y último objetivo específico de la investigación concierne a la utilidad del Proyecto para la consolidación y mejora del modelo de formación de docentes. El apartado que sigue se centra sobre los resultados de las entrevistas sobre este tema.

4.3 Objetivo de Investigación: 2.2 Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

Este apartado trata sucesivamente de la contribución del Proyecto al cumplimiento de los principios del modelo pedagógico de la Universidad Nacional, de los aportes al modelo de formación de la carrera de Educación Comercial, de las diferencias con otros modelos de formación, del fortalecimiento de los modelos de formación de docentes de otras áreas, de la importancia de las prácticas en intervenciones educativas de extensión social para la formación de docentes y la pertinencia de integrar este tipo de prácticas en un modelo innovador para la formación de docentes.

El siguiente apartado se enfocará en determinar la contribución que hace el Proyecto al Modelo Pedagógico de la UNA, lo anterior con el fin de mostrar la congruencia y respuesta del Proyecto a los principios del Modelo Pedagógico.

4.3.1 Contribución del Proyecto al Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Costa Rica

Las autoridades coinciden en señalar el respeto y fortalecimiento del principio humanista, promovido por el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional y que se aplica durante la realización del Proyecto, además de promover el aprender enseñando, la integralidad de la formación, la atención, la tolerancia y el respeto a poblaciones con pocas posibilidades y el fortalecimiento del compromiso social.

Para respaldar lo antes mencionado, se comparten dos respuestas provenientes de autoridades universitarias. La primera de ellas se enfoca a la formación integral que se favorece por medio del Proyecto.

“En este aspecto considero que no tiene uno, si no varios aspectos que contribuyen con este modelo, desde el estudiante formado en la Universidad Nacional por medio del Proyecto; ya que durante los años de carrera ha sido formado integralmente. De manera que su labor en el proyecto se basa en el respeto, la tolerancia y el diálogo; [...] deben de promover ambientes de respeto y autoconfianza que brinden oportunidades para el aprendizaje. Uno de los fines primordiales del modelo es la formación humana, [...] la actitud crítica y reflexiva.” (AU01)

Otra autoridad universitaria resalta el apego del proyecto al principio humanista que rige el Modelo Pedagógico

“Sí claro que sí, yo incluso lo he mencionado en algunas ocasiones, me llama mucho la atención la integración que se busca en los procesos, de cómo aprenden los estudiantes de la carrera, cómo aprenden enseñando, cómo aprenden en la práctica, es un Proyecto que para mí es muy práctico, estamos formando a un docente, precisamente siendo consistente con el principio humanista de nuestra Universidad necesaria, el de atender poblaciones que tienen pocas oportunidades”. (AU02)

Las docentes participantes del Proyecto opinan que el Proyecto contribuye al cumplimiento de principios y fines del Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional, coinciden en criterios

como: la formación integral, la formación en valores, la formación humanista, la formación de docentes críticos y reflexivos, comprometidos con el bienestar social, la preeminencia de la relación teoría-práctica, la creación de espacios emergentes de formación docente y la formación de docentes en formación creativos e innovadores.

En relación con lo anterior, se comparten las dos respuestas de las docentes participantes, la primera docente participante se refiere a que el Proyecto contribuye positivamente a la promoción y fortalecimiento de los principios del Modelo Pedagógico.

“Sí, dentro del modelo están los principios, y como parte de ellos está la formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social, yo diría que rescato ese como principal del Proyecto. Pero también la flexibilidad en el aprendizaje, no es un aprendizaje que se queda en la teoría dentro del aula, sino que es un aprendizaje que se da teoría-práctica en una relación directa con la realidad y con contextos diferentes, a esos espacios emergentes que pueda haber para esa formación docente, esa flexibilidad en la formación. También la creatividad y la innovación, que son parte de los principios del modelo pedagógico”. (DPP01)

Otra docente participante se refiere a diversos aspectos que se dan en el Proyecto y que fortalecen el Modelo Pedagógico:

“Pienso que sí, porque ahí se desarrollan metodologías innovadoras, porque los muchachos utilizan tecnologías que le ayudan a los señores o a los jóvenes a poder realizar sus trabajos, también aprenden a ser críticos, aprenden a ser reflexivos sobre cómo tiene que ser esa educación.”. (DPP02)

Como se puede constatar el Proyecto contribuye al cumplimiento del Modelo Pedagógico de la UNA, en gran medida se apega y fortalece con acciones y vivencias contextualizadas los principios del Modelo.

El siguiente apartado se enfoca a los aportes del Proyecto al modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial, con el fin de establecer la importancia y la pertinencia de una intervención educativa de extensión social como parte de un modelo de formación de docentes.

4.3.2 Aportes del Proyecto al modelo de formación de docentes de Educación Comercial

Los resultados reflejan que el Proyecto genera aportes positivos al modelo de formación docente de la carrera de Educación Comercial como, entre otros: “salirse de lo estructurado de la malla curricular”, “favorecer espacios emergentes de formación”, “pasar de la teoría a la práctica”, “promover prácticas contextos reales” y “considerar el Proyecto como un verdadero modelo y no simplemente como un Proyecto”.

Una autoridad responde positivamente respecto a la contribución del Proyecto al modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial, principalmente por la realización de prácticas con poblaciones vulnerables socialmente.

“Sí claro, yo este Proyecto lo considero muy valioso porque ellos aquí empiezan a poner en práctica la teoría y conocimientos que vieron en el aula, a ponerlo en práctica en una comunidad y con poblaciones en desventaja social. Es totalmente diferente y que tal vez no se van a encontrar en las aulas de una institución formal, entonces esto les permite a ellos realmente ver si tienen esa afinidad para ser docente”. (AU01)

Una docente no participante menciona que el Proyecto enriquece la malla curricular de la carrera de Educación Comercial y por lo tanto el modelo de formación de docentes:

“Sí claro que lo enriquece porque es algo totalmente externo a lo que está estructurado en la malla curricular y eso permite que el estudiante extrapole, se salga de lo que está estructurado en la malla. Claro que si enriquece el modelo de formación”. (DNP01)

En la siguiente opinión de una docente no participante se puede observar, a manera de ejemplo, los aspectos en los que la gran mayoría coincide como aportes al modelo de formación de docentes.

“Por supuesto que sí, sí brinda aportes; es más genera espacios que si uno ve el plan de estudios, no están planteados así; sino que el Proyecto viene a abrir un espacio emergente donde los profesionales, y más en este caso que son profesionales en educación, tienen la oportunidad de hacer sus prácticas, no como el modelo que tiene la universidad al final de su último año hacer sus prácticas profesionales, sino, que va gradualmente llevando esas experiencias en un contexto real. [...] puede verse como modelo oficializado en el plan de estudios.” (DPP01)

Además, se señalan las siguientes contribuciones del Proyecto: fortalecimiento de los procesos prácticos, ser docentes va más allá de lo propuesto en la malla curricular, generación de experiencias de aprendizajes reales, formación y prácticas más contextualizadas, fortalecimiento de la integración teoría y práctica. Estas contribuciones hacen del Proyecto, según las opiniones encuestadas, más un modelo de formación que una estrategia funcional de formación.

Las diferencias existentes entre el modelo de formación de Educación Comercial y otras carreras de la enseñanza de secundaria, se muestran en el siguiente apartado.

4.3.3 Diferencias entre el modelo de formación de Educación Comercial y otras áreas de enseñanza para secundaria

En relación con el modelo de formación de docentes, se intentó saber si existían diferencias entre el modelo de Educación Comercial y los modelos de las otras áreas de la enseñanza de secundaria.

Al respecto los entrevistados indican que, en efecto, hay diferencia y que la diferencia la brinda el Proyecto, pues Educación Comercial es pionera en este tipo de prácticas en intervenciones educativas de extensión social y que el currículum de la carrera de Educación Comercial se ha fortalecido con el Proyecto.

A manera de ejemplo, una autoridad se refiere a que la diferencia en el modelo de la Carrera de Educación Comercial la hace el Proyecto con prácticas con poblaciones vulnerables socialmente.

“Hay una diferencia con este Proyecto, porque para los docentes en formación siempre hay prácticas en instituciones; con estudiantes que han entrado al sistema educativo formal; no como un proceso de ayuda a una población vulnerable, como con este Proyecto. Entonces, lo que pasa con este Proyecto es que hace que el docente en formación se sensibilice más, que en otros procesos. Se sigue lo planteado por la universidad en el modelo pedagógico, pero además, se agregan estas experiencias prácticas como futuros docentes”. (AU01)

Una docente participante se refiere a cómo se fortalece el currículum oculto de la Carrera de Educación Comercial y lo diferencia de otras carreras de la enseñanza de secundaria.

“Gracias al Proyecto hay una modificación, yo diría de su currículum oculto, de un currículo que no está plasmado en el plan de estudios, sino que el Proyecto vino a fortalecer ese plan de estudios. Al brindar la posibilidad de que los docentes en formación tengan esas prácticas previas, a su práctica formal supervisada y su práctica docente dirigida. Yo diría que la diferencia se lo marca precisamente este Proyecto. Educación Comercial tiene este Proyecto que fortalece tanto y que no lo tienen otras carreras de la enseñanza. Este Proyecto le da una diferencia en relación con los otros modelos de formación de docentes para secundaria, que es donde está enfocada la formación de Educación Comercial”. (DPP01)

Si bien es cierto que esta pregunta no se aplicó a las docentes en formación, varias de ellas en el transcurso de las entrevistas mencionaban las diferencias que se daban según ellas, entre los procesos de prácticas de la carrera que ellas cursan y las demás carreras. Por esa razón y a manera de complemento se decidió compartir uno de los comentarios de una docente en formación, que coincide en su criterio con autoridades y docentes participantes antes señalados.

“Es una oportunidad que no todas las carreras tienen y es algo que tenemos que agradecer a la División de Educología y a la Escuela de Secretariado Profesional, porque ellos trabajan en conjunto para que nosotras salgamos completamente preparadas; y no como en otros casos, que tal vez tienen que irse a la primera práctica sin bases concretas, por lo menos nosotras ya llevamos experiencias previas y nos va a ayudar muchísimo en cuanto al trabajo futuro”. (EEC02)

Como se muestra, la diferencia del modelo de formación de Educación Comercial con respecto a otros modelos de formación de docentes de secundaria, radica en la realización de prácticas en intervenciones educativas de extensión social. La diferencia la consigue el Proyecto debido a que les brinda a los docentes en formación vivencias prácticas con poblaciones vulnerables socialmente y que están ausentes en otros modelos de formación. Por lo que se convierte en una innovación en un modelo de formación de docentes.

Seguidamente se presenta los aportes, que según la percepción de los participantes en esta investigación, podría brindar el Proyecto a otros modelos de formación de docentes.

4.3.4 Aportes del Proyecto a otros modelos de formación de docentes

La aplicación de los principios del Proyecto es vista como una posibilidad para otras áreas disciplinares, con el fin de brindar nuevas modalidades de formación y también para ayudar a las comunidades en sus muy diversas problemáticas.

Se buscó saber si se podría fortalecer el modelo de formación de docentes de otras áreas disciplinares con base en experiencias del Proyecto. La pregunta fue dirigida a autoridades y docentes universitarios participantes y no participantes del Proyecto.

Las respuestas estuvieron enfocadas en brindar algunas ideas de cómo podría llevarse a cabo en otras disciplinas y de la importancia de favorecer este tipo de prácticas, tanto a docentes en formación como a las comunidades.

Al respecto y a manera de ejemplo, una docente no participante (DNP02) considera que este tipo de proyectos debería tener lugar en el plano interdisciplinario, en toda la universidad, con el objetivo de trabajar en conjunto y no solo con esfuerzos aislados.

“Sí, todas las carreras deberían tener estas experiencias prácticas, y creo que no es una competencia, si la universidad trabaja como un todo, deberían de ver las propuestas buenas para tomarlas e implementarlas y después ir generando trabajo conjunto. Trabajar como islas no nos sirve, menos en la universidad y creo que a veces trabajamos más como islas”. (DNP02)

En la respuesta de un docente participante se nota el compromiso y convencimiento sobre la importancia que tiene el Proyecto para la formación de docentes al ver como un anhelo que el Proyecto pueda ser replicado en otras áreas disciplinares. También lo ve como un efecto que debe darse por motivación por parte del docente universitario y su interés por participar en este tipo de Proyecto.

“Sí, eso es más bien un anhelo de mi corazón y de alguna manera se ha tratado de contagiar aquí en Educología a otras compañeras pero como es algo que es por contagio, que es por motivación, entonces va a depender mucho de eso, no es tanto del modelo como modelo sino del interés que otros compañeros tengan”. (DPP01)

Otro docente participante también brinda su respuesta a cómo considera se podrían fortalecer otro modelos de formación docente con base en el proyecto.

“En realidad sería llevar la experiencia y ver las posibilidades tienen las otras enseñanzas y cómo lo introducen en sus carreras. Son muy valiosas este tipo de prácticas, como las que desarrolla este Proyecto y ojalá que pueda llegar a otras carreras, que no solamente se quede en Educación Comercial, sino que pueda darse en las otras enseñanzas, las ciencias, matemáticas, arte y comunicación visual, sería muy valioso que se pueda proponer a estas otras áreas”. (DPP02)

Otro ejemplo, se presenta en el comentario de una docente no participante que propone ideas para fortalecer la formación de profesionales de la educación, con base en la experiencia del Proyecto que aquí se evalúa:

“Aplicando el Proyecto, lógicamente tienen que hacerle sus adaptaciones, por la naturaleza de nuestra especialidad, pero son mínimas, la metodología que se lleva dentro de la clase, se adapta, el núcleo y los módulos, cambia el tipo de curso que se da, pero a como está establecido que se haga, se adapta, yo diría apliquen el Proyecto”. (DPP01)

Es notable constatar como los entrevistados ven la importancia y la aplicabilidad que puede tener este tipo de experiencias prácticas para la formación de docentes, en las que se integra la docencia y la extensión como parte de una intervención educativa, para brindar experiencias formativas y prácticas innovadoras.

En las respuestas, se menciona que es viable compartir la experiencia y que esta pueda ser plasmada en otros modelos de formación de formadores para de esta forma fortalecer los procesos y los procesos prácticos.

En el siguiente apartado se presenta la importancia de realizar prácticas en intervenciones educativas de extensión social para la formación de docentes, según la percepción de los participantes en esta investigación.

4.3.5 Importancia de las prácticas en intervenciones educativas de extensión social para la formación de docentes

Se les preguntó a las docentes participantes y no participantes del Proyecto y a las docentes en formación si consideraban que este tipo de prácticas en proyectos de extensión o intervenciones

educativas eran relevantes en los procesos formativos. En general las respuestas fueron afirmativas, como se puede verificar a continuación.

En el caso de los docentes participantes, las opiniones resaltan la importancia de las prácticas para la formación de docentes, y la necesidad de brindar más prácticas en todas las áreas disciplinares. Afirman igualmente que las prácticas en proyectos de extensión fortalecen la formación porque los que participan entran en contacto con una realidad que los motiva a tratar de llevar a cabo una labor de calidad y socialmente útil.

Una docente participante resalta la importancia de solo tener una práctica al término de la formación, sino de tener más prácticas:

“Sí claro, es más cuando hay procesos de autoevaluación y acreditación, es una de las mejoras de la calidad de la formación en la universidad y que ha ido siendo cada vez más constante en las diferentes carreras, una de las opiniones que dan los estudiantes y que es una opinión constante, [...] es que ellos requieren de más contacto con la realidad de aula desde los primeros años de su formación docente, que no se tenga que esperar hasta que sea su práctica al final de la formación. Ellos [...] consideran que es necesario tener más procesos prácticos desde los primeros años de formación. Este Proyecto abre esos espacios de práctica”. (DPP01)

Los docentes no participantes coinciden en aspectos como: la trascendencia de la práctica para la formación de docentes, la vivencia de aula que favorece aprendizajes reales y contextualizados y la importancia del contacto con la realidad desde cursos iniciales de formación. Como afirma una docente no participante.

“Sí, sí yo quisiera que ojalá esto se pudiera replicar en otras disciplinas, es un conocimiento que no se lo da el libro, no se lo da el texto, es un conocimiento de vida, de que usted se dé cuenta ¿qué sirve? y ¿qué no sirve en la realidad?, ¿qué se aplica?, ¿qué no se aplica?, ¿cómo se comporta un grupo?, ¿cómo me comporto yo como docente ante un grupo? Enfrentarlos a una realidad, esa es la parte rica, eso es lo que uno no tiene control de todo y tiene que reaccionar para hacerlo”. (DNP01)

Los resultados de las entrevistas con las docentes en formación, al referirse de la importancia de realizar prácticas en intervenciones educativas de proyectos de extensión, se enfocan principalmente en aspectos relacionados con la importancia de las prácticas desde el inicio de la formación, con el paso de la teoría a la práctica, con las situaciones de aula, con las vivencias y aprendizajes a nivel personal. Como comentario y complemento a lo antes indicado, una

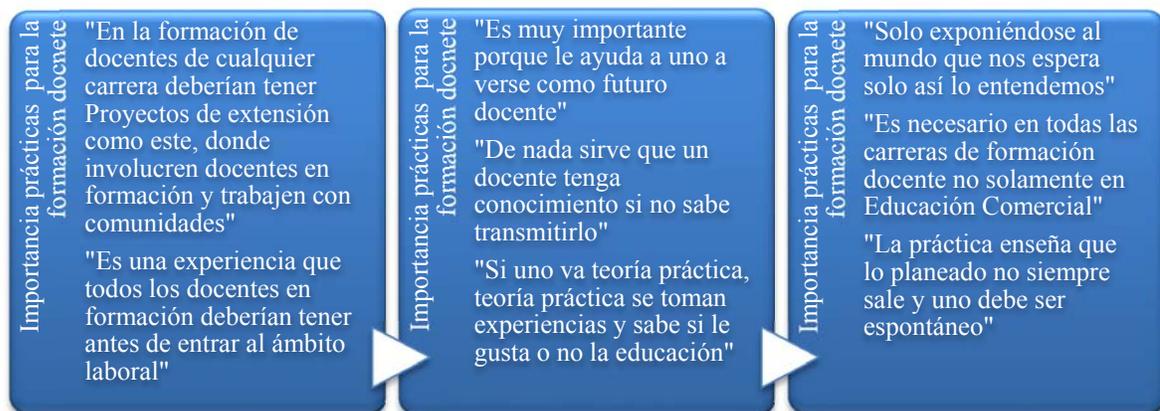
docente en formación afirma que la Carrera de Educación Comercial es la que aporta más prácticas y eso gracias al Proyecto de extensión.

“Para mi esta carrera, en especial, es la que tiene más de estas prácticas, porque son dos años. Yo lo admiro y me siento muy dichosa de poder haber sido parte del Proyecto, porque uno ya llega a estas alturas y ya usted no siente tanto miedo, siempre hay, porque uno no conoce a las personas, siempre lo hay, pero ya usted va con más seguridad, más tranquilo, más sabiendo que usted lo ha hecho antes, que no es nada nuevo, entonces si es importantísimo haber participado en esto”. (EEC12)

Otra docente en formación coincide con valorar los procesos prácticos que ha tenido y se refiere a la experiencia que se adquiere gracias a las prácticas en el Proyecto: “¡Sí claro! Más bien yo diría, que esa práctica la tengamos desde que comenzamos, con este tipo de población. Porque ya vamos adquiriendo muchísima más experiencia, planeamientos, dinámicas, clases, manejo de grupo, yo siento que si fue súper acertada, para mi esta práctica fue súper acertada”. (EEC16)

En síntesis, la figura 31 recoge frases extraídas de los comentarios de las docentes en formación, las cuales manifiestan importancia de este tipo de prácticas en intervenciones educativas de extensión social para la formación de docentes.

Figura 31. Importancia de las prácticas en proyectos de extensión para la formación de docentes



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en respuestas de participantes en las entrevistas de la investigación, 2017.

Los resultados muestran la relevancia de las prácticas pedagógicas en las intervenciones educativas de extensión social. Se evidencia cómo este tipo de prácticas se vuelve en una experiencia importante en los procesos de formación de docentes, ya que externalizan una serie de valoraciones positivas al respecto.

A manera de resumen se presenta una síntesis de los principales aspectos tratados en relación con los resultados obtenidos con relación al objetivo 2.2 de esta investigación.

4.3.6 Síntesis de resultados correspondientes al objetivo 2.2 de esta investigación

A continuación se resumen los resultados de las entrevistas semiestructuradas y que se refieren al objetivo 2.2 de esta investigación, en relación la pertinencia de integrar prácticas en intervenciones educativas de extensión social como parte de un modelo innovador de formación de docentes.

Las opiniones respecto a los aportes que brinda el Proyecto al Modelo Pedagógico de la UNA son favorables. Los entrevistados mencionan que hay aportes importantes y sustentan sus respuestas en aspectos basados en: el ajuste y fortalecimiento. Mencionan que el Proyecto: fortalece la formación humanista, brinda una formación integral, promueve la formación en

valores, forma a los futuros docentes como profesionales críticos y reflexivos, forma profesionales comprometidos con el bienestar social, promueve la innovación, se basa en la relación teoría y práctica. Estos efectos resultantes de la realización del Proyecto se confirman con lo pretendido en el Modelo Pedagógico.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación se evidencia cómo el Proyecto realmente fortalece el modelo de formación de docentes, en este caso el de la Carrera de Educación Comercial. Las opiniones se orientan a cómo se han fortalecido los procesos prácticos, cómo se brindan más opciones prácticas que en otras carreras, cómo supera lo propuesto en la malla curricular, cómo se generan experiencias de aprendizaje reales y contextualizadas. Debido a estos impactos altamente positivos, los entrevistados concluyen que el Proyecto debería ser considerado más bien como parte constitutiva del modelo de formación de docentes.

Las respuestas hacen referencia a la diferencia existente entre el modelo de formación de docentes de Educación Comercial y el de otras áreas de la enseñanza. Coinciden en señalar al Proyecto como el elemento diferenciador, debido a que favorece la realización de más procesos prácticos y que la vivencia con poblaciones vulnerables sensibiliza socialmente y genera mucha satisfacción. Así, la carrera de Educación Comercial es pionera en materia de formación de docentes y es de común opinión que ella tiene muchos años delante de avance.

Además, se hace referencia a los aportes que podrían brindar las prácticas pedagógicas con poblaciones vulnerables socialmente como parte de una intervención educativa de extensión social, consideran que es posible replicar las experiencias prácticas de este tipo para la formación de docentes de otras áreas disciplinares, porque consideran que sería una contribución importante a los modelos de formación de docentes, debido a que se convierte en una innovación que permite ofrecer prácticas en espacios emergentes.

Se presentan los resultados respecto a la aplicación posible de experiencias del Proyecto; a otras áreas de la formación de docentes. Coinciden al responder positivamente y recomiendan aplicar el Proyecto, a diversas poblaciones vulnerables socialmente, con el objetivo de atenderlas al

mismo tiempo que de este modo se abran más espacios de formación práctica a las otras carreras de la enseñanza de secundaria que no los tienen en sus currículos respectivos.

La importancia que se da a las prácticas en intervenciones educativas de extensión social para la formación de docentes se evidencia en los resultados obtenidos; los entrevistados responden afirmativamente y las mayores coincidencias se dan al señalar las siguientes opiniones: la importancia de las prácticas para la formación de docentes, la vivencia de aula brinda aprendizajes reales y contextualizados, la importancia del contacto con la realidad en aula desde la formación inicial, la importancia del paso de la teoría a la práctica, las vivencias y aprendizajes obtenidos a nivel personal, profesional y académico, el conocimiento de vida y para la vida, la pertinencia de tener proyectos como el evaluado en otras carreras, la contribución al desarrollo de una visión de futuro como docente, la promoción de este tipo de prácticas por todos los docentes en formación y la valoración positiva de la inclusión de ese tipo de prácticas en la carrera de Educación Comercial.

Al finalizar este capítulo se evidencia la congruencia del Proyecto con los principios del Modelo Pedagógico, la importancia que tiene el Proyecto para promover y favorecer espacios emergentes de prácticas pedagógicas, la importancia y pertinencia que tienen las prácticas en intervenciones educativas de extensión social para la formación de docentes y cómo todo el proceso de realización del Proyecto fortalece el modelo de formación de docentes de Educación Comercial y que podría contribuir a la innovación de modelos de formación de docentes en otras áreas disciplinares.

Luego del capítulo de presentación de resultados y análisis, se presentan en el siguiente capítulo la discusión e interpretación de los resultados, confrontando aspectos de fundamento teórico con los aportes brindados por las personas participantes de esta investigación.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el capítulo anterior se presentaron los resultados obtenidos con base en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a autoridades universitarias, docentes participantes en el proyecto, docentes no participantes del proyecto y a estudiantes de Educación Comercial participantes en el proyecto.

Las entrevistas y revisión documental permitieron alcanzar los objetivos planteados para esta investigación. Es oportuno recordar los objetivos al iniciar este capítulo:

2. Evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
- 2.3 Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.
- 2.4 Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

La fundamentación teórica planteada con anterioridad en esta investigación sustenta en su mayoría los conceptos surgidos en el proceso de recolección de datos. Así, en este capítulo se compara y contrastan los resultados obtenidos con la literatura existente, con el fin de establecer similitudes y diferencias.

En el primer apartado se establece cómo determinar la influencia de la implementación de intervenciones educativas, propuestas como proyectos de extensión social, en la formación de docentes; para ello se hará referencia a la aplicación del modelo de evaluación CIPP propuesto

por Stufflebeam (2007), que cubre las etapas de: contexto, insumos, proceso y resultados del proyecto.

En el segundo apartado se determinará cómo el desarrollo de prácticas pedagógicas en un proyecto de extensión social como parte de un modelo de formación de docentes innovador. Se discuten los aportes recibidos y brindados en la práctica realizada en el proyecto, la satisfacción obtenida de la experiencia, el aprendizaje mutuo, el fortalecimiento de habilidades y cualidades a nivel personal y profesional, los aprendizajes significativos, la sensibilidad social, los progresos como docente, la autoevaluación, la vocación y la motivación.

Por último, el tercer apartado permitirá valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

Se muestran los resultados percibidos de la formación integral basada en el aprendizaje en servicio y la curricularización de la extensión, como elementos que fortalecen el modelo de formación de docentes.

5.1 Evaluación del proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial bajo el modelo CIPP de Stufflebeam

Como resultado del proceso de esta investigación y para poder determinar la influencia de una intervención educativa, en este caso el proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, el modelo de evaluación utilizado fue el modelo CIPP (*context, input, process, product*) de Stufflebeam (2007). La selección de este modelo se basó en la decisión de llevar a cabo una evaluación más integral y holística, en donde se contemplen diferentes etapas o procesos del proyecto educativo.

Con respecto a la evaluación de contexto, el modelo orienta los análisis hacia los aspectos que la empresa o institución necesite corregir o mejorar. Acerca de los insumos, se evalúan

estrategias, planes operativos, recursos y acuerdos, entre otros. La evaluación de proceso analiza la implantación del Proyecto aquí evaluado, sus costos, y por último, la evaluación de resultados considera los productos provenientes de la realización de la actividad sometida a evaluación. (Coryn y Stufflebeam, 2014)

Estas etapas de evaluación (contexto, insumos, proceso y resultados) fueron llevadas a cabo para evaluar el proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, como una intervención educativa que forma parte de un modelo de formación de docentes en la Universidad Nacional de Costa Rica. Este proceso evaluativo contribuye a asegurar la calidad y permite tener el sustento necesario para la rendición de cuentas, tal y como coinciden; Aquino, Izquierdo y Echaz (2013), Coryn y Stufflebeam (2014), y Fernández (2005), quienes se orientan a la evaluación de programas educativos para la toma de decisiones y a la implementación de programas educativos.

A continuación se sustentan teóricamente los principales hallazgos de la etapa de evaluación del contexto.

5.1.1 Evaluación del contexto

La primera fase de evaluación, como se mencionó anteriormente, es la que corresponde al contexto, que pretende: “Proporcionar orientación para identificar las intervenciones necesarias, elegir objetivos y establecer prioridades evaluando e informando sobre las necesidades, problemas, activos y oportunidades.” (Coryn y Stufflebeam, 2014. p. 321)

En el siguiente apartado, los resultados obtenidos se sustentan en los principales fundamentos teóricos referentes a principios, valores y fines de la UNA y la congruencia del Proyecto.

5.1.1.1 Principios, valores y fines de la UNA y el Proyecto

Como parte de la evaluación del contexto, las políticas y lineamientos institucionales adquieren gran relevancia para la realización de todos los procesos. Rueda (2012) se refiere a este aspecto

al recomendar que el análisis del contexto institucional y las políticas deben estar armonizadas con la misión, visión, principios y el modelo educativo.

En relación con lo expuesto por el autor, hay coincidencia con los entrevistados debido a que señalan la existencia de las políticas o lineamientos institucionales y la interrelación existente entre los principios, valores y fines de la Universidad Nacional, el Modelo Pedagógico y cómo el Proyecto aquí evaluado realmente cumple con lo establecido en las políticas institucionales.

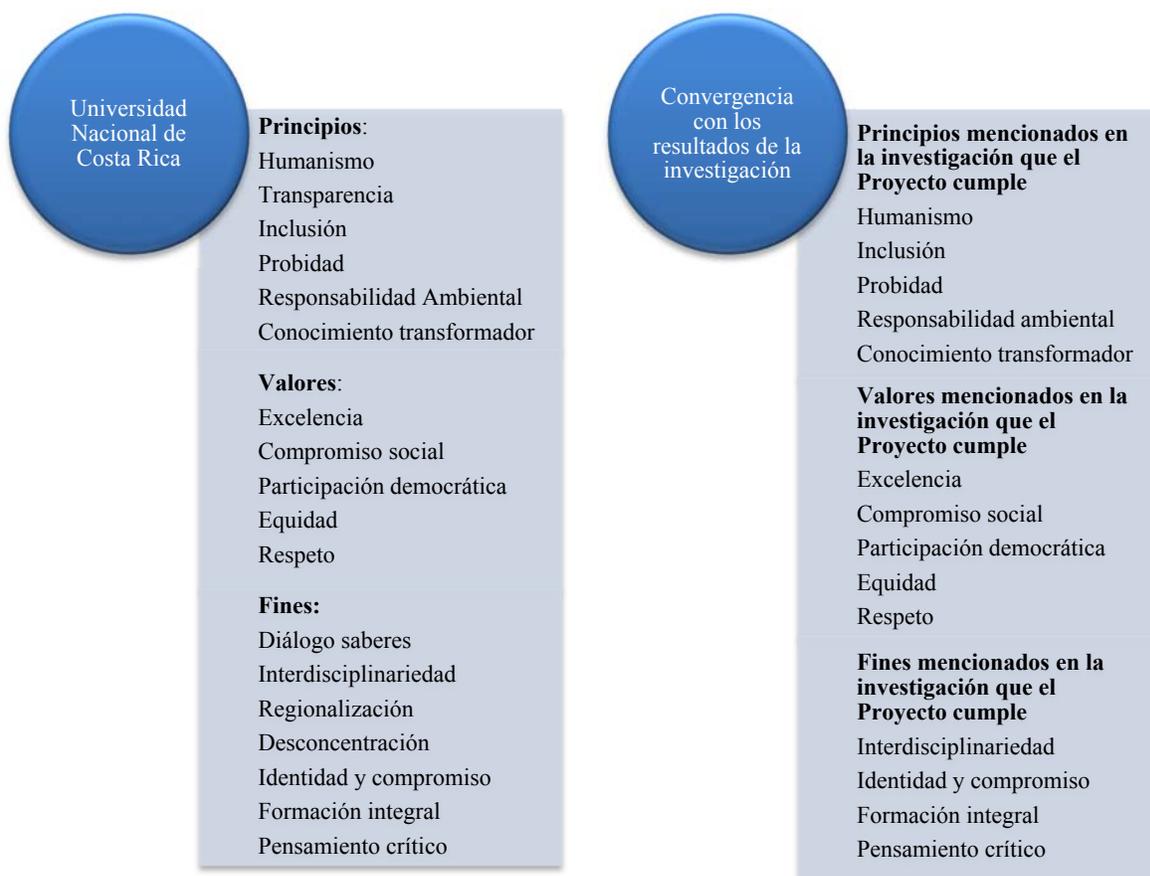
Uno de los principios en los que se basan las acciones sustantivas en la Universidad Nacional es el humanismo, que tanto en los principios como en los resultados referentes al Proyecto se mencionó constantemente, y que según Patiño (2012):

La tradición educativa humanista en la universidad está fincada en la convicción de la dignidad inalienable de la persona humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado. (p.24)

Esta postura teórica coincide con lo establecido en las políticas institucionales en la UNA y con los hallazgos de esta investigación, al referirse al humanismo como elemento eje de la formación de profesionales, basado en una educación integral, participativa, innovadora, con responsabilidad social, solidaria, crítica y reflexiva.

La figura 32 muestra la convergencia entre los principios, valores y fines establecidos en la UNA y los resultados de esta investigación, en relación con el cumplimiento del Proyecto de los mismos. Es relevante notar que hay coincidencia en la gran mayoría de los aspectos establecidos.

Figura 32. Convergencia entre políticas de la UNA y cumplimiento del Proyecto



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Estatuto Orgánico Universidad Nacional, 2015

Lo antes mencionado demuestra que las políticas y lineamientos establecidos en la UNA son de conocimiento general por parte de las autoridades y docentes universitarios. Se encuentran coincidencias entre lo establecido por la UNA en sus políticas y las respuestas brindadas por los participantes de la investigación.

Además, se evidencia que el Proyecto tiene concordancia con lo establecido por la Universidad, lo que le provee de sustento y congruencia con las políticas a nivel institucional, de acuerdo con los aportes de los participantes en la investigación.

Como se señaló anteriormente, Rueda (2012) destaca la importancia de que el contexto institucional responda al modelo educativo, por lo que seguidamente se desarrollará este aspecto.

5.1.1.2 El Proyecto y su relación con el Modelo Pedagógico de la UNA

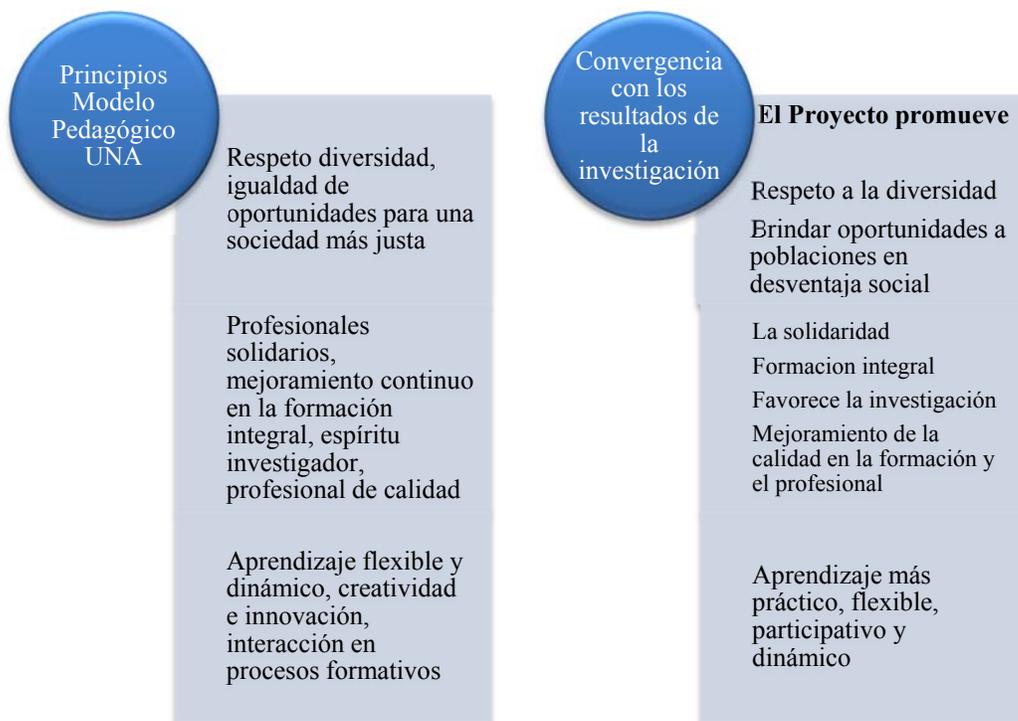
Un referente teórico muy importante, a nivel institucional, es la existencia de un Modelo Pedagógico que oriente y fundamente la formación de los profesionales. “Es una representación de las formas sociohistóricas en que se expresan las interacciones entre la enseñanza intencional y el aprendizaje. Comprende principios de carácter axiológico, antropológico, epistemológico, sociopolítico, psicológico, didáctico, metodológico, evaluativo y de gestión curricular.” (Modelo Pedagógico, 2012, p. 4)

En el caso de la UNA, el Modelo Pedagógico (2012) contiene los principios y lineamientos para la formación de sus profesionales. Asimismo, orienta la formación del ser humano en aspectos individuales y grupales: la ética, lo social, lo cultural, lo científico y lo tecnológico.

Al confrontar los principios del Modelo Pedagógico de la UNA y la concordancia del Proyecto, se evidencia la total correspondencia entre lo teórico o lineamientos establecidos y los hallazgos obtenidos en esta investigación.

La figura 33 muestra la convergencia entre los principios del Modelo Pedagógico y el Proyecto.

Figura 33. Convergencia entre principios del Modelo Pedagógico de la UNA y el Proyecto



Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Modelo Pedagógico, 2012 y resultados de la investigación

La concordancia del Proyecto con el Modelo Pedagógico revela al Proyecto como un proceso formativo coherente y en apego a los principios que orientan la formación de profesionales en la UNA. Así el Proyecto plasma en acciones y resultados concretos lo establecido teóricamente.

Otro hallazgo es el concerniente al conocimiento de las políticas institucionales que establecen la formación y evaluación de proyectos en la UNA.

5.1.1.3 Formulación y evaluación de Proyectos en la UNA

En relación con las políticas para la formulación y evaluación de proyectos, a nivel institucional, se evidenció la existencia y conocimiento de los lineamientos por parte de docentes participantes, docentes no participantes y autoridades universitarias, por lo que se muestra claridad en el proceso para proponer proyectos y confirman los pasos que se siguen para evaluarlos.

Es importante mencionar que, con respecto al proceso de evaluación de proyectos, se logra identificar dos momentos: al inicio cuando se formula el proyecto y al final de su realización.

La propuesta anterior difiere con la gran mayoría de autores que proponen procesos de evaluación de programas o proyectos educativos más articulados e integrales. Incluso los resultados de esta investigación muestran la importancia que le dan los entrevistados a la necesidad de llevar a cabo una evaluación en el proceso, que permita corregir y fortalecer los proyectos en su desarrollo, de manera que se favorezca el mejoramiento o corrección inmediata, para de esta forma anticiparse a resultados que pueden ser negativos.

Varios autores proponen procesos evaluativos más integrales, entre ellos están: Parlet y Hamilton (1967), Pérez (2002), Provus (1967), Scriven (2003) y Stake (1967), quienes al presentar sus modelos de evaluación para programas educativos, proponen como parte de sus etapas: la evaluación del proceso, vista como una fase que permite un seguimiento y un accionar más inmediato para resolver cualquier tipo de dificultad que se presente en los procesos evaluativos.

Por esto, se observa que hay diferencia entre lo establecido en la UNA para la evaluación de proyectos, en relación con los teóricos consultados. Sin embargo, existe coincidencia por parte de los participantes en la investigación sobre la importancia y necesidad de llevar a cabo evaluaciones más sistémicas, más contextualizadas y acordes con las particularidades de los proyectos.

Para proseguir con los elementos del modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (2007), se procede a la discusión e interpretación de los hallazgos correspondientes a la evaluación de entrada o insumos con los que cuenta el Proyecto evaluado en esta investigación.

5.1.2 Evaluación de insumos

La evaluación de insumos, tal y como lo mencionan Coryn y Stufflebeam (2014), permite dar orientación para elegir estrategias del programa, decidir un plan de ejecución, adecuar el presupuesto a las necesidades y examinar el plan operacional.

En el siguiente apartado se desarrollara lo referente al modelo de formación y su fundamentación teórica.

5.1.2.1 Modelo de formación basado en la flexibilidad curricular

De acuerdo con lo mencionado en el capítulo anterior, la UNA fundamenta el diseño curricular de sus modelos formativos en la flexibilidad curricular que Gómez y Celis (2005) y Huanca (2010) coinciden en señalar que esta promueve una formación más holística, integral, el ejercicio investigativo, el desarrollo humano, la construcción socio-cultural, con mayor adaptabilidad y pertinencia al contexto y requerimientos sociales.

La flexibilidad curricular permite que el modelo de formación de docentes de la Carrera de Educación Comercial, tenga la posibilidad de brindar opciones formativas innovadoras y diferenciadas con respecto a otras carreras.

Los modelos de formación flexibles incluyen: cursos disciplinares, cursos pedagógicos, cursos de estudios generales y optativos (ambos pueden ser seleccionados por los estudiantes) y varios procesos prácticos. Es en este último aspecto, donde radica la principal diferencia del modelo de formación en Educación Comercial con respecto a los modelos de formación de otras carreras de la enseñanza de secundaria, ya que por medio de la realización del Proyecto se brinda un mayor número de opciones de práctica para los futuros docentes.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, la mayoría de los participantes no domina el concepto de “modelo de formación”, por lo que es un aspecto importante de mejorar. El sustento teórico sobre el cual se basa el diseño de los modelos de formación debe ser claro para su debida elaboración y posterior ejecución.

Sin embargo, al comparar lo establecido como modelo de formación para docentes en la UNA y el modelo existente en la Carrera de Educación Comercial, se evidenció la coherencia entre los fundamentos teóricos y la aplicación del modelo de la Carrera mencionada. Puesto que la flexibilidad curricular ha permitido el diseño y realización de un modelo diferente del resto de modelos de formación para la enseñanza de secundaria.

El modelo de formación de docentes de Educación Comercial cumple con el tipo de cursos que deben incluirse como parte de su diseño, pero además, se beneficia con la realización del Proyecto, el cual favorece espacios emergentes para la realización de prácticas en contextos y poblaciones diferentes.

Mientras los modelos de formación de docentes de otras áreas disciplinares incorporan una sola práctica al término de la preparación, en el último año para la obtención del bachillerato universitario, el modelo de Educación Comercial ofrece tres prácticas: una que se desarrolla durante todo el tercer año y dos en el cuarto año del bachillerato. Todas las prácticas se llevan a cabo con poblaciones diferentes: adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital, estudiantes de secundaria en el sistema formal y jóvenes excluidos por el sistema educativo formal o en riesgo social.

Todos los participantes perciben y valoran que el Proyecto favorezca la realización de más prácticas en el modelo de formación de docentes en Educación Comercial. Igualmente, señala la diferencia existente con el resto de carreras para la enseñanza de secundaria. En este punto hay coincidencia con lo establecido en la Formulación del Proyecto (2016-2020) y lo referido por los participantes.

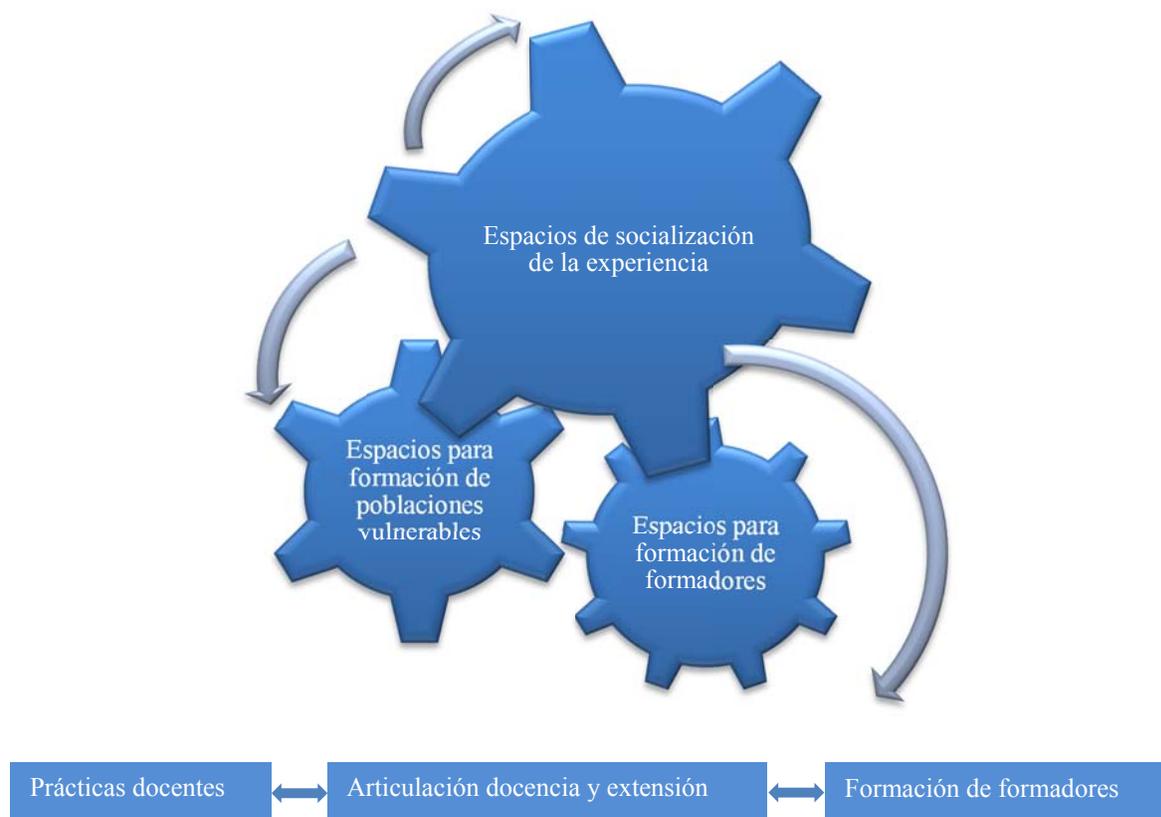
Una fundamentación teórica que emerge del proceso investigativo es el concerniente al aprendizaje en servicio y se desarrolla en el siguiente apartado.

5.1.2.2 Los objetivos del Proyecto y su sustento en el aprendizaje en servicio

El Proyecto propone espacios de formación para los estudiantes de Educación Comercial, ofrece oportunidades de capacitación a poblaciones vulnerables socialmente y la socialización de los resultados. (UNA, Formulación de Proyecto, 2016-2020)

La figura 34 representa los objetivos establecidos para el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial.

Figura 34. Representación de los objetivos del Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Formulación (2016-2020)

La diferencia en relación con los objetivos establecidos y los mencionados por los participantes, radica en que los participantes de la investigación no se refieren al objetivo de socialización y divulgación de resultados del Proyecto.

Esto podría deberse a que perciben más los objetivos que implican la participación de los docentes en formación y la participación de poblaciones vulnerables socialmente, mientras que el objetivo afín a la divulgación es una labor realizada desde la coordinación del Proyecto.

Sin embargo, es importante fortalecer la socialización del Proyecto, en el sentido de lograr mayor visualización y divulgación de los resultados del Proyecto en diversas instancias. Si bien es cierto que en los informes del Proyecto aparecen referencias a resultados en congresos a nivel nacional e internacional, así como la elaboración de artículos, es probable que la divulgación no haya sido la suficiente para que todos los participantes la perciban.

De acuerdo con los objetivos propuestos por el Proyecto, este se enmarca en el aprendizaje en servicio y concuerda con lo señalado por diversos autores, entre los cuales notemos a Aramburuzabala y García (2013), Escofet (2016), Folgueiras (2013), Gil, Chiva y Martí. (2013), Hervás y otros (2017), Loreto y Luque (2017), Lucas y Martínez (2012), Sáez y otros (2013) y Santos, Sotelino y Lorenzo (2015). Estos autores indican que el aprendizaje en servicio es una metodología pedagógica que favorece el aprendizaje de los estudiantes, mediante su integración y participación activa en experiencias educativas orientadas al servicio a la comunidad.

Al confrontar los fundamentos teóricos anteriores con los hallazgos de esta investigación, se observa que hay convergencia entre lo expuesto por los teóricos y lo expresado por los participantes.

La convergencia se manifiesta en el hecho a que los docentes en formación adquieren aprendizajes más vivenciales e integrales, al incorporarse y participar activamente en proyectos de extensión que brindan oportunidades de superación personal a poblaciones vulnerables.

Esta metodología, el aprendizaje en servicio, de acuerdo con Gil, Chiva y Martí (2013) se enfoca a dos ámbitos: el papel del estudiante y la dimensión social. Se favorece un cambio en el rol del estudiante en formación, quien asume una participación mucho más activa, en lo social se logran y brindan conocimientos y competencias a poblaciones vulnerables socialmente.

En este caso, los hallazgos coinciden con los autores citados previamente, ya que los docentes en formación de Educación Comercial aceptan labores propias de un docente en formación, en lo relativo a la preparación y desarrollo de los módulos de capacitación, preparación de materiales y recursos didácticos, toma de decisiones, resolución de problemas, ubicación una realidad educativa contextualizada. Con su labor, el docente en formación se orienta a ayudar a solventar necesidades educativas al brindar aprendizajes y fortalecer competencias a jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social y a adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital.

Mediante el Proyecto, los estudiantes de Educación Comercial llevan a cabo sus prácticas como parte de su formación docente. Ellos son quienes se encargan de brindar los módulos de capacitación gratuitos a poblaciones vulnerables socialmente y así se integran en la comunidad, con las organizaciones y con las personas que requieren nuevas oportunidades y opciones formativas. Es por esto que los resultados de la investigación y el sustento de los autores citados, se convierten en aspectos relevantes, por lo en el siguiente apartado desarrolla este eje temático.

5.1.2.3 El Proyecto y las prácticas en espacios emergentes para la formación inicial de docentes

La importancia de mejorar la formación inicial de los docentes se ha evidenciado en diversos estudios. Tal es el caso de Vaillant y Manso (2012) quienes mencionan en su investigación, que diversos autores y organismos internacionales (Eurydice, OECD, UNESCO, entre otros) han expresado críticas en relación a la formación poco flexible, la separación entre la teoría y la práctica y la escasa vinculación con el contexto. Los autores citados consideran preponderante mostrar propuestas de formación inicial que superen dichas críticas y contribuyan al mejoramiento de la formación de docentes.

Al respecto, hay total coincidencia con esta investigación al pretender mostrar una experiencia de formación inicial basada en la flexibilidad curricular que genera procesos prácticos adicionales a los establecidos y en la que se evidencia una estrecha relación entre la teoría y la

práctica. Igualmente, la flexibilidad curricular organiza espacios emergentes para prácticas docentes que estén realmente contextualizadas y en vinculación con las necesidades sociales.

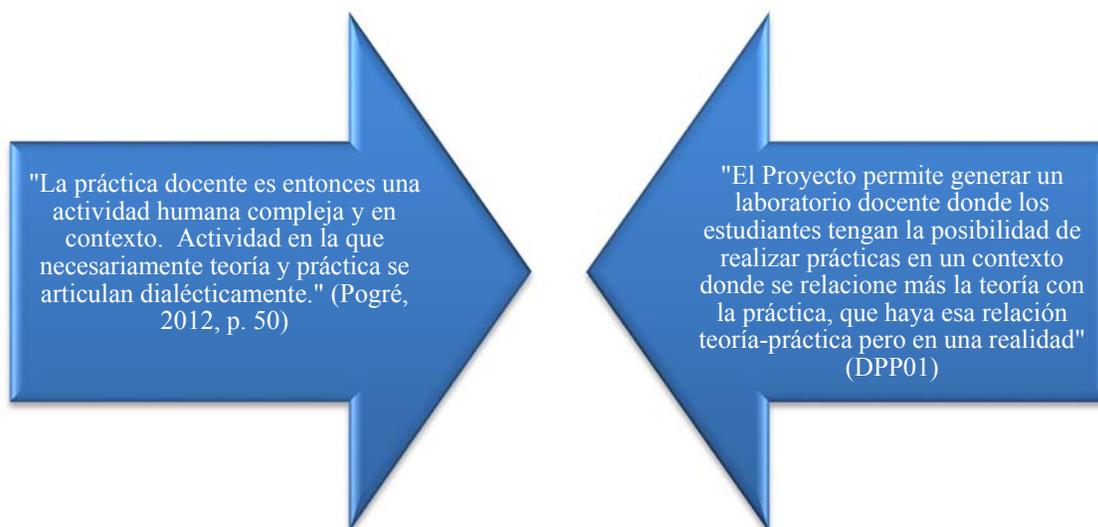
Los hallazgos de la presente investigación muestran la coincidencia de los participantes con los resultados de otros autores al resaltar la relevancia de la ejecución de procesos prácticos, en los que se demuestre la estrecha relación teoría y práctica; además, se puntualizan como un elemento clave que la formación inicial sea contextualizada y sea dentro la realidad donde se vivencie mayor amplitud de aprendizajes.

Los hallazgos de esta investigación muestran cómo el Proyecto brinda las oportunidades para realizar prácticas en espacios educativos que no están inmersos en el sistema educativo formal, es decir espacios emergentes, porque estos se adaptan a las necesidades sociales en el momento oportuno.

Los descubrimientos de esta investigación confirman la preponderancia de los procesos prácticos durante la formación universitaria son congruentes con los resultados de otras investigaciones. En efecto, Cardeñoso, Cuesta y Azcárate (2015), González, Jiménez y Pérez (2011), Legault (2004), Pogré (2012), Vaillant (2013) y Vaillant y Manso (2012) y señalan que para la formación de docentes es fundamental llevar a cabo procesos prácticos que permitan ir más allá de la teoría.

A manera de ejemplo y con la intención de evidenciar la convergencia de criterios entre participantes y los resultados de investigaciones sobre el mismo tema, la figura 35 señala la similitud entre lo expuesto, por ejemplo, por Pogré (2012) acerca de lo que debe ser una práctica de docentes en formación y las acciones prácticas que favorecen el Proyecto expuestas por una docente participante de la investigación.

Figura 35. Convergencia entre autor y participante respecto a las prácticas para docentes en formación



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017.

Para la formación inicial de los docentes es trascendental el enlace entre la teoría y la práctica; se requiere que el docente en formación cuente con una gama de conocimientos disciplinares y pedagógicos que se vean reflejados en la práctica. De esta manera, su desempeño como futuro profesional de la educación se fortalece mediante las experiencias de aula, en un contexto diferente al aula universitaria.

En lo relativo a la necesidad de la integración entre teoría y práctica, y sobre todo, el significado que brindan los procesos prácticos en la formación inicial, se retoma lo expuesto por Legault (2004), en relación con los conocimientos que se movilizan (teóricos) y los que se formalizan (experiencias) para lograr una construcción y personalización del aprendizaje.

La figura 36 muestra los elementos base indicados por Legault (2004) y se evidencia la convergencia con los resultados de esta investigación.

Figura 36. Evidencia de la convergencia de la significancia teoría y práctica



Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Legault (2004, p. 30) y resultados de la investigación

Como parte de los insumos con los que deben contar los proyectos, los recursos financieros son una parte importante. Por lo que a continuación se discuten hallazgos al respecto y la importancia que atribuye la investigación científica a contar con los recursos suficientes para llevar a cabo las acciones de los proyectos de una forma más pertinente.

5.1.2.4 Los recursos materiales y financieros del Proyecto

La realización de este tipo de proyectos requiere de la inversión de recursos, tanto financieros como materiales. Y tal como lo señalan Stufflebeam y Coryn (2014) estos recursos se convierten en componentes importantes para el funcionamiento todo proyecto educativo.

Al comparar los resultados con lo indicado por autores que tratan de esta problemática, hay una coincidencia completa al respecto. Tal y como se presentó en los resultados de esta investigación, la insuficiencia de recursos, tanto materiales como financieros, es una constatación compartida por los entrevistados.

En el siguiente apartado se interrelacionan los principales hallazgos de la investigación con la fundamentación teórica, en relación con la evaluación del proceso.

5.1.3 Evaluación de proceso

Esta fase de evaluación del modelo CIPP, permite “identificar o predecir defectos en el diseño del procedimiento o su implementación, proveer información para las decisiones de implementación preprogramadas, afirmar las actividades que están funcionando bien, y registrar y juzgar los eventos y actividades de procedimiento” (Stufflebeam y Coryn, 2014, p.321)

Los apartados desarrollarán lo relativo a los fundamentos teóricos que sustentan los hallazgos afines a la realización del Proyecto como intervención educativa, las labores desarrolladas en el proyecto como futuros docentes y la formación de docentes reflexivos.

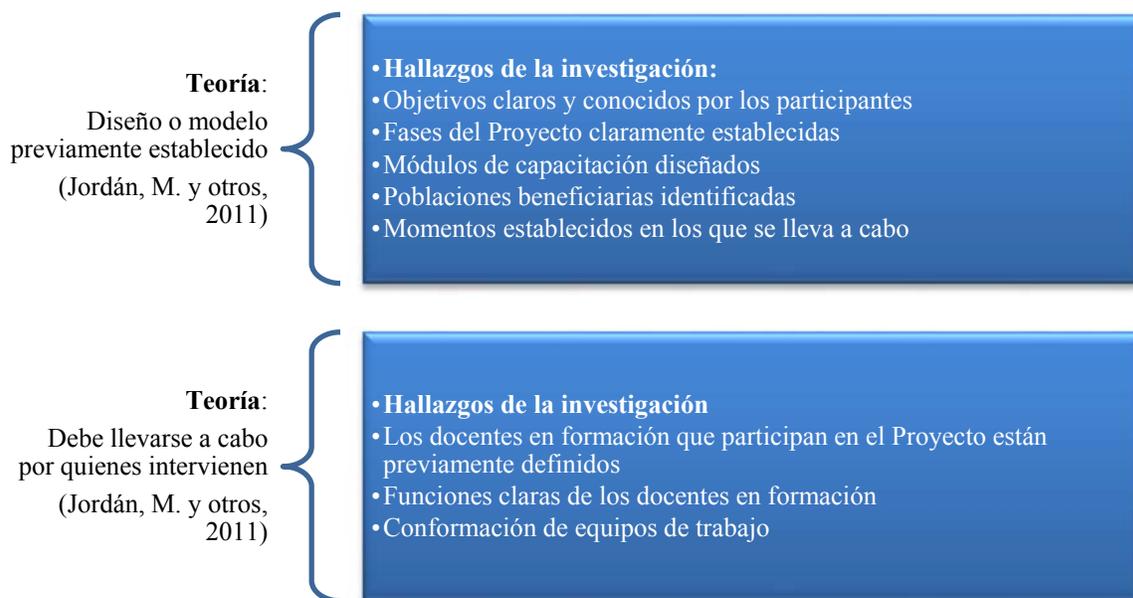
5.1.3.1 La realización del Proyecto como intervención educativa

Es importante resaltar aquí el conocimiento que tienen quienes participaron en las entrevistas, con respecto al proceso de realización del Proyecto: objetivos, fases del proyecto, conformación de equipos de trabajo, poblaciones vulnerables atendidas y labores desempeñadas como futuros docentes, módulos de capacitación impartidos. Esos aspectos son discutidos porque la claridad del proceso, lo que implica y a quienes involucra constituyen el punto de partida para asegurar una realización óptima de las actividades propuestas.

De acuerdo con lo indicado en la literatura, las intervenciones educativas deben tener un modelo o diseño previamente establecido y ser llevado a cabo por quienes intervienen. (Jordán y otros, 2011). Los resultados reflejan que el proceso está claramente definido e interiorizado por quienes participan en él, lo que lo convierte en un proceso debidamente organizado y que orienta sus acciones en forma clara y efectiva. Por lo que se muestra la coincidencia entre lo señalado por Jordán y otros (2011) y la organización del Proyecto.

La figura 37 refleja la convergencia entre lo mencionado por Jordán y otros (2011) y los hallazgos de esta investigación, relacionado con el diseño y organización previa de la intervención educativa, en este caso el Proyecto.

Figura 37. Evidencia de la convergencia teóricos e intervención educativa evaluada



Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Jordán y otros (2011) y resultados de la investigación

El debido diseño y organización previa le da solidez al Proyecto, porque brinda los elementos claves para su correcta realización, esto le genera seguridad a los participantes. Conjuntamente, el grado de conocimiento del proyecto de quienes participan en él es muy importante, pues como afirman Folgueiras y otros (2013), “en la medida en que la persona toma conciencia de lo que está haciendo e identifica el valor social del proyecto, se genera compromiso y responsabilidad compartida”. (p. 179)

La anterior es otra de las coincidencias entre lo que establecen Folgueiras y otros, (2013) y los hallazgos de esta investigación, ya que quienes participan en el Proyecto deben tener la información clara acerca de los procedimientos, organización y realización del mismo.

Por lo que mantener un proceso planificado, organizado y claro favorece una realización más pertinente y ajustada a las intencionalidades del Proyecto, además de favorecer el compromiso de quienes participan. De este modo, se sientan las bases para una intervención educativa y formativa exitosa.

El papel de los docentes en formación en el Proyecto es un elemento medular en la realización del mismo. Se procede a continuación a discutir los hallazgos obtenidos al respecto y la base teórica que fundamenta su importancia.

5.1.3.2 Labores como futuros docentes

Existen coincidencias entre los hallazgos de esta investigación y las propuestas de teóricos como Díaz y otros (2014), Marcelo (2009), Pereira (2010), Tejada (2013), al señalar las labores o funciones de los docentes que se reflejan en el aula. Estos autores mencionan: el equilibrio entre teoría y práctica, el carácter social, los valores implicados, las características personales, profesionales y psicopedagógicas.

La tabla XIII muestra la convergencia de criterios entre los teóricos citados anteriormente con hallazgos obtenidos en esta investigación, referente a las labores como docentes desarrolladas durante las prácticas en el Proyecto.

Tabla XIII. Evidencia de la convergencia de las labores docentes

Funciones de los docentes señaladas por los autores Marcelo, C. (2009), Pereira, Z. (2010), Tejada, J. (2013), Díaz, J. y otros (2014)	Evidencia del cumplimiento de las funciones como docentes con base en las intervenciones de los participantes en la investigación
Equilibrio entre teoría y práctica	“No es un aprendizaje que se queda en la teoría dentro del aula, sino que es un aprendizaje que se da teoría-práctica en una relación directa con la realidad y con contextos diferentes.”
Lo social	“El Proyecto permite tener una proyección a las comunidades es una proyección social, es ese contacto con la comunidad y principalmente al estudiantado le da una sensibilidad, una sensibilización social.” (DPP01)
Valores	“La empatía, el respeto, la paciencia; creo que también el amor, el amor a cómo ayudar, el amor por lo que se hace. Porque definitivamente, lo que uno siente cuando ya está dando clases, yo lo defino como amor”. (EEC05)
Características personales	“Colaboró muchísimo para incrementar la confianza que tengo yo como docente y más que todo como persona; [...] El Proyecto ha hecho en mí grandes cambios, en mi pensamiento, como persona y como docente”. (EEC13)

Características profesionales	“El dominio del tema, eso me favoreció montones; había una investigación previa, a pesar de que yo ya tenía el conocimiento, había que retomarlo, había que estudiarlo, había que mejorarlo, inclusive a la misma hora de planear había que sacar ese lado creativo para poder impartir lo que ya se tenía.” (EEC13)
Características psicopedagógicas	“El aprendizaje significativo para mí es como, es para la vida, es como ser el motor de esa motivación para los estudiantes, ese fue el aprendizaje significativo, luego otro es la comunicación asertiva y el tercero que me quedó súper claro, el variar las actividades.” (EEC19)

Elaboración propia de la autora, 2017.

De acuerdo con lo anterior, se confirma como las labores realizadas por los docentes en formación, durante su práctica en el Proyecto, se ajustan a lo esperado como parte de una organización adecuada para el desarrollo de una clase, la gestión de la misma, el desempeño en el momento mismo de la clase, además de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos previamente.

La influencia de llevar a cabo procesos prácticos con poblaciones vulnerables es un descubrimiento que cobra relevancia en esta investigación. En el siguiente apartado se comparan los hallazgos con resultados de la literatura científica.

5.1.3.3 Formación de docentes reflexivos

Estos procesos de prácticas se orientan y tienen como parte de sus intencionalidades, formar docentes reflexivos. La importancia de este tipo de modelos de formación ha sido promovida por autores como Bolívar y Bolívar (2012), Dewey (1933), Dobrica (2015), Gervais y Correa (2012), Legault (2004), le Ministère de l'Éducation du Québec (2001), Pruzzo (2010), Schön (1994), Tardif y Borges (2009) y Wentzel (2012), quienes han propuesto diversos planteamientos para darle solidez e importancia a la formación de docentes reflexivos. Ellos basan principalmente sus teorías en que los docentes en formación confrontan sus conocimientos teóricos, profesionales y académicos con la realidad educativa y en un contexto de interacción social con el fin de adaptarse a diferentes situaciones mejorando sus estrategias pedagógicas. Los aspectos señalados por los teóricos, respecto de la formación de docentes reflexivos y los hallazgos de esta investigación muestran una convergencia remarcable.

La tabla XIV muestra la convergencia de los principales modelos de formación de docentes reflexivos y los hallazgos de esta investigación.

Tabla XIV. Evidencia de la convergencia los principales modelos de formación de docentes reflexivos y los hallazgos de esta investigación.

Autores	Principales modelos de formación de docentes reflexivos	Coincidencias con los hallazgos de esta investigación
Cruickshank (1987)	Enseñanza reflexiva Reconoce un saber basado en la reflexión de la experiencia práctica basada en teorías	La práctica en el Proyecto lleva a las docentes en formación a reflexionar y a la utilización de los conocimientos previos, tanto disciplinares como pedagógicos
Schön (1983; 2010)	Práctica reflexiva Se refiere a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción para mejorar la práctica	Las docentes en formación experimentan la importancia de investigar, ampliar las opciones didácticas, la utilización de recursos innovadores con el fin de mejorar la práctica misma.
Cornejo (2011) Zeichner (1993)	Indagación crítica Está al servicio del mejoramiento de la práctica, pero desde un abordaje social y contextual que enfatiza en la transformación	La práctica en el Proyecto lleva a las docentes en formación a adaptar el planeamiento, las actividades y recursos didácticos a las poblaciones vulnerables, con el fin de brindar capacitaciones contextualizadas y que permitan cambios personales y transformaciones sociales

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Cruickshank (1987), Schön (1983; 2010), Cornejo (2011) - Zeichner (1993) y hallazgos de esta investigación.

Como la tabla XIV lo muestra, existe una convergencia entre los hallazgos de esta investigación y los aspectos que orientan los tres principales modelos de formación de docentes reflexivos: enseñanza reflexiva, práctica reflexiva e indagación crítica.

Por lo tanto, un proceso formativo propuesto como una intervención educativa, que se basa en el aprendizaje en servicio y en la formación de docentes reflexivos, que adicionalmente genera niveles de satisfacción para los docentes en formación, para los docentes participantes y otras personas relacionadas, convierten al Proyecto en una experiencia exitosa de aprendizaje vivencial, práctico y reflexivo.

En el siguiente apartado se discuten los hallazgos obtenidos en esta investigación con los fundamentos teóricos, respecto a los resultados del Proyecto.

5.1.4 Evaluación de resultados

Los datos obtenidos en relación con la evaluación de los resultados de la aplicación del Proyecto que aquí se evalúa, se sustentan en lo indicado por Stufflebeam y Coryn (2014), quienes afirman que esta fase permite “decidir continuar modificando o reorientando un programa y presentando un registro claro de efectos (intencionales y no intencionales, positivos y negativos), en comparación con las necesidades evaluadas, las metas y los costos.” (p. 321)

Los siguientes apartados describen el cumplimiento de los objetivos del Proyecto como intervención educativa, el Proyecto y la metodología de aprendizaje en servicio, prácticas docentes en proyectos que integran la extensión y la docencia y prácticas en proyectos de extensión-docencia y aprendizajes significativos.

5.1.4.1 El Proyecto y su cumplimiento de objetivos como intervención educativa

En el caso del Proyecto evaluado, este se orienta al tipo de intervenciones educativas que tratan de influir socialmente. Al respecto, Corvalán y Fernández (2000) como Torres y Tenti (2000) coinciden en que las intervenciones educativas con un componente social surgen ante una necesidad social y la posibilidad de que otros puedan satisfacer esas insuficiencias.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, se evidencia la congruencia entre lo mencionado por los autores citados y las respuestas de los participantes de la investigación, en el sentido de que en el Proyecto se detecta la necesidad que tienen poblaciones de adultos y adultos mayores, quienes en su mayoría sufren de exclusión social por la afectación de la brecha digital y que en el caso de los jóvenes han sido excluidos por diversas razones del sistema educativo formal o se encuentran en situación de riesgo social. Ambas poblaciones han visto limitadas las oportunidades educativas, por lo que el Proyecto ofrece una alternativa de superación.

Con respecto al otro aspecto señalado por los autores, las intervenciones educativas deben tener quienes puedan satisfacer las necesidades sociales y educativas detectadas, son los docentes en formación de la carrera de Educación Comercial quienes llevan a cabo la intervención educativa en el marco de las prescripciones del Proyecto.

De este modo, el Proyecto favorece ambos aspectos identificados por los autores citados, siendo una intervención educativa que detecta una necesidad social y educativa (brecha digital, exclusión educativa y riesgo social) y que además integra a quienes brindarán oportunidades para solventar dichas necesidades.

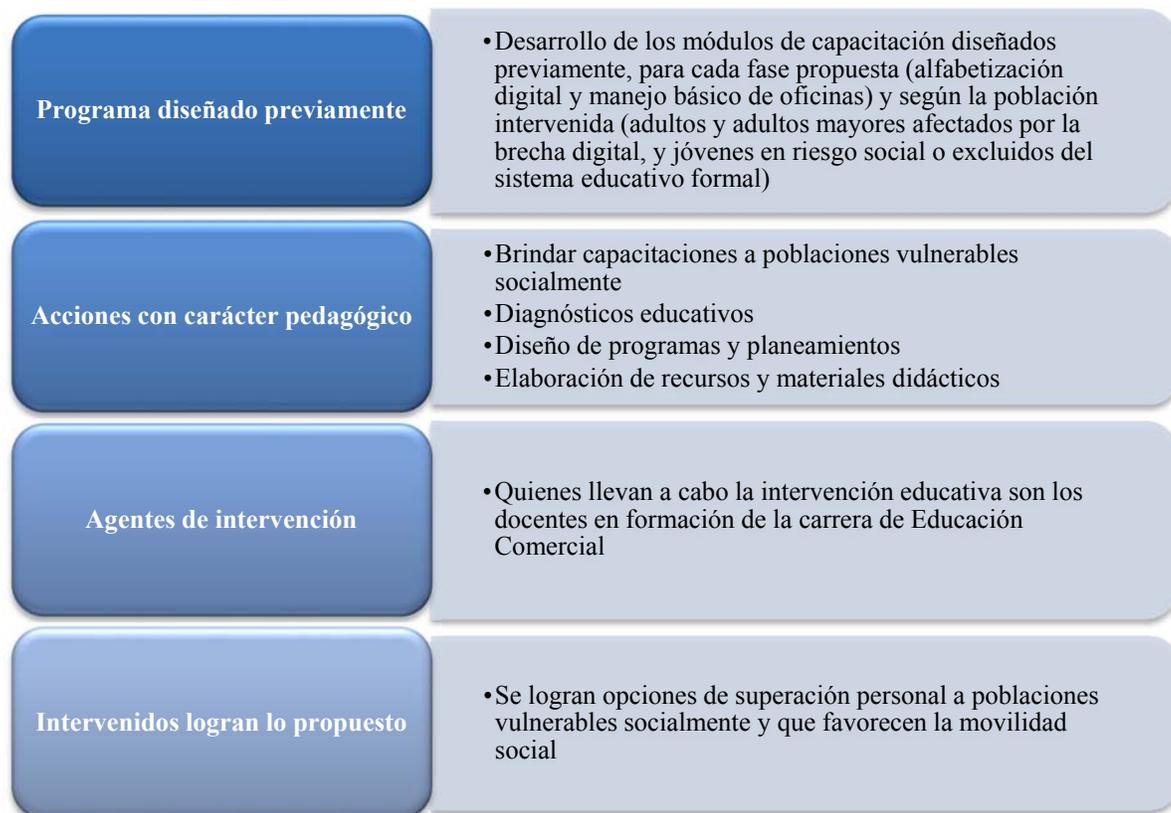
Con base en lo señalado por Jordán y otros (2011), una intervención educativa es entendida como un conjunto de acciones de carácter pedagógico, motivacional u otro, que son llevadas a cabo por agentes de intervención, con base en un programa diseñado previamente y con la intención de que quienes son intervenidos alcancen lo propuesto.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el Proyecto, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación y lo establecido por los autores, cumple con lo requerido para ser una intervención educativa.

En la figura 38 se muestra la convergencia entre lo establecido por los autores citados y los hallazgos provenientes del proceso de evaluación del Proyecto.

Figura 38. Elementos de una intervención educativa y hallazgos de su cumplimiento por el Proyecto





Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Jordán, M. y otros (2011) y hallazgos de esta investigación.

De acuerdo con lo evidenciado en la figura 39, los hallazgos de la investigación muestran la congruencia del Proyecto con lo definido como intervención educativa, desde el diseño o planeamiento previo de las acciones pedagógicas que se llevarán a cabo, hasta tener definido quiénes llevan a cabo la intervención, a quiénes se interviene, cómo lograrlo y con qué objetivos y qué necesidad social se va a intervenir.

Como parte de las intervenciones educativas, un elemento clave es la metodología aplicada. En el caso particular del Proyecto, la metodología utilizada se basa en el aprendizaje en servicio, por lo que se mostrarán los hallazgos de esta investigación al respecto.

5.1.4.2 El Proyecto y la metodología de aprendizaje en servicio

Los docentes en formación de la carrera Educación Comercial que llevan a cabo sus prácticas en el Proyecto, adquieren conciencia de la labor que desempeñan mediante la vivencia y la

reflexión, así como de los aportes que brindan a sus estudiantes. Las docentes en formación mencionan aspectos que van desde conocimientos para su formación académica, hasta competencias y habilidades para la vida.

Además, ellas aclaran que la labor del docente de ir más allá de elementos conceptuales, que además deben orientarse a la motivación y empoderamiento de personas que han tenido limitantes en sus oportunidades de crecimiento a nivel personal, a nivel educativo, a nivel profesional y en el ámbito laboral.

Al trabajar con poblaciones vulnerables socialmente, un aspecto importante de mencionar es que las docentes en formación coinciden en reconocer y valorar su posición como modelos a seguir. La gran mayoría de las docentes en formación de Educación Comercial son estudiantes becadas en la UNA y provienen de zonas rurales, por lo que demuestran, con su propia historia, que es posible superarse.

En relación con los aportes de los docentes en formación a los participantes en Proyectos como el que aquí se evalúa, basados en el aprendizaje en servicio, Aramburuzabala y García (2013), Folgueira y otros (2013), Gil y otros (2016), Hervás (2017) y Lucas y Martínez (2012), coinciden con los hallazgos de esta investigación al señalar que los docentes en formación son conscientes del valor social y educativo que tienen las acciones formativas que llevan a cabo, pues les permiten adquirir responsabilidad ante la desigualdad social que perciben en sus estudiantes. Las docentes en formación del presente estudio se comprometen con el proceso para tratar de motivarlos y brindar habilidades académicas, sociales y personales, para que sus estudiantes busquen más oportunidades de progreso.

Además, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación y en congruencia con los principios del aprendizaje en servicio, el Proyecto actúa en doble vía, en un mutuo-aprendizaje, ya que los docentes en formación fortalecen y amplían sus propios procesos de práctica. Esto les permite interactuar con diferentes poblaciones con necesidades educativas y personales muy diversas. Así se producen cambios a nivel pedagógico, didáctico y personal en los futuros docentes.

Como parte de la contribución del Proyecto a la formación de docentes de Educación Comercial, la reflexión del proceso de práctica en el Proyecto, las vivencias y aprendizajes significativos,

el compartir con personas que requieren de apoyo y oportunidades para salir adelante conducen a un alto nivel de satisfacción expresado al realizar las prácticas en el Proyecto. Al respecto, hay gran coincidencia con lo expuesto por los autores como Aramburuzabala y García (2013), Folgueiras y otros (2013) y Sáez (2013), cuyas investigaciones resaltan que los estudiantes participantes en los proyectos basados en el aprendizaje en servicio, expresan su satisfacción con la labor realizada y con la participación en proyectos educativos orientados hacia la interrelación con la comunidad.

Igualmente, Aramburuzabala y García (2013) mencionan: “los alumnos se sienten especialmente satisfechos por haber adquirido unos aprendizajes a partir de su colaboración con entidades sociales y educativas; es decir, por la oportunidad de relacionar teoría y práctica [...] el hecho de que el estudiante sea protagonista lo empodera y lo ayuda a desarrollar actitudes y competencias transversales que difícilmente serían adquiridas de otra manera.”. (p.180) Por lo que un alto nivel de satisfacción, el empoderamiento, el desarrollo de actitudes y competencias para un docente en formación, se convierten en elementos sustanciales, tanto en la formación inicial, como en su futuro como profesional de la educación.

Los resultados de la presente investigación muestran la importancia de los procesos prácticos para la formación de docentes ya que estos se llevan a cabo mediante intervenciones educativas de tipo extensión social. En el apartado siguiente se desarrollará el aspecto de integración de la extensión social y la docencia.

5.1.4.3 Prácticas docentes en proyectos que integran la extensión y la docencia

La extensión es una de las acciones sustantivas de las instituciones de educación superior, un elemento clave en la relación universidad-sociedad. Baez (2010), Cedeño y Machado (2012), Menéndez (2013) y Serna (2007) coinciden al señalar que la extensión es la mejor expresión del vínculo entre la universidad y la sociedad pues potencializa el cambio social mediante las instituciones de educación superior que se dan como mandato responder a las necesidades sociales de su entorno.

De acuerdo con Menéndez y otros (2013) existe una serie de condiciones para que se realice esta integración en una forma efectiva. En la tabla XV se muestran esas condiciones y la convergencia con los hallazgos de esta investigación.

Tabla XV. Evidencia de la convergencia de las condiciones para la integración de la extensión-docencia y los hallazgos

Condiciones para la integración de la extensión y la docencia. Menéndez y otros (2013)	Hallazgos de la investigación
"La universidad interactúa con la comunidad, de manera participativa y con gestión compartida se analizan los problemas, se elaboran planes de trabajo, se diseñan estrategias de acompañamiento y evaluación" (p. 32)	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el Proyecto se coordina con organizaciones comunales, asociaciones u ONG • Las responsables en las organizaciones conforman los grupos de participantes y gestionan el espacio físico. • Se realizan diagnósticos de comunidad. • Se planean los procesos educativos. • Se llevan a cabo procesos de realimentación y evaluación, en el proceso y al finalizar.
"Los actores involucrados en un PIC son estudiantes, extensionistas, docentes, investigadores y miembros de la comunidad." (p. 33)	<p>En el Proyecto se integran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes en formación. • Extensionistas-investigadores • Docentes universitarios. • Organizaciones comunales. • Poblaciones participantes (adultos y adultos mayores, jóvenes excluidos del sistema educativo o en riesgo social). • Autoridades universitarias.
"Esta modalidad de trabajo puede insertarse en los planes de estudio o mapas curriculares". (p. 33)	<p>Las prácticas en el Proyecto se integran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodológicamente en el tercer nivel (cursos del componente pedagógico) • En el currículo al término del cuarto nivel (curso Práctica Profesional Supervisada)

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Menéndez y otros (2013)

La convergencia mostrada en la tabla XV demuestra que el Proyecto cumple con sus objetivos y con fundamentos teóricos que establecen las condiciones para la integración de la extensión y la docencia.

La participación de los docentes en formación en proyectos que integran la extensión y la docencia los fortalece en diferentes aspectos. Al respecto Serna (2007) menciona: "En ese

proceso de solución los universitarios pondremos en juego habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Esta intervención logrará que la formación de nuestros alumnos sea más sólida y profunda, tanto en intelectual como en lo emotivo.” (p.5)

Esta convergencia se sustentará en coincidencias expuestas por otros autores y los hallazgos obtenidos. Es importante mencionar que los referentes teóricos que se presentan en la tabla XVI se ajustan a un perfil de docente más integral y cómo los futuros docentes adquieren un aporte significativo en su formación al participar en proyectos o intervenciones educativas, que se basan en el aprendizaje en servicio e integran la extensión con la docencia.

Tabla XVI. Fortalecimiento y progreso como futuros docentes adquiridos en el proceso de práctica en el Proyecto

Aportes a los docentes en formación desde la teoría del aprendizaje en servicio y la extensión social					
López (2015) se centra en aspectos de: formación como docente, valores personales y valores sociales	Gil y otros (2013) se orienta a la formación como futuro docente, la dimensión social y los valores sociales	García y Cotrina (2015) mencionan cinco elementos: conectarse con futuro contexto de desempeño, interiorizar lo pedagógico, percepción real de la profesión, confianza, diálogo pedagógico	Martínez y Martínez. (2015) se enfocan en: habilidades cognitivas, actitudes y habilidades interpersonales y sociales, disposiciones y capacidades personales	Aramburuzabala y García (2013) se refieren a: desarrollo de la eficacia docente y la creencia de influenciar el logro de aprendizajes a los otros, compromiso con la profesión docente, compromiso de incorporar y participar a futuro en proyectos similares	Hervás (2017) se orienta a: desarrollo personal, desarrollo social, participación ciudadana a largo de la vida, aprendizaje real y con comprensión social, adecuadas respuestas emocionales
Hallazgos de esta investigación respecto a los aportes a los docentes en formación al participar en una intervención educativa o proyecto de extensión basado en el aprendizaje en servicio y la congruencia con los referentes teóricos					
<i>Aspectos en la formación</i>		<i>Aspectos personales</i>		<i>Aspectos sociales</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar diferentes formas de enseñar • Aprendizajes para reflexionar, para aprender • Seguridad por la práctica • Deseos de aprender • Valorar el conocimiento que se tiene 		<ul style="list-style-type: none"> • Ser pacientes • Una sonrisa, un abrazo • Agradecimiento • Superar obstáculos y siempre salir adelante • Madurez y fortaleza • Humaniza • Saber escuchar 		<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias y consejos de vida • Amistad • Convivir con las personas • No juzgar a nadie • Ser empático • Pensar en la diversidad de personas • Respetar las diferencias 	

<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • La confianza con la práctica es mucha • Mayor organización y planeación • Crecimiento personal se refleja en lo profesional • Referencia para el futuro • Verse como futura docente • Definir en qué consiste la verdadera educación • Vocación profesional • Profesionalismo • Cambió totalmente de expectativas favorablemente 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • La humildad • Puntualidad y responsabilidad • Empatía • Comprensión • Cariño • Satisfacción 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para crear material y atender las poblaciones • Contextualizar la educación • Adaptarse a cada grupo y población • Sensibilidad social • Solidaridad • Orgullo por los logros de los estudiantes
---	---	---

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en autores citados y resultados de esta investigación

Como se puede observar en la tabla XVI, existen coincidencias en los aspectos señalados como aportes o progreso que reciben los docentes en formación al realizar sus prácticas en proyectos como el que aquí se evalúa.

Estos resultados son significativos para un modelo de formación de docentes: el hecho de coincidir con la importancia que dan los autores citados a estos elementos solidifica y valida las experiencias prácticas en el Proyecto.

La participación de docentes en formación en proyectos o intervenciones educativas que integran la extensión y la docencia, basados en el aprendizaje en servicio, favorecen aprendizajes significativos por el tipo de experiencia de aprendizaje e interacción con poblaciones vulnerables socialmente. En el siguiente apartado se desarrollan esos aspectos.

5.1.4.4 Prácticas en intervenciones educativas de extensión social y aprendizajes significativos

Un eje temático que le da aún mayor sustento a lo antes mencionado, es el hecho de que todos los entrevistados (docentes en formación, docentes participantes, docentes no participantes y autoridades universitarias), consideran que se adquirieron aprendizajes significativos en las prácticas pedagógicas.

Respecto al aprendizaje significativo, Acosta y Boscán (2012) y la UNESCO (2009) reconocen el rol de la educación universitaria para promover aprendizajes significativos en los estudiantes; además, ambos concuerdan en que este nivel de educación tiene bajo su responsabilidad la formación de líderes sociales. Por lo que esa formación debe provenir, en gran parte, de experiencias que lleven a los futuros profesionales, a la vivencia de un aprendizaje realmente significativo.

Los aspectos señalados por los autores citados anteriormente convergen con los hallazgos de esta investigación, en relación a que la experiencia en el Proyecto favorece experiencias de vida y como futuros docentes que se convierten en aprendizajes significativos.

Respecto al concepto de aprendizaje significativo, autores como: Acosta y Boscán (2012), Agudelo y García (2010), Fernandes (2011), Moreira (2012), Palmero, Caballero y Moreira (2011), Perdomo (2016), Pereira y Silva (2015), Sánchez y otros (2011), y Silva (2015) se muestran de acuerdo con el concepto expuesto en primera instancia por Ausubel D. (1976), y, posteriormente, por el mismo Ausubel junto a Novak y Hanesian (1997). Estos autores señalan que un aprendizaje significativo ocurre cuando se relacionan los nuevos conocimientos con los previos.

Conjuntamente, los autores citados destacan dos condiciones para que se de este tipo de aprendizaje. La primera de ellas, es que la interacción entre el conocimiento nuevo y el previo debe darse de una manera no arbitraria, ni literal, es decir, debe ser un aprendizaje con comprensión, con significado y con la posibilidad de ser transferido. La segunda es que debe haber intencionalidad, debe haber predisposición para aprender, es decir, uno aprende si se quiere y se está motivado.

Con respecto a la primera condición, es evidente en los hallazgos que en las prácticas que las docentes en formación de Educación Comercial llevaron a cabo en el Proyecto, la mayor parte del aprendizaje proviene de la interacción, entre los conocimientos que ellos han recibido previamente en el proceso de formación y la puesta en práctica de los mismos, ellos al vivenciar su experiencia.

Las docentes en formación comprenden que es importante ser flexibles, contextualizar la educación, ser empáticos, ser sensibles ante las necesidades sociales, ser creativos y espontáneos para crear estrategias y materiales que les permita responder a las necesidades de sus estudiantes, ser pacientes si quiere que sus estudiantes realmente adquieran aprendizajes para la vida, y que la motivación se convierte en un factor determinante para el aprendizaje.

Estos aprendizajes se dan con base en lo previamente aprendido y que ha sido realmente importante, porque la experiencia en la práctica les mostró que el conocimiento adquiere significado y tiene la posibilidad de ser transferido, tanto a sus iguales, futuros docentes de educación, como a sus estudiantes.

En relación con la segunda condición, los resultados de esta investigación muestran la motivación de las docentes en formación al compartir sus conocimientos y aprender de la experiencia misma, mencionaron aspectos como: “fue la mejor experiencia”, “era una alegría ir a dar clases”, “ofrece altos niveles de satisfacción”, “compartir con los estudiantes”.

La experiencia práctica en el Proyecto motiva a los docentes en formación a autoevaluarse, a mejorar, a superarse, a darse a los demás y trabajar lo mejor posible en su labor como docentes en formación.

Entonces, además de la consideración por parte de todos los participantes en la investigación, que respondieron afirmativamente haber adquirido aprendizajes significativos, la evidencia recogida en las entrevistas indica que se dan las condiciones para que dichos aprendizajes se produzcan a raíz de la experiencia en el Proyecto.

En resumen, existe congruencia entre las condiciones para el aprendizaje significativo establecidas por los autores citados y los hallazgos de esta investigación.

El siguiente apartado presenta la convergencia entre la literatura científica y los resultados de este estudio, en relación con los hallazgos correspondientes al objetivo 2.1 de esta investigación, que se refiere al impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.

5.2 Impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.

En la discusión de los hallazgos se desarrollarán los siguientes ejes temáticos: fortalecimiento de la formación de docentes mediante el Proyecto, fortalecimiento y confirmación de la vocación como docentes y fortalecimiento de las competencias emocionales de los docentes en formación. Los siguientes apartados tratan específicamente cada uno de esos ejes temáticos.

5.2.1 Fortalecimiento de la formación de docentes mediante el Proyecto

Las labores que desempeñan los docentes en formación, durante la realización de sus prácticas en el Proyecto, se convierten en elemento clave para el éxito de esta intervención educativa. Existe gran coincidencia entre lo que plantea la literatura científica pertinente respecto a cómo debe ser la formación de docentes y los hallazgos de esta investigación.

La tabla XVII presenta la posición teórica de diversos autores, respecto a la formación de docentes y los hallazgos de la investigación.

Tabla XVII. Aspectos que se fortalecen en la formación de docentes durante el proceso de práctica en el Proyecto

Formación de docentes desde la teoría	Convergencia con los hallazgos de esta investigación
“Los estudiantes tienen que ser formados para pensar en el trabajo, para resolver problemas, buscar, integrar y sintetizar información, crear nuevas soluciones, aprender de ellos mismos y trabajando cooperativamente” (Darling-Hammond, 1999, p.2).	<ul style="list-style-type: none"> • Formación como futuros profesionales de la educación • Resolución de problemas • Investigar ejes temáticos, estrategias y recursos didácticos para adecuarse a las poblaciones • Autoreflexión, autoevaluación y aprendizaje entre iguales
“Se puede decir que el futuro docente recibe los saberes fundamentales de ciencias de la educación, una formación de alto nivel, pero él reconoce, que sus saberes profesionales son limitados e	<ul style="list-style-type: none"> • Se califica como de calidad, la formación de docentes en la UNA. • Reconoce la necesidad de investigar y ampliar conocimientos y estrategias pedagógicas. • Crean nuevas estrategias pedagógicas

<p>insuficientes para ejercer eficazmente la profesión. Formar un practicante reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas y de aprender de su reflexión, parece prometedor.” (Legault, 2004, p. 21-22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan y se autoevalúan en el proceso mismo con el fin de mejorar en el proceso mismo.
<p>Desarrollar procesos de formación docente reflexivos y prácticos en los que la investigación se favorezca en todo el proceso; esto permitiría generar sus propias competencias reflexivas, articular la teoría, la experiencia y la práctica, producto de sus múltiples experiencias a lo largo de su vida, en lo anterior coinciden Wentzel (2012), Gervais y Correa (2012) y Tardif y Borges (2009).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan durante el proceso de sus prácticas. • Investigan nuevas alternativas pedagógicas. • Valoran la importancia de la teoría y la práctica.
<p>“El acto o la acción educativa de transformación del mundo está respaldado no solo por un repertorio de conocimientos y herramientas, sino también por la observación, el análisis, la interpretación de la realidad y los efectos de su acción” (Wentzel 2012, p. 153)⁸</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la importancia de los conocimientos previos, las estrategias y recursos que conocen y que se ajustan al contexto, con base en la observación, análisis e interpretación de las necesidades de sus estudiantes. • Se logran transformaciones importantes en la formación de docentes
<p>“La formación inicial del profesorado resulta insuficiente para asegurar una calidad de la docencia si no se conjunta con una formación en servicio, en el establecimiento escolar en torno a un proyecto de trabajo conjunto. Un buen corpus teórico y enfoque basado en las prácticas.” (Bolívar y Bolívar 2012, p. 19)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas en el Proyecto se basan en el aprendizaje en servicio. • Interrelación de la teoría y la práctica. • Gran parte del aprendizaje se adquiere durante las prácticas.
<p>“Las competencias o cualidades que ha de reunir el profesorado pueden agruparse en tres categorías: las relacionadas con habilidades sociales, las que lo están al desarrollo profesional y por último, las vinculadas al dominio y gestión docente.” (Díaz y otros, 2014, p. 28)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el Proyecto se fortalecen aspectos a nivel personal y profesional. • Señalan labores de planeamiento y de aula que muestran el dominio de las mismas.
<p>“La protección de la profesión de docente, la garantía de un nivel de experiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se logra el empoderamiento de la labor como docentes.

⁸ “L'acte éducatif ou action de transformation du monde prend appui, non seulement, sur un répertoire de savoirs et d'outils, mais également sur l'observation, l'analyse, l'interprétation du réel et des effets de son action.” (traducción libre)

<p>necesario para la práctica de la enseñanza y en fin la construcción de una identidad del docente de conformidad con su medio cultura de práctica” (Bihan, 2014, p. 96)⁹</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la importancia de contextualizar la educación. • Logran transformaciones personales y profesionales, con el fin de responder a las necesidades de sus estudiantes.
<p>La nueva educación requiere de un docente que tenga una actitud positiva, humanista que le guste su labor, con vocación, gran profesionalización, que utilice los recursos didácticos adecuados para un aprendizaje significativo, donde logre que el alumno desarrolle las competencias necesarias para enfrentarse a los retos actuales, que pueda impactar de manera positiva la sociedad, la escuela, el currículo, la planificación de la enseñanza y sobre todo la vida de sus alumnos. Es un modelo. (Moreno, 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muestran optimismo y alegría al participar en el Proyecto. • Se favorece una formación humanista, solidaria y equitativa. • Las prácticas en el Proyecto les confirman su vocación como docentes. • Realizan adaptaciones al planeamiento, a las estrategias y recursos didácticos con el fin de brindar aprendizajes significativos a sus estudiantes. • Desarrollan sus prácticas con poblaciones en desventaja social, con el fin de brindarles oportunidades de superación personal. • La flexibilidad curricular favorece la adaptación a nuestras propuestas formativas y que le permiten fortalecerse con la integración de proyectos de extensión y docencia. • Los altos niveles de satisfacción que se logran con las prácticas en el Proyecto se deben en gran medida a que con su labor como docentes impactan la vida de personas vulnerables socialmente.

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en autores citados y resultados de esta investigación

Como lo muestra la Tabla XVII, existe una convergencia entre las propuestas de los autores citados y los hallazgos de esta investigación, en relación con los fundamentos para la formación de docentes. Son múltiples las concepciones que orientan los procesos formativos, pero los autores coinciden con los hallazgos obtenidos en esta indagación, en lo referente al fortalecimiento de la formación de docentes mediante su participación en el Proyecto.

⁹ “La protection de la profession enseignante, la garantie d’un niveau d’expertise nécessaire à la pratique de l’enseignement et enfin la construction d’une identité de l’enseignant en conformité avec son milieu culturel de pratique.” (traducción libre)

5.2.2 Fortalecimiento o confirmación de la vocación como docentes al participar en el Proyecto

La vocación como fundamento para ejercer la docencia es un factor relevante en la realización personal y profesional, de los docentes en formación. El término vocación tiene varias acepciones, que van desde su origen etimológico (ser llamado) y las enfocadas al trabajo hasta las perspectivas psicológicas.

En la tabla XVIII se muestra la congruencia de los hallazgos de esta investigación con el modelo de Super (1962).

Tabla XVIII. Teorías psicológicas de la vocación de Super (1962) y hallazgos de esta investigación

Modelo socio-fenomenológico de Super (1962)
El individuo decide a lo largo de la vida, distingue varias etapas de la vocación hasta llegar a la madurez vocacional, el comportamiento del sujeto y las expectativas son congruentes. Cada etapa es diferente, por lo que cada una tiene una toma de decisiones diferente. Además, considera que las profesiones cambian.
Hallazgos de la investigación
La mayoría de las docentes en formación mencionaron que con su participación en el Proyecto habían logrado confirmar o reconocer su vocación como docentes. Las participantes se encuentran en el tercer y cuarto año de la carrera de Educación Comercial por lo que se puede considerar que en la etapa de sus vidas en que se dio la participación en el Proyecto, fue un momento clave para su vocación docente. Además, con base en los hallazgos se puede señalar, que en efecto, el comportamiento, acciones y decisiones de las docentes en formación, durante las prácticas en el Proyecto, fueron complementadas por una experiencia práctica que fue significativa y acorde con las expectativas que tenían, por lo que ambos aspectos: comportamiento o decisiones y expectativas, fueron congruentes.

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Murillo, J. (2015) y resultados de esta investigación

La psicología se interesa por el estudio de la conducta vocacional de las personas. Como lo señala Martínez (2013), la conducta vocacional consiste en una serie de procesos psicológicos que se movilizan para decidir respecto a la formación, orientación e integración al ámbito

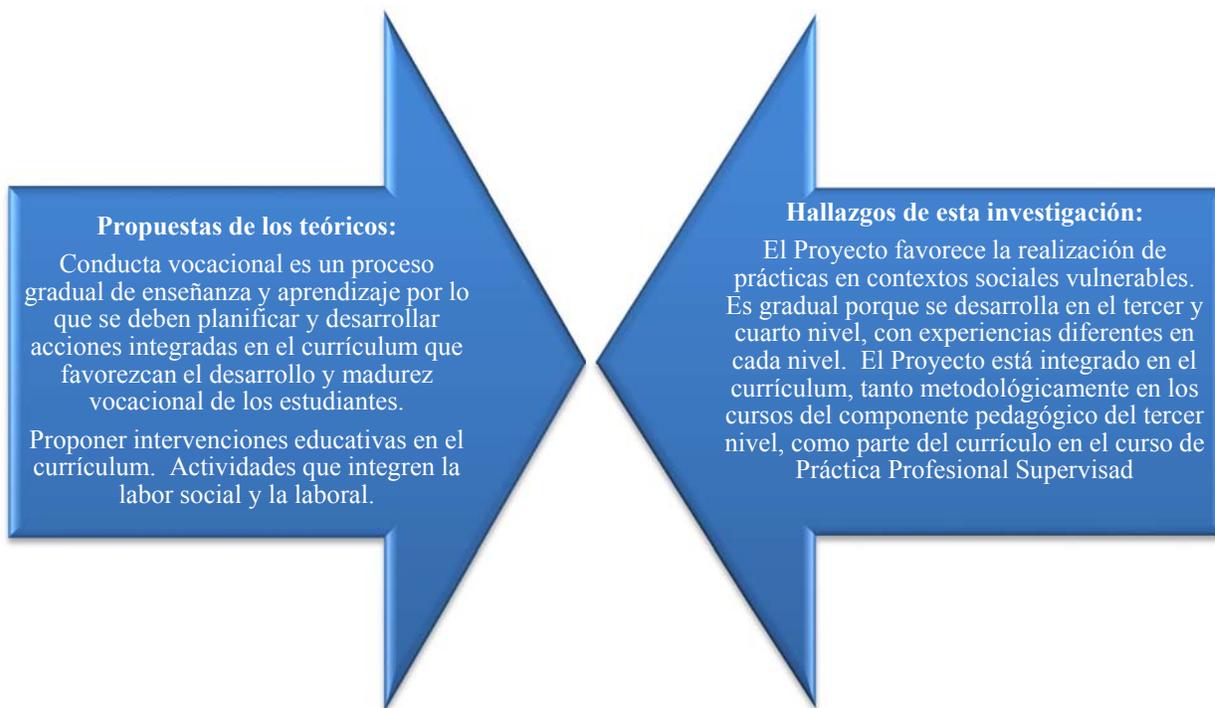
laboral. Estos procesos son parte de la socialización de los individuos. Igualmente, este autor identifica los factores que influyen en la vocación. Según él, los factores son: psicogénicos o intrínsecos al individuo (intereses, motivaciones, actitudes, aptitudes, valores, personalidad), sociogénicos (familia, entorno social, normas) y de oportunidad (contiene psicogénicos y sociogénicos).

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se puede acotar la coincidencia entre el factor de oportunidad para fortalecer la vocación y las experiencias que brinda el Proyecto. Esta convergencia, se apoya en el hecho de que los docentes en formación, durante sus prácticas en el Proyecto, involucran acciones en las que los factores individuales se mezclan con los factores sociales, es por ello que se puede afirmar que el proyecto fortalece la conducta vocacional.

Con base en lo anterior, tanto Cruz y otros (2012) como Martínez (2013), coinciden en sus teorías con el fundamento brindado por Super (1962) y lo amplían en otros aspectos. Los autores citados definen la vocación como un proceso a lo largo de la vida, no un hecho o decisión puntual. Es decir, hay varias etapas que permiten llegar a la madurez vocacional.

Se añaden también factores relacionado con el individuo y con el entorno donde se encuentra. Ambos autores realizan propuestas para favorecer espacios educativos que fortalezcan la madurez vocacional. Respecto a este último elemento, en la figura 39 se muestran los elementos que consideran para la integración de experiencias formativas que fortalezcan la vocación y los hallazgos de esta investigación.

Figura 39. Propuestas para fortalecer la madurez vocacional en los procesos formativos y la congruencia con hallazgos de esta investigación



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Martínez, J. (2013), Cruz y otros (2012) y hallazgos de esta investigación

En el siguiente apartado se desarrolla la temática relacionada con las competencias emocionales de los docentes en formación mostrando la convergencia entre los sustentos teóricos y los hallazgos de esta investigación.

5.2.3 Fortalecimiento de las competencias emocionales de los docentes en formación

La formación en competencias emocionales es un elemento clave para la preparación integral de los futuros docentes (López y Goñi, 2012, Peñalva y otros, 2013, Zahonero y Martín, 2012).

De acuerdo con hallazgos de esta investigación, los cuales convergen con los de los autores citados, se puede afirmar que la experiencia en el Proyecto constituye una oportunidad funcional en el fortalecimiento de las competencias emocionales.

Los teóricos Gardner (1983), López y Goñi (2012), Peñalva y otros (2013), Repetto y Pérez (2007), Vincenzy (2011) y Zahonero y Martín (2012) notan que el concepto de competencia emocional contempla principalmente dos aspectos generales: los intrapersonales (los individuales, los psicológicos, los personales) y los interpersonales (las relaciones con los demás, los sociológicos, las sociales). Los hallazgos coinciden con lo expuesto por estos autores al identificar en las opiniones de las entrevistadas diferentes aspectos que, según ellas, se fortalecieron durante los procesos de prácticas en el Proyecto.

La tabla XIX muestra una síntesis de los principales aspectos que integran las competencias emocionales (interpersonales e intrapersonales) y la correspondencia con los hallazgos de esta investigación.

Tabla XIX. Componentes de las competencias emocionales y hallazgos de esta investigación

Componentes de las competencias emocionales López y Goñi (2012), Torra y otros (2012), Zahonero y Martín (2012)	Hallazgos de esta investigación
Interpersonal: social, integración al contexto, espíritu crítico, motivación, confianza, sensibilidad social, empatía, tolerancia, respeto, identificar necesidades, ayuda.	Interpersonal: muy buena relación con los estudiantes, comprensión al trabajar con poblaciones vulnerables socialmente, crear estrategias para motivar a los participantes, apoyarlos para que tengan confianza en sí mismos, gran fortalecimiento de la sensibilidad social al compartir con personas excluidas socialmente, más empáticos para adaptarse a las necesidades del otro, tolerancia y respeto ante las diferencias, ser observador y buen escucha para detectar necesidades en el proceso mismo, muchos deseos de generar oportunidades educativas para ayudar a personas que lo requieran.
Intrapersonal: conciencia y equilibrio emocional, autoestima, regulación, autonomía, autoconocimiento, autocontrol, motivación, creatividad, capacidad para el cambio, resolución de problemas, asertividad,	Intrapersonal: es importante mantener la alegría y el respeto durante el proceso, a veces se hace necesario controlarse para no llorar ante las dificultades tan grandes que los participantes han tenido en la vida, capaces de tomar decisiones en el momento mismo que se requiere, ser conscientes de sus capacidades y las posibilidades de mejora, el proceso y la población atendida en el Proyecto motiva para generar propuestas innovadoras y tratar de dar lo mejor, los contextos y las poblaciones hacen necesario la

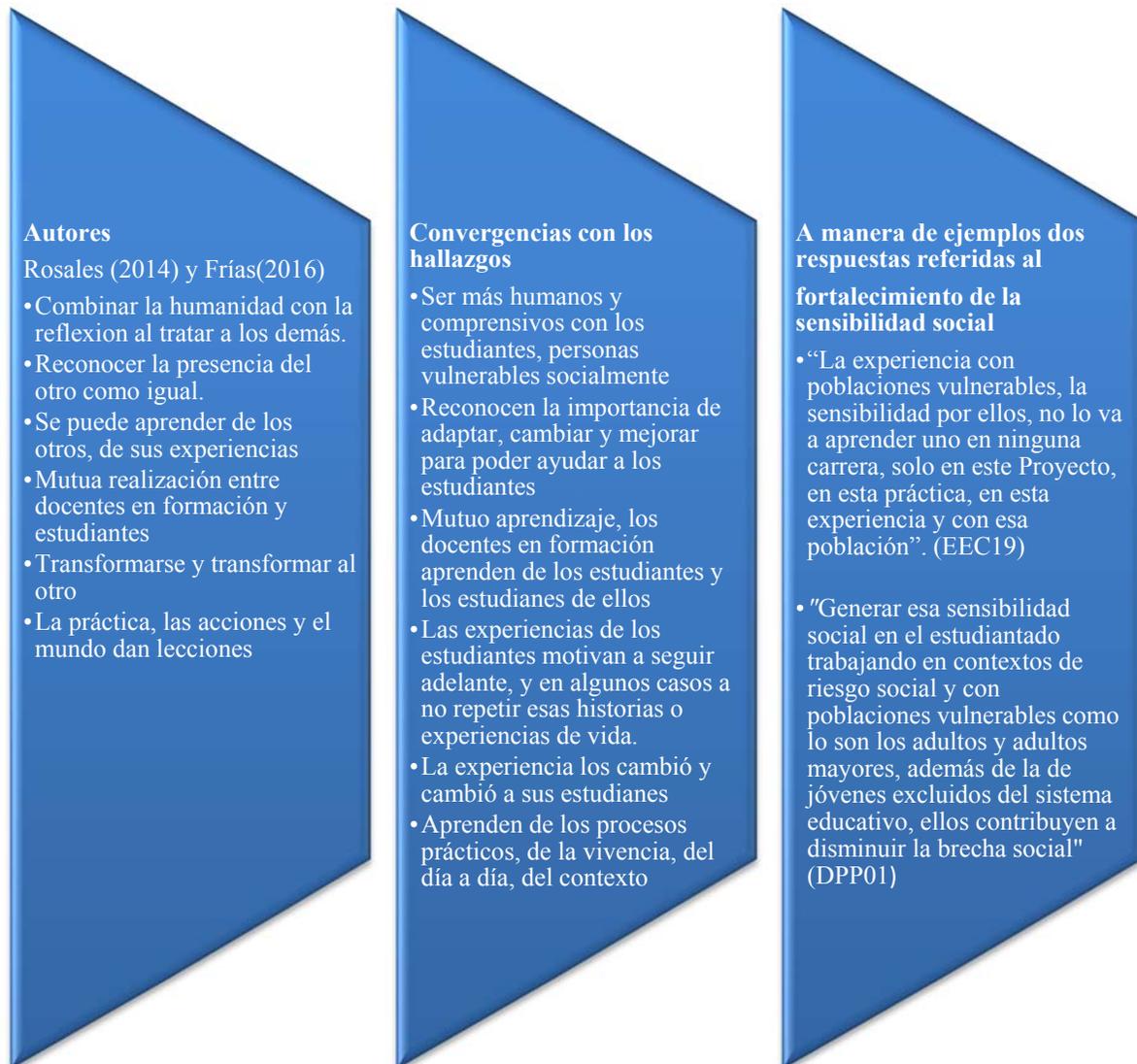
flexibilidad ante las diferencias, trabajo en equipo.	capacidad de adaptarse a los cambios, la flexibilidad es muy importante, el trabajo entre iguales, en equipos se convierte en un soporte durante el proceso de práctica.
---	--

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en López y Goñi (2012), Torra y otros (2012), Zahonero y Martín (2012) y hallazgos de esta investigación

De los aspectos antes señalados, el que todos los participantes de la investigación (docentes en formación, docentes universitarios y autoridades universitarias), mencionaron y le dieron mayor importancia, es el relacionado con la sensibilidad social que lograron y fortalecieron los docentes en formación al participar en el Proyecto.

En la figura 40 se muestran los aportes teóricos referidos a la sensibilidad social, las convergencias con los hallazgos y a manera de ejemplos, dos respuestas brindadas por participantes de esta investigación.

Figura 40. Fortalecimiento de la sensibilidad social al participar en el Proyecto, teoría y hallazgos



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Rosales (2014) y Frías (2016) y hallazgos de esta investigación

Las instituciones de educación superior deben enfocarse a responder al contexto que las rodea y a contribuir a solventar las necesidades sociales. Es por esto que promover la existencia de espacios educativos que permitan a los docentes en formación fortalecer las competencias emocionales (personales y sociales), así como su sensibilidad contribuye al desarrollo de una formación más integral y humanista.

El siguiente apartado muestra convergencias entre la literatura científica y hallazgos de esta investigación, con respecto al tercer objetivo de esta investigación, que trata de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas y su pertinencia en un modelo innovador de formación de docentes.

5.3 Resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social y la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

El primer apartado compara los hallazgos obtenidos en esta investigación, sobre la promoción de una formación integral mediante la participación en el Proyecto y la curricularización de la extensión como parte de la integralidad universitaria, con los resultados de la literatura científica al efecto.

5.3.1 Formación integral de docentes basada en el aprendizaje en servicio y su efecto en el modelo de formación

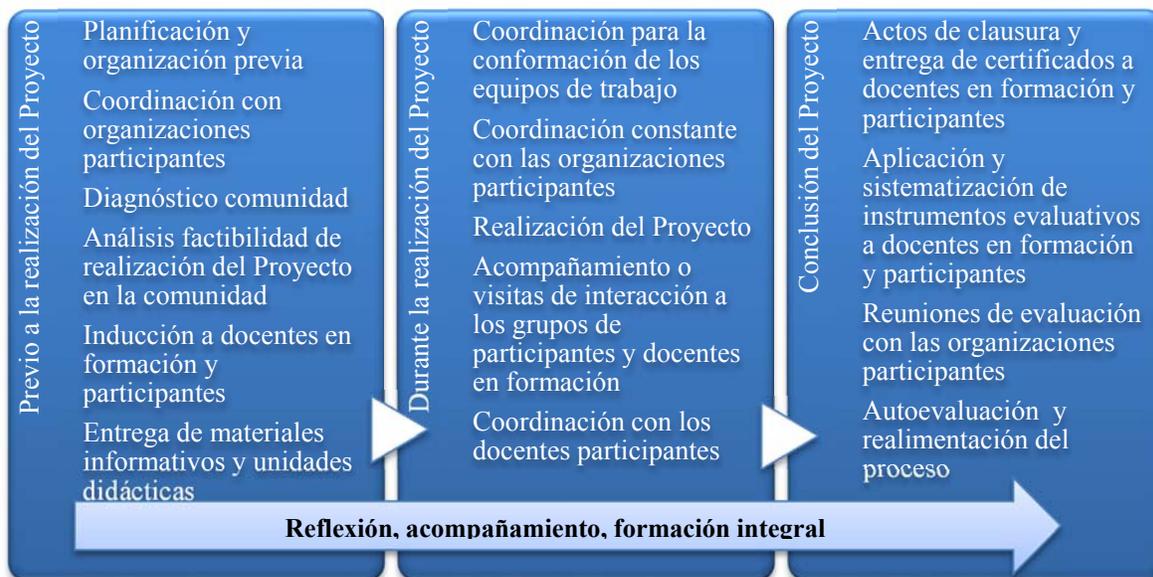
Con frecuencia, los autores insisten en la importancia de recobrar la dimensión humana en la formación de docentes. Según Botero (2007): “Formar integralmente al estudiante es favorecer su criterio y la capacidad de autoaprendizaje, así como la asimilación de valores proclives a la democracia, la solidaridad social, el resguardo de los derechos humanos, la no-discriminación sexual, étnica y de cualquier otro tipo, y el respeto al medio ambiente.” (p.28)

Lo señalado por este autor concuerda con los hallazgos del presente estudio, con respecto a la opinión de los docentes en formación sobre el fortalecimiento de su confianza, de su capacidad de tomar decisiones, de su autonomía, de su capacidad investigativa y de innovación, del respeto a la diversidad, del favorecimiento de la igualdad de oportunidades, del ofrecer oportunidades de superación y movilidad social, de la empatía, de la solidaridad, de la sensibilidad social, del respeto a los derechos y del no tener estereotipos ante las diferencias individuales.

Los autores Chaverri, y otros (2015), Chávez y Llinares (2012), Del Pozo y otros (2015), García y García (2015) consideran que las acciones formativas, basadas en el aprendizaje en servicio, favorecen la formación integral de los futuros profesionales de la educación. Según Jouannet y otros (2013): “El desarrollo en los estudiantes de habilidades, actitudes y valores como el compromiso social, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, posiciona a la metodología como una herramienta eficaz para la formación integral de profesionales competentes y comprometidos con la sociedad”. (p. 210). Los resultados de esta investigación muestran la coincidencia con la propuesta de dichos autores sobre la formación integral que resulta de la participación en el Proyecto y de cómo este se integra al modelo de formación de docentes.

La figura 41 muestra como el Proyecto se integra al modelo de formación, por lo que los hallazgos referidos a la obtención de una formación integral, fortalecen la puesta en práctica de esta acción educativa.

Figura 41. Propuesta basada en la integración del Proyecto basado en el aprendizaje en servicio en el modelo de formación de docentes



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en Jouannet, C. y otros (2013, p. 205) y hallazgos de esta investigación

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se evidencia que los resultados percibidos en la formación de los docentes son positivos y que favorecen una preparación integral.

En la figura 41 se muestra la congruencia entre Jouannet y otros (2013) y los hallazgos de esta investigación sobre el impacto de una metodología basada en el aprendizaje en servicio sobre la obtención de una formación integral, organizada y planificada, con procesos de coordinación, diagnóstico, inducción, acompañamiento, reflexión y evaluación.

Otro aspecto con resultados favorables en la formación de docentes, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, concierne la integración de proyectos de extensión al currículum universitario. El siguiente apartado discute este aspecto a la luz de resultados de investigaciones relevantes.

5.3.2 La curricularización de la extensión como parte de la integralidad universitaria

La integralidad universitaria presupone la articulación de sus acciones sustantivas, a saber extensión, docencia e investigación dentro del marco del diálogo de saberes y la interdisciplinariedad. En esto coinciden los autores Agüero y otros (2016), Cano (2014), Fernández (2017), Kaplún (2014), Loustaunau y Rivero (2016), Núñez y otros (2017) y Sasseti y otros (2016).

Un aspecto teórico congruente con la integralidad universitaria es el afín a la curricularización de la extensión. En la tabla XX se reportan propuestas de autores sobre aspectos a considerar, para lograr efectivamente la integración de la extensión en el currículum universitario, comparadas con los hallazgos del presente estudio sobre los resultados de esta integración en el modelo de formación de la carrera de Educación Comercial.

Tabla XX. Curricularización de la extensión en el modelo de formación de la carrera de Educación Comercial

Autores	Hallazgos de esta investigación
La curricularización de la extensión universitaria supone integrar contextos y contenidos curriculares, articular lógicas institucionales diversas, fomentar habilidades sociales en los estudiantes, incentivar el trabajo en equipo, reconocer y respetar las trayectorias y saberes de actores	El Proyecto integra diferentes contextos y poblaciones vulnerables socialmente y los asocia con elementos del currículum de la formación de docentes. El proyecto es una actividad permanente que pertenece a dos unidades académicas lo que requiere la articulación de esfuerzos, además, se articula con organizaciones en las comunidades.

<p>sociales involucrados en las prácticas con una mirada crítica sobre problemáticas sociales. (Agüero y otros. 2016, p. 287)</p>	<p>Los hallazgos muestran el fortalecimiento de habilidades sociales de los docentes en formación: respeto, comunicación asertiva, empatía, comprensión, solidaridad, otros. Los procesos prácticos se llevan a cabo en equipos y en forma colaborativa. Se respeta la experiencia y el conocimiento de los participantes.</p>
<p>Los estudiantes reconocen que las acciones de articulación docencia-extensión son de central importancia para la formación crítica y contextualizada como futuros profesionales ya que las actividades en terreno les generan preguntas que problematizan el conocimiento brindado por la formación académica. (Sassetti y otros. 2016, p. 402)</p>	<p>Los hallazgos coinciden al reconocer cómo se fortalece la formación con la integración de la extensión y la docencia por medio del Proyecto. Reconocen la importancia de contextualizar la educación. Mediante la investigación y la innovación complementan los conocimientos previos.</p>
<p>El futuro profesional en educación debe desarrollar habilidades en su formación inicial desde las diversas formas organizativas del proceso docente - educativo que permita la participación de las disciplinas en proyectos extensionistas de desarrollo con acciones sistemáticas, adecuadamente concebidas, articuladas competentemente, aptas para satisfacer las carencias, promover el trabajo en colectivo y lograr el propósito de que alcancen la preparación y formación cultural integral. (Núñez y otros. 2017, p. 13)</p>	<p>Los hallazgos muestran que los docentes en formación llevan a cabo labores congruentes con su profesión, por lo que las fortalecen al ponerlas en práctica. El proyecto es claro en sus objetivos, fases, módulos de capacitación y en su organización y se articula adecuadamente con las comunidades para llevar a cabo el proceso formativo. Se favorece el trabajo en equipo. Se brinda una formación integral a los docentes en formación.</p>
<p>En su dimensión pedagógica, la extensión integrada al currículo recupera elementos propios de las tradiciones que la vinculan con la formación universitaria humanista e integral, constituyéndose en un proceso educativo que incluye la participación de estudiantes, docentes e interlocutores sociales. (Cano, 2014, p. 47)</p>	<p>En el Proyecto se promueve una formación humanista e integral, acorde con los principios de la UNA y de su modelo pedagógico. El proyecto integra la participación de: responsables de las organizaciones, docentes en formación, participantes, docentes universitarios y coordinadores.</p>
<p>La enseñanza activa, pensar en el otro como un agente, destacar la dimensión interactiva, el uso social del conocimiento y naturalizar la extensión, son elementos orientadores a la hora de pensar en la curricularización de la extensión. (Arocena y Tommasino, 2011, p 40)</p>	<p>El Proyecto promueve las prácticas en el modelo de formación de la carrera de Educación Comercial, por lo que es una formación más activa. Además, del mutuo aprendizaje entre los docentes en formación y la sociedad y como el conocimiento contribuye con las poblaciones vulnerables socialmente. Se reconoce la esencia e importancia de la extensión como parte de la formación.</p>
<p>La curricularización de la extensión supone: articular en el aula y principalmente en el contexto las funciones de enseñanza y de extensión, relación dialógica de la universidad con el medio, jerarquiza el lugar</p>	<p>Mediante el Proyecto se articulan esfuerzos entre unidades académicas, entre la universidad y las organizaciones, entre los docentes en formación y los participantes, acciones que integran la esencia de la extensión y la docencia.</p>

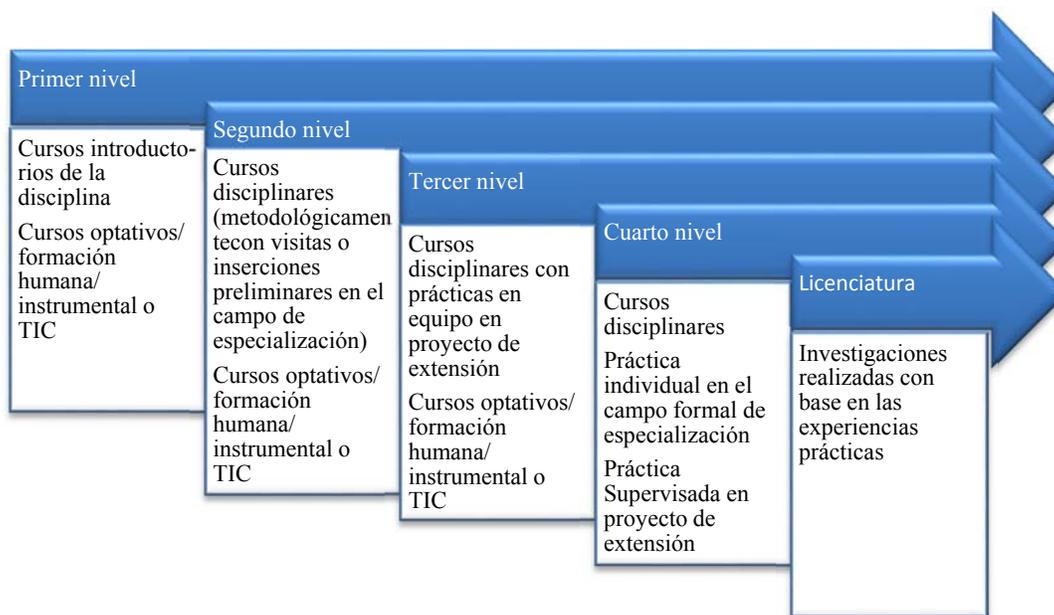
del estudiante las actividades nunca deben estar desvinculadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, promover propuestas de articulación de docencia-extensión. (Fernández, 2017)	El docente en formación tiene un rol preponderante en la realización del Proyecto por lo que su papel es activo y propositivo. Las actividades que desarrolla el docente en formación están articuladas con su propio aprendizaje. Mediante ponencias y artículos se promueve la realización de propuestas que articulen la extensión y la docencia.
---	--

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en autores citados y hallazgos de esta investigación

Como muestra la Tabla XXI los hallazgos de la presente investigación, se ven reforzados por la concordancia con resultados de investigaciones de otros autores.

Con base en esa premisa, se propone un modelo potencialmente adaptable ser adecuado a otras áreas disciplinares, en el cual se integran investigación, docencia y extensión en los procesos formativos. La figura 42 muestra esta propuesta.

Figura 42. Propuesta Integración Extensión, Docencia e Investigación



Fuente: Elaboración propia de la autora, 2017. Basada en hallazgos de esta investigación

En el marco de esta propuesta se debe formular un proyecto de extensión que busque atender necesidades sociales previamente diagnosticadas. Además, el modelo requiere que el proyecto integre la docencia y la investigación. La integración de los tres componentes se realizaría durante todo el desarrollo curricular de la carrera.

La propuesta de integralidad de la extensión, la docencia y la investigación como modelo de formación, se llevaría a cabo de la siguiente forma:

1. Los dos primeros años llevan a cabo los procesos formativos, de acuerdo a como estén planteados los modelos curriculares, de las diferentes áreas disciplinares. Se sugiere que en la metodología de los cursos del segundo nivel se incorporen visitas o inserciones iniciales en el campo de especialización, en caso de que no estén ya establecidas.
2. En el tercer nivel se propone que en los cursos disciplinares o pedagógicos, según sea el caso, se realicen prácticas en equipos, integrados por entre 3 a 5 estudiantes practicantes. Estas prácticas se realizarían en un proyecto de extensión, que atienda poblaciones en riesgo social con el objeto de responder a las necesidades sociales detectadas.
3. En el cuarto nivel se propone la realización de una práctica formal en el campo de especialización. Esta podría ser una práctica supervisada, conformada por equipos de trabajo de dos estudiantes, que se integren en otra fase del proyecto de extensión y que atiendan una población o necesidad diferente a la señalada en el punto anterior. Al mismo tiempo, en esta fase se podría favorecer la investigación mediante la elaboración y presentación de informes de campo, investigaciones preliminares, informes de práctica u otros que contengan elementos investigativos.
4. En la Licenciatura se promueve la realización de investigaciones que puedan sustentar el proyecto, ampliarlo, crear productos que se requieran, innovar (materiales, equipos, métodos, otros), reflexionar acerca de las prácticas, generar nuevas propuestas, evaluar y realimentar el proyecto, entre otros procesos investigativos que se podrían incentivar, con la participación de estudiantes en los proyectos integrados.

Esta propuesta concibe la extensión, desde el punto de vista de la interrelación con el contexto social y el mutuo aprendizaje, la docencia, desde el currículum de las áreas disciplinares y la investigación, como generadora de nuevos conocimientos. Todos estos son aspectos medulares

que favorecen la integralidad de las acciones sustantivas (investigación, docencia y extensión) en la educación superior.

Con base en los sustentos teóricos, los hallazgos de esta investigación y la propuesta anterior es posible evidenciar la solidez y el fortalecimiento del modelo de formación de la carrera de Educación Comercial gracias a los resultados favorables que tiene en la formación de docentes.

El modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial se fortalece con la integración del Proyecto y lo posiciona a la delantera de otras áreas disciplinares, por ser una iniciativa y experiencia de enseñanza y aprendizaje innovadora y acorde con los principios del Modelo Pedagógico y de la UNA.

La realización de prácticas en intervenciones educativas de extensión social podrían ser replicables y beneficiar a la formación de docentes de otras áreas disciplinares, con el fin de favorecer una formación más integral y humanista y así generar un aporte significativo a la UNA y la satisfacción de necesidades sociales.

Posterior a la muestra de las convergencias entre la literatura científica y los resultados obtenidos en esta investigación, el apartado siguiente presenta la interpretación general de los hallazgos de este estudio.

5.4 Interpretación general de los resultados

La evaluación holística de una intervención educativa de extensión social permitió contar con resultados muy importantes relativos al contexto, los insumos, el proceso y los resultados. Lo que permite analizar de manera integral un modelo de formación de docentes innovador, en este caso el Proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial de la Universidad Nacional de Costa Rica.

De acuerdo con los resultados de esta investigación y en relación con los aspectos evaluados del contexto y lo establecido en documentos oficiales, es claro que la UNA cuenta con una misión, visión, objetivos estratégicos, principios, valores y fines que se reflejan en su Modelo

Pedagógico. Hay elementos que se convierten en fundamentales para la labor sustantiva de la Universidad y que permean todas sus políticas y lineamientos, particularmente el principio humanista, el compromiso social y la formación integral.

Se evidencia que en la UNA existen políticas institucionales claras, organizadas, conocidas y aplicadas como parte de los procesos de gestión universitaria, tanto en relación con los modelos de formación, como con los proyectos. Esto es un aspecto relevante, porque tal y como lo menciona Acosta (2013), lo trascendental es que las políticas institucionales, realmente permeen las decisiones tomadas, lo que favorecerá siempre la búsqueda de la calidad y la equidad. Es decir, lo fundamental es que no sean políticas y lineamientos plasmados en documentos no llevados a la práctica o a su cumplimiento. Esto no ocurre en la UNA: las directrices existen, son conocidas y se ejecutan.

Además, la formulación de proyectos está regida por una serie de lineamientos institucionales, los cuales buscan asegurar que las propuestas de investigación, docencia y extensión respondan a las políticas institucionales y sean de calidad. Pero, se evidencia la necesidad de un proceso de evaluación de proyectos más sistémico e integral, que no se enfoque solo en la evaluación de resultados, sino por el contrario integre aspectos en la formulación del proyecto, en el proceso o realización del mismo y al término de la vigencia aprobada.

Un aspecto destacado es que el Proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial se apega a los principios del Modelo Pedagógico y consecuentemente a las políticas institucionales, lo que lo convierte en una iniciativa que cumple de manera coherente con las políticas institucionales de formación de profesionales que tiene la institución, es decir, lleva a la acción lo establecido.

En relación con la interpretación de los hallazgos referentes a la evaluación de insumos del Proyecto, un modelo de formación basado en la flexibilidad curricular favorece la posibilidad de proponer experiencias formativas orientadas a cumplir con el perfil del profesional buscado, desde una perspectiva más holística e integral y con mayor pertinencia al contexto. Los principios del Modelo Pedagógico en la UNA reflejan esta perspectiva.

Un hallazgo importante es como el Proyecto, en lo relativo a lo que establecen sus objetivos, responde al aprendizaje en servicio, al favorecer espacios de práctica para los docentes en formación; además de ofrecer capacitaciones a poblaciones vulnerables socialmente, por lo que el Proyecto se orienta a integrar a los docentes en formación en experiencias educativas dirigidas a favorecer aportes a la comunidad, en una clara relación entre el papel del docente en formación y la dimensión social.

Esa interacción con la sociedad le permite al Proyecto favorecer prácticas en espacios emergentes, orientadas a la formación inicial de docentes de Educación Comercial. Las necesidades sociales orientan campos para la realización de prácticas, por lo que el Proyecto responde a los requerimientos sociales y les brinda los docentes en formación, experiencias de aprendizaje más integrales y enriquecedoras.

Asimismo, se refleja la importancia del equilibrio entre teoría y práctica. Los conocimientos disciplinares y pedagógicos son la base y con los aprendizajes prácticos se lleva a cabo todo un proceso de transformación, de una manera más vivencial y personal.

Los hallazgos de esta investigación y la discusión teórica referente al Proyecto que aquí se evalúa, cumple con tener un modelo o diseño previamente establecido. Los participantes de la investigación señalan que existe claridad de los objetivos, las fases establecidas, los módulos de capacitación brindados, las poblaciones vulnerables socialmente que se atienden y los docentes en formación tienen claro su rol.

Lo antes mencionado revela un diseño del Proyecto previamente organizado, conocido y claro para quienes participan (docentes en formación, docentes universitarios, autoridades universitarias); además, la participación de los docentes en formación es un elemento clave porque son quienes se encargan de llevar a cabo la intervención educativa con las poblaciones vulnerables socialmente.

Queda confirmado que las labores realizadas por los docentes en formación están orientadas a fortalecer su preparación como futuros profesionales de la educación, mediante las prácticas en el Proyecto se fortalecen aspectos como el equilibrio entre la teoría y la práctica, la sensibilidad social, los valores, las características personales, profesionales y psicopedagógicas.

Lo señalado es congruente con uno de los objetivos del proyecto estipulado en la Formulación (2016-2020) que se orienta a brindar espacios emergentes de práctica para los docentes en formación de la carrera de Educación Comercial.

El proceso que tiene previamente establecido el Proyecto, como los objetivos, la participación y roles de los docentes en formación, la atención de poblaciones en riesgo social, favorecen que los futuros profesionales de la educación reciban una preparación basada en la práctica fortalecida por la reflexión continua.

Con base en los hallazgos relacionados con la evaluación de resultados de esta investigación, se puede indicar que el Proyecto cumple con los criterios establecidos para llevar a cabo una intervención educativa, porque detecta necesidades sociales y promueve que existan personas que puedan satisfacer esas insuficiencias. En el caso del Proyecto, los docentes realizan sus prácticas y atienden las necesidades de capacitación de las poblaciones en riesgo social que participan en el Proyecto.

Otro aspecto sobresaliente, conforme con lo establecido por los teóricos, es el relacionado con el aprendizaje en servicio. Este es visto como una metodología que permite la vinculación de los docentes en formación con las comunidades.

El espacio de práctica basado en el aprendizaje en servicio proporciona beneficios a ambos componentes miembros de la comunidad y docentes en formación.

Las prácticas en el Proyecto generan un mutuo aprendizaje entre las poblaciones vulnerables socialmente y los docentes en formación, lo que demuestra la congruencia del Proyecto y lo que afirma la literatura científica pertinente.

El Proyecto provee experiencias prácticas a los docentes en formación, que son enriquecedoras, formativas y significativas; en adición, los empodera como profesionales de la educación, desarrollan actitudes y competencias, que además les genera altos niveles de satisfacción al contribuir con personas en desventaja social y por la labor que desempeñan como elemento clave en el desarrollo de la intervención educativa.

Los resultados obtenidos con la realización del Proyecto y el proceso de discusión teórica, evidencian la viabilidad de la integralidad de la extensión y la docencia; tanto la extensión y la docencia son acciones sustantivas de las instituciones de educación superior, por lo que su interrelación permite el fortalecimiento de ambas.

A manera de interpretación, se ha mostrado la convergencia entre resultados de la literatura científica y los hallazgos de esta investigación sobre el impacto de la realización de prácticas en proyectos de extensión social sobre aspectos de formación de docentes: la labor como futuros profesionales de la educación (planeación, preparación, organización, elaboración de recursos y estrategias didácticas, realización y gestión de la clase, realimentación del proceso educativo), la consolidación de la vocación como docentes y el fortalecimiento de las competencias emocionales (interpersonales e intrapersonales).

El Proyecto permite consolidar la formación integral de los futuros profesionales de la educación. Es un reto que logra cumplir al integrarse como parte de la formación de docentes de la carrera de Educación Comercial.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación y con base en los sustentos teóricos, permiten confirmar que los docentes en formación se benefician de la participación en el Proyecto. Así, su experiencia en el Proyecto favorece la consolidación de una formación centrada en la dimensión humana, la cual va más allá de una formación tradicional basada en los contenidos.

La formación obtenida prepara a los profesionales de la educación a una integración y equilibrio entre la teoría y la práctica; la formación favorece espacios emergentes de práctica y una metodología de aprendizaje y servicio que busca brindar oportunidades a poblaciones vulnerables socialmente, de este modo se promueve la equidad y la igualdad de oportunidades.

Se puede entonces afirmar que gracias a la integración del Proyecto, como parte del modelo de formación de Educación Comercial y la realización de prácticas en intervenciones educativas de extensión social, este se fortalece y se posiciona a la delantera con respecto a otras carreras de la enseñanza de secundaria y además se evidencia la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador para la formación de docentes.

La propuesta de un modelo de formación de docentes innovador tiene el potencial de generar una formación más integral y humanista, en las diferentes áreas disciplinares de la UNA. La incorporación de un modelo de formación innovador permitiría a todas las carreras estar acordes con el tipo de profesional que se desea formar y responder a las necesidades y requerimientos sociales en una auténtica vinculación universidad y sociedad.

Luego de presentar el capítulo en el que desarrollo la discusión e interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación, se procede a presentar la conclusión general de este estudio.

CONCLUSIÓN GENERAL

CONCLUSIÓN GENERAL

La conclusión general de esta investigación presentará cinco apartados. El primero será una breve presentación de la problemática de investigación y de su metodología. El segundo se enfocará en los principales hallazgos de la investigación en respuesta a los objetivos propuestos. El tercero se orientará a señalar la relevancia de los hallazgos. El cuarto se referirá a recomendaciones que surgen del estudio. Por último, en el quinto, se expondrá lo relacionado con perspectivas para futuras investigaciones.

Breve descripción de la problemática y de la metodología de la investigación

La problemática de esta investigación se orientó en establecer el papel de los modelos de formación de docentes y la relevancia que tienen para llevar a cabo procesos formativos, enfocados a brindar una verdadera profesionalización de los futuros educadores en el ámbito de la educación superior.

Un aspecto notable, inserto en los modelos de formación, es el concerniente a los procesos de prácticas, por lo que evidenciar en este estudio cómo las prácticas pedagógicas fortalecen la formación de docentes, se convirtió en elemento medular de la investigación.

Conjuntamente, en el ámbito de la educación superior se establecen áreas estratégicas como parte de la labor universitaria, enfocadas en la investigación, la docencia y la extensión. El papel de la extensión en el ámbito universitario fue un aspecto valioso para establecer, debido a que el caso del Proyecto evaluado es una experiencia que integra la extensión y la docencia.

Lo anterior lleva a la curricularización de la extensión mediante el Proyecto, es decir, a la inserción de prácticas pedagógicas mediante la participación en un proyecto de extensión.

Los aspectos señalados anteriormente se integran y llevan a cabo en el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, por lo que surge el interés de desarrollar un proceso de evaluación de proyecto educativo de manera integral u holística mediante la aplicación del modelo CIPP de Stufflebeam (2007), con el fin de establecer si el Proyecto tiene un impacto en la formación de docentes. Por lo que esta investigación se orientó a determinar, según la opinión de actores significativos, el impacto de una intervención educativa propuesta como proyecto de extensión social en el Bachillerato de Educación Comercial. La investigación se efectuó en la Universidad Nacional de Costa Rica e implicó la evaluación y el análisis del impacto de la intervención educativa vista como proyecto de extensión.

Para el desarrollo del estudio, los objetivos específicos que orientaron esta investigación fueron:

1. Evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
 - 2.1 Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes.
 - 2.2 Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes.

Este estudio se basó metodológicamente en un enfoque cualitativo y para la recolección de los datos se realizó una revisión documental, entre ellos: Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Costa Rica, planes curriculares, informes de Proyecto, formulaciones de Proyecto, documentación legal, entre otros.

Además, se llevaron a cabo veintiséis entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas duraban alrededor de 30 a 45 minutos y tuvieron lugar entre marzo y abril del 2017. Los participantes de la investigación fueron: diecinueve docentes en formación de tercer y cuarto nivel de la carrera

de Educación Comercial, dos docentes universitarios participantes en el Proyecto, dos docentes universitarios no participantes del Proyecto y por último, tres autoridades universitarias que tienen relación con los procesos de formulación y evaluación del Proyecto. La participación fue voluntaria y bajo consentimiento libre, proceso respaldado por la aprobación del Comité Plurifacultar de Ética de la Investigación de la Universidad de Montreal.

El tratamiento de los datos se inició con la elaboración de categorías, códigos y libros de códigos que permitieron organizar en forma sistemática los datos obtenidos. Posteriormente, se utilizó el programa informático QdaMiner para el tratamiento final de los datos, con base en las categorías y códigos establecidos.

Debe notarse que la investigación cualitativa no es generalizable y que, por tanto, no se pretende que los resultados reflejen necesariamente otros contextos de formación universitaria.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron la recolección de datos valiosos, particularmente por el tipo de interacción lograda con los participantes, facilitando así la elaboración de conclusiones pertinentes y potencialmente transferibles.

Sin embargo, se considera que el proceso investigativo hubiera sido más fructuoso si se hubiera incorporado recursos tecnológicos como la realización de fotografías y videos en los procesos de práctica.

Durante el estudio hubo circunstancias que favorecieron su realización entre las más importantes hay que señalar la disposición, el entusiasmo y el deseo de participar en la investigación de las docentes en formación.

También se contó con la disposición y el deseo de aportar a la investigación por parte de las docentes universitarias participantes del Proyecto, las docentes universitarias no participantes del Proyecto y las autoridades que por sus funciones tienen conocimiento de las labores desarrolladas en el Proyecto. La única dificultad por las labores y el puesto que desempeñan, fue encontrar un espacio en las agendas de trabajo que permitiera realizar el proceso de entrevista, lo que implicó ampliar el cronograma previsto para las entrevistas.

En relación con los lugares para las entrevistas, se contó con espacios físicos en excelentes condiciones y acordes para el proceso. Fueron laboratorios, aulas y oficinas dentro de la misma Universidad y que siempre fueron facilitados oportunamente, lo que facilitó el cumplimiento de los horarios de las citas y que los participantes y la investigadora no tuvieran dificultades de traslado.

Un aspecto que implicó un esfuerzo investigativo amplio, fue el hecho de que todas las entrevistas, las transcripciones y el tratamiento de los datos con el programa Qda Miner, fueron labores realizadas exclusivamente por la investigadora, debido a que no se contó con ningún tipo de asistencia por parte de la UNA.

El siguiente apartado presentará los principales resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos.

Principales resultados de la investigación en respuesta a los objetivos propuestos

Este trabajo investigativo inició con la intención de determinar, según la opinión de actores significativos el impacto percibido de una intervención educativa propuesta como proyecto de extensión social, como parte de un modelo innovador para la formación de docentes.

El primer objetivo específico se enfocó en evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.

El caso que se decidió evaluar es la Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial, caracterizado porque: es un proyecto que integra la extensión y la docencia, es interunidades porque es llevado a cabo por la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología, es interfacultades porque las unidades académicas mencionadas anteriormente pertenecen, una a la Facultad de Ciencias Sociales y la otra al Centro de Investigación, Docencia y Educación. Igualmente, es una actividad permanente aprobada por la Universidad Nacional de Costa Rica.

Para llevar a cabo la evaluación del Proyecto mencionado anteriormente, se decidió optar por el modelo CIPP de Stufflebeam (2007), que involucra un proceso evaluativo holístico e integral, porque considera los aspectos relacionados con: el contexto, los insumos, el proceso y los resultados.

En relación con los elementos evaluados que son parte del contexto del Proyecto, se concluye que las políticas institucionales de la Universidad Nacional de Costa Rica son claras y conocidas por quienes participaron en esta investigación. Además, están establecidos una serie de principios que son fundamentales y que permean las políticas y lineamientos la UNA, entre los que se pueden indicar: el humanismo, el compromiso social, la equidad, la formación integral y la innovación.

Estos principios reflejan una orientación a nivel de universidad acorde con su lema, UNA universidad necesaria, que responde a la realidad nacional, con compromiso social, orientada a brindar mayores oportunidades a las poblaciones más necesitadas de la sociedad costarricense y que se sustenta en una amplia visión humanista.

Esos principios se plasman en el modelo pedagógico de la UNA y consecuentemente en los modelos de formación de profesionales. Con los que es congruente el Proyecto que al estar inserto en un modelo de formación es importante que se apegue a los principios institucionales. El proyecto es una iniciativa que lleva a la acción los principios de la UNA.

Asimismo, la formulación y evaluación de proyectos busca asegurar la calidad y congruencia con las políticas institucionales; aunque se concluye que la UNA no cuenta con un proceso de evaluación de proyectos integral, debido a que se realiza una evaluación al inicio y otra al final, por lo que sería de importante evaluar los proyectos de manera más integral u holística, en donde se valore el proceso y permita realimentar y mejorar en el proceso mismo. Por lo que establecer un modelo de evaluación basado en el CIPP de Stufflebeam (2007) sería valioso y fortalecería los programas, proyectos y actividades institucionales.

En relación con el segundo componente de evaluación, los insumos, se concluye que la flexibilidad curricular en la que se basan los modelos de formación en la UNA, permite que

iniciativas como la del Proyecto aquí evaluado se lleven a cabo como parte de un modelo de formación de docentes.

Además, se determina que el Proyecto aporta una diferencia significativa al modelo de formación de la carrera de Educación Comercial, al favorecer prácticas a los docentes en formación en espacios emergentes y brindar oportunidades de superación a poblaciones vulnerables socialmente, lo que muestra, el cumplimiento de los objetivos que propone al basar sus fundamentos en el aprendizaje en servicio como metodología y en una clara relación entre el papel del docente en formación y la dimensión social.

Se muestra que el tercer objetivo del Proyecto no es percibido por los participantes de esta investigación, el relacionado con la socialización de la experiencia y resultados del mismo, por lo que es sustancial que se consideren nuevas formas de divulgar las labores, productos y propuestas con base en los logros del Proyecto; al mismo tiempo, la importancia de contar con el apoyo y recursos necesarios para ampliar la gama de posibilidades de socialización (material divulgativo, ponencias y publicaciones a nivel nacional e internacional).

En relación con lo anterior, se evidenció que los recursos financieros y materiales con los que cuenta el Proyecto no son suficientes para brindar mejores condiciones a los docentes en formación, participantes y docentes universitarios. A pesar de estas limitaciones los proyectistas con compromiso, responsabilidad y creatividad logran cumplir e incluso superar las acciones que se proponen. Pero, sin duda, el poder contar con mayores recursos posibilitaría mayores acciones, ampliar la cobertura, mayor cantidad de poblaciones vulnerables atendidas y mejores condiciones para los docentes en formación.

El tercer elemento del modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (2007) es el orientado a la evaluación del proceso de realización; en el caso de esta investigación, el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial.

Al respecto se puede concluir que el Proyecto cumple con lo relativo a las intervenciones educativas porque tiene un modelo previamente organizado, es llevado a cabo por quienes intervienen y tienen claro su rol, en este caso docentes en formación de Educación Comercial;

los objetivos son claros, las fases y módulos de capacitación están establecidos y las poblaciones vulnerables socialmente están definidas: adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital y jóvenes excluidos del sistema educativo o en riesgo social.

Se evidencia la importancia que tiene que las intervenciones educativas posean una organización previamente definida y que oriente las acciones para que los resultados incluso superen lo previsto.

Se puede indicar que cuando los Proyectos o intervenciones educativas están debidamente organizados y fundamentados, quienes participan se sienten integrados y con claridad de los objetivos y labores por cumplir, lo que además genera confianza y seguridad en el proceso.

Además, el proceso del Proyecto favorece la realización de prácticas a los docentes en formación, en las que se logra un equilibrio entre teoría y práctica; también se promueve el fortalecimiento de lo social, los valores, las cualidades personales, profesionales y psicopedagógicas.

Otro aspecto concluyente es que el Proyecto promueve la formación de docentes reflexivos que en la práctica realimentan su propio proceso formativo, contextualizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de brindar oportunidades de superación personal y movilidad social a poblaciones en riesgo social.

En general, se puede indicar que el proceso de realización del Proyecto se concreta acorde con los objetivos propuestos, con un rol fundamental por parte de los docentes en formación, quienes ponen en práctica sus conocimientos teóricos previos y los fortalecen con los procesos prácticos que llevan a cabo en el Proyecto y que mediante la reflexión continua de su propia labor como futuros profesionales, les permite mejorar en el proceso mismo y valorar sus habilidades y capacidades.

En lo referente a los resultados del Proyecto, se puede afirmar que cumple con los dos aspectos fundamentales, como intervención educativa: detectar una necesidad social y que haya personas que puedan contribuir a solventar las necesidades encontradas. En el caso del Proyecto, las

necesidades diagnosticadas se enfocan en primera instancia a cubrir necesidades educativas, pero a la vez su satisfacción genera contribuciones a nivel social.

Además, los docentes en formación se convierten en los actores fundamentales de la realización del Proyecto, porque son quienes efectúan las capacitaciones, quienes entran en contacto con las poblaciones atendidas y quienes favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como parte de los resultados del Proyecto, se confirma que la metodología de aprendizaje en servicio brinda las bases para orientar el proceso. Esta metodología vincula a los docentes en formación con la comunidad y especifica que ambos (comunidad y docentes en formación) deben beneficiarse.

De acuerdo con los hallazgos, se puede concluir que el Proyecto promueve un mutuo aprendizaje, entre quienes se integran al mismo, docentes en formación y poblaciones en riesgo social, por lo que el aprendizaje en servicio se convierte en una alternativa metodológica que le da solidez a esta propuesta formativa.

Se concluye que esa interacción entre participantes, los aprendizajes que logran, el compartir experiencias, el deseo de ayudar y el compromiso social, favorece experiencias prácticas realmente enriquecedoras y significativas para los docentes en formación.

Se evidencia que este tipo de prácticas, en intervenciones educativas o proyectos de extensión basados en el aprendizaje en servicio, empodera a los docentes en formación en su labor como futuros profesionales de la educación, desarrollan habilidades y actitudes que le serán útiles en la vida, tanto a nivel personal como profesional; además, el contribuir con poblaciones vulnerables socialmente, les genera altos niveles de satisfacción.

Otra conclusión referente a los resultados obtenidos con la realización del Proyecto, es la que se enfoca a que la experiencia del Proyecto Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial demuestra la importancia y posibilidad real de integración de la extensión y la docencia; además de favorecer espacios emergentes para la investigación.

Tanto la extensión como la docencia, son acciones sustantivas de las instituciones de educación superior, por lo que la integralidad favorece un fortalecimiento entre ambas, al concretar

acciones orientadas a integrarse en los currículos de formación y ofrecer oportunidades de superación a poblaciones vulnerables socialmente, en una relación en la que ambos se benefician.

Los docentes en formación evidenciaron haber recibido aprendizajes significativos al realizar sus prácticas en el Proyecto, porque integran sus conocimientos previos con los nuevos; esta acción se da de forma espontánea, producto de la práctica y la interrelación con las poblaciones vulnerables socialmente; igualmente, un aspecto importantes es el sentimiento de motivación para aprender, porque es desde ellos mismos y de quienes son sus estudiantes.

Se concluye y demuestra la importancia que tienen los proyectos de extensión en la formación de profesionales más integrales, con mayor sensibilidad social, críticos e innovadores. De ahí la importancia de replicar este tipo de experiencias, en las diferentes áreas disciplinares, con el fin de brindar una formación humanista, integral e innovadora.

En términos generales, se concluye que la evaluación del Proyecto, basada en el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam, (2007) permitió evaluar de manera holística y según la opinión de actores significativos, una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario, en total respuesta al primer objetivo específico de esta investigación.

Esto debido a que al concretarse un proceso de evaluación holística e integral, permite obtener hallazgos que tienen que ver con las políticas institucionales, la organización previa de los procesos, la congruencia de los proyectos, las políticas institucionales, los recursos con los que se cuenta, los objetivos del Proyecto, los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta formativa y la congruencia entre: los principios institucionales, el modelo pedagógico, los modelos de formación y el modelo de formación de la carrera de Educación Comercial; los roles de los participantes, las fases organizativas, los módulos de capacitación brindados, el cumplimiento de roles y objetivos, los efectos en los docentes en formación, la importancia de las prácticas en los procesos formativos, los resultados que se obtienen al realizar prácticas en proyectos de extensión, entre otros hallazgos que permiten una visualización amplia y completa del Proyecto que aquí se evaluó.

Con base en los hallazgos de esta investigación y la discusión con la teoría se puede concluir que este tipo de proyectos influyen favorablemente en la formación de docentes, porque beneficia la formación integral, se fortalece lo personal, lo profesional, lo psicopedagógico y lo social.

Mediante una formación más humanista, con compromiso social, con mayor sensibilidad social, con empatía, respeto, solidaridad y altos niveles de satisfacción se va más allá de una formación tradicional o contenidista.

Con estas propuestas de formación se innovan los currículos universitarios porque la realización de procesos de práctica, en intervenciones educativas como este Proyecto de extensión, permite un aprendizaje en la vivencia y en la acción educativa, complementado por los aspectos teóricos que previamente o en el proceso mismo van adquiriendo los docentes en formación.

Además, un diseño previamente elaborado, con sustento teórico y metodológico, permite una organización clara de los procesos, de las fases, de los roles de los participantes, de las capacitaciones que se ofrecen; lo que en gran medida contribuye a subsanar las limitantes principalmente en aspectos relativos a lo económico.

Se concluye, asimismo, que las prácticas son un componente fundamental en la formación de docentes, porque es en el ejercicio de la docencia donde surgen o se fortalecen habilidades, cualidades y competencias que son elementos clave para una docencia efectiva y que consecuentemente fortalecen habilidades para la vida, por lo que la experiencia formativa no se queda en un momento o experiencia de práctica, realmente se favorecen aprendizajes significativos, para la vida.

En lo referente al objetivo 2.1 de esta investigación: Establecer, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, en la formación de docentes, se puede concluir que el Proyecto induce un impacto favorable para la formación de docentes.

Acorde con la literatura científica sobre los elementos fundamentales de una formación docente relevante, se pudo mostrar que el Proyecto ofrece diversas experiencias de aprendizaje significativas.

Se puede afirmar que se produce un impacto muy positivo en relación con la formación profesional, es decir, el fortalecimiento de las labores que como docente tendrá que desempeñar. Entre las mencionadas con mayor frecuencia, se encuentran: la investigación como elemento que fortalece en forma continua los procesos de enseñanza y aprendizaje, la programación y planificación pertinente de los cursos y clases para un desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el mutuo aprendizaje, la importancia de contextualizar la educación para responder a los estudiantes y el entorno social, la elaboración de materiales y recursos didácticos adaptados a los estudiantes, la importancia de la innovación y la actualización con el fin de responder a los cambios sociales, la relevancia que tiene el dominio de la teoría para llevarla a la práctica educativa y, finalmente, la labor de acompañamiento, de guía y de modelo para sus estudiantes.

Otros impactos generados por el Proyecto incluyen el fortalecimiento de cualidades, habilidades y competencias a nivel personal. Los hallazgos muestran que en lo personal, los docentes en formación mencionan, en relación con los beneficios generados por las prácticas en el Proyecto con poblaciones vulnerables socialmente, son los siguientes: la reflexión, la autoevaluación, la sensibilidad social, la empatía, la comprensión, el respeto, la alegría, el optimismo, la satisfacción, la paciencia, la tolerancia, la humildad, la responsabilidad, la motivación, la felicidad y orgullo por sus estudiantes y la admiración, el amor y el agradecimiento.

En el plano psicopedagógico también se producen impactos en los docentes en formación al participar en el Proyecto. Las docentes en formación reconocen la importancia de la aplicación de teorías o experiencias basadas en la psicopedagogía como parte del proceso formativo que llevan a cabo en el Proyecto. Entre los elementos mencionados con mayor frecuencia se pueden señalar: el aprendizaje significativo, el aprendizaje entre iguales, la motivación para el aprendizaje, las capacidades y competencias emocionales, tanto las interpersonales como las intrapersonales, las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje, la inteligencia emocional, la comunicación asertiva y otros.

Es importante señalar que en lo referente a lo psicopedagógico emergió la relevancia de la vocación como docentes. Se considera un hallazgo importante porque, como mencionan los autores consultados, la vocación es el resultado de un proceso de madurez, porque las prácticas con poblaciones vulnerables socialmente implican una congruencia entre las acciones como docentes y las expectativas al concretarlas, que conducen a la clarificación y afirmación de la vocación como profesionales de la educación.

Notemos igualmente que la experiencia brindada por el Proyecto al interactuar con poblaciones en riesgo social favorece el fortalecimiento de la sensibilidad social, la integración a las comunidades, la contextualización de la educación, la solidaridad, el deseo de ayudar, la intención de integrarse a grupos de voluntariado, la empatía, el compromiso social y el devenir agentes de cambio social.

De manera general, se puede concluir que el Proyecto ofrece de manera eficaz una formación integral a los docentes en formación de la carrera de Educación Comercial. Él produce un docente que en su accionar como docente sea congruente con sus conocimientos teóricos y prácticos, tanto a nivel disciplinar, pedagógico y psicopedagógico, en vistas a responder a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Otra particularidad con respecto a las prácticas favorece el Proyecto, es el hecho de que se lleven a cabo en espacios emergentes, es decir, que estas no se integran a una institución de educación formal sino que se desarrollan en un ambiente de educación no formal con poblaciones que manifiestan necesidades particulares. Este es un elemento clave para que los docentes en formación se sientan realmente satisfechos de su labor como futuros docentes en el Proyecto. El deseo de ayudar, el ser empáticos y colocarse en el lugar del otro y en sus necesidades, los hace ser más sensibles, más humanos y con más deseos de mejorar su práctica docente.

Por lo que se puede concluir que, según la opinión de actores significativos, el impacto percibido del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social para la formación de docentes es muy positivo y se ha convertido en un componente muy importante para el modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial, porque la formación que favorece es integral, evidencia la importancia de las prácticas para la formación

de docentes, las prácticas se enfocan en la atención de poblaciones vulnerables socialmente, fortalece al docente en formación en el área personal, profesional y psicopedagógica, por lo que fortalece e innova el modelo de formación de docentes.

En relación con el objetivo 2.2 propuesto para esta investigación: Valorar, a partir de la opinión de actores significativos, en función de los resultados percibidos del desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social, la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en un modelo innovador de formación de docentes, los resultados muestran que la integración en el currículo de formación la realización de prácticas en intervenciones educativas de extensión fortalece la formación de docentes.

En primera instancia, la formación integral que el Proyecto prioriza es un elemento fundamental de cualquier modelo de formación. Además, la formación integral es consecuente con las políticas a nivel institucional de la Universidad Nacional de Costa Rica plasmadas en el Modelo Pedagógico y esta formación integral supone la adopción de una metodología de aprendizaje en servicio.

La metodología de aprendizaje en servicio promueve la formación integral, organizada y planificada, mediante la coordinación, el diagnóstico, la inducción, el acompañamiento, la reflexión y la realimentación, de ahí la importancia de incorporarla en el currículo universitario.

Otros hallazgos obtenidos como resultado de esta investigación permiten evidenciar la importancia de la curricularización de la extensión, como parte de un proceso de integralidad de las acciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Se muestra como los docentes en formación, valoran y reconocen la importancia de la integración de proyectos de extensión en la docencia, porque esto los hace desarrollar una visión más crítica, más social y más acorde con la realidad. La extensión los lleva al campo, a la comunidad y a la realidad social, en búsqueda de la igualdad de oportunidades, de la equidad social y de la relación dialógica con el medio.

Con base en los hallazgos se concluye que el Proyecto evidencia cómo la curricularización de la extensión es posible y realmente brinda aportes y fortalece los modelos de formación, porque posibilita espacios de formación más prácticos, más vivenciales y más contextualizados.

Se evidencia la importancia que le dan los actores significativos participantes en esta investigación al fortalecimiento del modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial, además, se muestra la innovación en la que se ha convertido la integración de prácticas pedagógicas en una intervención educativa de extensión social.

Por lo que se considera valiosa la integración de este tipo de proyectos en los modelos de formación de docentes de otras áreas disciplinares para la enseñanza en secundaria, ya que brinda alternativas innovadoras de prácticas pedagógicas para la formación de docentes.

Se concluye que las prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social son de gran importancia y pertinencia para la formación de docentes, porque posibilitan una formación más práctica integral, contextualizada y vivencial. Además, ese enfoque de prácticas pedagógicas se convierte en una excelente alternativa para innovar los modelos de formación de docentes.

En el siguiente apartado se resaltan los principales aportes brindados por esta investigación al campo científico.

Relevancia de los hallazgos de la investigación

De manera puntual se presentan los aportes de esta investigación a la teoría científica, a las prácticas pedagógicas y a las políticas en instituciones de educación superior.

Relevancia de los hallazgos a la teoría:

- Se constató la importancia de llevar a cabo evaluaciones integrales a los proyectos educativos. En esto se coincide con teóricos citados en esta investigación que ven la

evaluación de una forma más completa u holística. Y se evidenció cómo el modelo CIPP de Stufflebeam (2007), orientado a evaluar aspectos que tienen que ver con el contexto, con los insumos, el proceso y los resultados de un proyecto, permite en una forma efectiva analizar aspectos sumamente valiosos para asegurar la calidad y apoyar la toma de decisiones.

- Se muestra cómo la flexibilidad curricular favorece la integración de acciones formativas innovadoras, holísticas e integrales y con mayor posibilidad de adaptarse y ser pertinente al contexto social. En concordancia con los autores citados.
- Los hallazgos concuerdan con lo señalado por la teoría citada en relación con la importancia de las prácticas pedagógicas para la formación de docentes. Los mayores aprendizajes de los docentes en formación los obtienen de las experiencias prácticas, en donde logran validar la teoría, aplicar los conocimientos previos e integrarlos con los nuevos aprendizajes.
- La realización de prácticas en intervenciones educativas como los proyectos de extensión, basados en el aprendizaje en servicio, se convierte en una alternativa que fortalece la formación de docentes y brinda alternativas innovadoras, en concordancia con los teóricos citados. El sustento teórico que brinda el aprendizaje en servicio le da solidez a la metodología en la que se fundamenta la realización de intervenciones educativas como proyectos de extensión.
- La importancia de que las intervenciones educativas cuenten con un diseño previamente elaborado y en el que se clarifiquen los roles de los participantes, se convierte en un hallazgo que evidencia la validez que adquiere un proyecto o intervención educativa debidamente organizada, en acuerdo con lo mencionado en la teoría citada.
- Como parte de los roles de los docentes en formación en la intervención educativa evaluada en esta investigación, se evidenció que el hecho de contar con una organización previa y clara de las funciones en el Proyecto, orienta a que se desempeñen labores en relación a la formación como docentes, los autores citados en esta investigación clarifican las principales funciones de los docentes en el aula y los hallazgos concuerdan con lo referenciado.

- Los hallazgos de la investigación concuerdan con la importancia que tiene el desarrollar modelos de formación de docentes reflexivos, que en proceso de las prácticas pedagógicas reflexionen, se autoevalúen y mejoren su labor. Lo anterior, confirma la relevancia que le dan a este tipo de modelos de formación los autores citados.
- El estudio demuestra como la curricularización de la extensión es una forma realmente efectiva de vinculación entre la universidad y la sociedad de acuerdo con lo señalado por la teoría científica. Conjuntamente, la incorporación de proyectos de extensión en la formación de docentes se convierte en un espacio de mutuo aprendizaje, de enriquecimiento y aprendizajes significativos y de fortalecimiento del futuro profesional en aspectos referidos a la formación, a los personales y a los sociales.
- El estudio demuestra que con base en la realización de prácticas en intervenciones educativas como proyectos sociales y fundamentados en el aprendizaje en servicio, promueven la adquisición de aprendizajes significativos, lo que resulta de acuerdo con los autores citados en esta investigación.
- Los hallazgos de la investigación concuerdan con la relevancia que tiene la formación inicial de los docentes. De manera que los espacios de formación sean integrales, participativos, reflexivos, equilibrados en la teoría y la práctica, en los que se fortalezcan capacidades, competencias, habilidades y valores. Lo que concuerda con los autores citados con anterioridad.
- Un hallazgo que surgió en el proceso investigativo, fue el relacionado con la vocación docente. Para el ejercicio de la docencia se ha señalado como un aspecto relevante para un desempeño profesional más pertinente, el hecho de que los docentes tengan realmente vocación por la labor, por lo que favorecer experiencias prácticas que brinden esta solidez en la elección de la vocación es un resultados valioso y que concuerda con la teoría citada.
- La madurez emocional y otros hallazgos de la investigación demuestran la importancia que tienen las competencias emocionales y la relevancia que tiene en la formación de docentes, misma importancia que le han dado los autores.
- Un hallazgo importante fue el que se enfocaba al fortalecimiento de la sensibilidad social. Es evidente como el integrarse con poblaciones vulnerables socialmente, le dan

un sentido diferente a las prácticas pedagógicas. Orientar a los docentes en formación hacia una experiencia enriquecedora en diversos ámbitos: ser más solidarios y empáticos, tener más deseos de ayudar, de buscar la equidad y de favorecer mayor acceso a las oportunidades, en concordancia con los autores citados.

- Integrar el Proyecto en el currículo del modelo de formación de docentes de la carrera de Educación Comercial al fortalecimiento del modelo de formación, en concordancia con lo señalado por la teoría citada.
- Esta investigación pudiera convertirse en una guía con sustento teórico e investigativo para promover iniciativas de formación similares a la del Proyecto en otras áreas de la enseñanza secundaria

Relevancia de los hallazgos para las prácticas pedagógicas:

- Ofrecer alternativas de formación innovadoras promueve la adquisición de la madurez vocacional. Es importante que las instituciones de educación superior incorporen en sus currículos universitarios experiencias formativas que les permita a los profesionales en formación, tener aprendizajes más vivenciales y experienciales que les permita realizarse personal y profesionalmente.
- Un docente en formación que consolida su vocación y que está motivado, lo convierte en un docente capaz de buscar todas las alternativas para lograr incentivar el aprendizaje de sus estudiantes.
- El fomentar innovaciones formativas con un alto grado de sentido social, permite favorecer aprendizajes más significativos y más enriquecedores. El fortalecer la sensibilidad social en los futuros profesionales se vuelve un elemento clave, en una sociedad en la que cada vez se hace más necesario enfocarse en lo humano.
- La realización de prácticas en un proyecto de extensión ofrece una alternativa de formación integral, pues contribuye a fortalecer a los profesionales en formación en aspectos a nivel personal, profesional, psicopedagógico y social.
- Participar en el Proyecto fortalece en el plano personal los siguientes aspectos: toma de decisiones, habilidades para la vida, fortalecimiento de valores, crecimiento y

transformación personal, clave para la vocación, sensibilidad hacia el estudiante, seguridad y confianza y altos niveles de satisfacción.

- Los aspectos psicopedagógicos señalados como fortalecidos durante la realización de prácticas en el Proyecto, son: capacidad emocional, atención y respeto a la diversidad, atención de las diferencias individuales, aprendizaje entre iguales, motivación a los estudiantes, estrategias de comunicación asertiva, inteligencia emocional, formación en valores, empoderamiento e inteligencias múltiples.
- En relación con el fortalecimiento de lo social, los docentes en formación se refirieron a aspectos como: fortalecimiento de la sensibilidad social, más empatía, solidaridad, trabajo en equipo, aprendizaje de los otros, reconocer y valorar al otro, mutuo aprendizaje, satisfacción y orgullo por los estudiantes, brindar oportunidades a quienes lo necesitan, generar movilidad social y compromiso social.
- Favorecer espacios de práctica participativos, en donde los docentes en formación se sientan realmente involucrados, integrados y en donde pueden decidir y fortalecer su autonomía, se convierte en una necesidad, con el fin de responder a una sociedad cada más cambiante y de esta forma hacer que la labor de la Universidad sea congruente con los requerimientos y necesidades sociales.
- La realización de prácticas en intervenciones educativas de extensión social tienen un impacto muy positivo y que es percibido por los actores significativos de esta investigación, por lo que en función de los resultados tan favorables de este tipo de prácticas confirman la pertinencia de integrar ese enfoque de prácticas en los modelos de formación de docentes.

Relevancia de los hallazgos a las políticas institucionales:

- La importancia de llevar a cabo acciones en donde se integre la extensión, la docencia y la investigación, se convierte en una necesidad para responder de una forma más integral a la sociedad.
- El Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial es fiel reflejo de la viabilidad y eficacia de la

curricularización de la extensión. El promover proyectos de extensión que permitan la inserción en el campo, en el terreno, en la comunidad, de los futuros profesionales es una alternativa viable que contribuye a una formación más integral y humanista que fortalece los modelos de formación.

- Con proyectos educativos debidamente planificados, organizados y evaluados se puede favorecer una formación innovadora, que se aleje de la rigidez del currículo universitario y los convencionalismos académicos.
- Los hallazgos de esta investigación afincan una propuesta de un diseño de modelo de formación que pudiera ser replicado en otras áreas disciplinares, con los ajustes pertinentes. Ello permitiría innovar el currículo universitario y convertirse en un elemento dinamizador, orientado al cambio, a la calidad, a la formación integral y la innovación.
- La propuesta de formación de esta investigación pudiera formar parte de las políticas institucionales de formación de docentes, independientemente del área de especialización.
- El modelo CIPP permite la evaluación de la calidad, de la innovación y de la pertinencia de los proyectos educativos.

Luego de mostrar la relevancia de los hallazgos de esta investigación, se brindan algunas recomendaciones surgidas del estudio.

Recomendaciones

Sería relevante para la UNA la implantación de un modelo de evaluación de proyectos integral, como el utilizado en este estudio (CIPP de Stufflebeam, 2007), el cual permite la revisión, el análisis, el mejoramiento continuo, los planes de mejora y el aseguramiento de la pertinencia y la calidad.

Además, se demostró que la integración de intervenciones educativas de extensión, basadas en el aprendizaje en servicio, proporcionan un espacio emergente para la realización de prácticas

pedagógicas, por lo que la incorporación de las mismas en el currículum universitario favorecería una formación más integral, humanista y acorde con los principios de la UNA.

La incorporación de la propuesta de modelo de formación presentada en esta investigación podría convertirse en una guía para diseñar modelos de formación más prácticos y en respuesta a las necesidades sociales, abriendo así la vía a una verdadera vinculación universidad y sociedad.

Como parte del proceso de investigación surgen nuevas inquietudes investigativas que por diversas razones no pueden ser incorporadas en este estudio, pero se consideran relevantes para su consideración en investigaciones futuras. El siguiente apartado propone algunas de estas perspectivas para futuras investigaciones.

Límites de la investigación

A pesar de que en esta investigación se realizó una triangulación basada en los diferentes participantes, tal y como se indicó en el capítulo de metodología (docentes en formación de tercer y cuarto nivel, docentes participantes, docentes no participantes y autoridades), el sustento de los datos provino principalmente de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes de la investigación, además, de los datos provenientes del análisis documental.

Se considera que los datos obtenidos son de suma importancia para esta investigación, pero que se pudo haber obtenido un mayor sustento de otros métodos de recolección de los datos, como la observación participante y registros en video que permitieran profundizar en la triangulación y en el análisis correspondiente de los datos; además, de un mayor alcance de los resultados, en lo relativo a la evaluación del Proyecto, sus alcances y limitaciones.

Darle participación e importancia a los involucrados en el Proyecto permitió obtener una visión desde quienes se ven beneficiados por el mismo y que con sus aportes se promueva el fortalecimiento o mejoras pertinentes, pero la mayoría de los datos provienen de la participación de los docentes en formación. Es importante mencionar que las docentes en formación

participantes en esta investigación se han caracterizado en procesos de autoevaluación de las carreras por ser muy críticas y tener sustento para sus aportes, sin embargo su participación mayoritaria en esta investigación se puede que la metodología utilizada tuvo limitaciones. Haber contado con otros recursos metodológicos y participantes habría permitido contrastar, complementar y constatar con mayor profundidad los resultados obtenidos.

Un aspecto que hubiera contribuido era el haber contado con mayor cantidad de criterios provenientes de personas no participantes del Proyecto, provenientes de otras áreas disciplinares de la enseñanza para secundaria. Sin embargo, al momento de la investigación se constató que la gran mayoría no contaban con el conocimiento suficiente acerca del Proyecto, por lo que se consideró contraproducente entrevistarlos sin tener la información requerida.

Como se pudo observar en los resultados del Proyecto, una de las dificultades es la poca divulgación que tiene, por lo que esta situación también limitó las posibilidades de participación en la investigación.

En la investigación participaron las dos autoridades que era posible que participaran, y los dos docentes que han participado en la realización del Proyecto, que una de ellas es responsable del mismo. Y se contó con dos docentes de otras áreas disciplinares que eran quienes contaban con información suficiente para brindar datos pertinentes a la investigación. Por esa razón, la mayoría de participantes fueron docentes en formación (19).

Se puede decir que se contó con la mayoría de participantes posibles, pero a la vez la variabilidad de los mismos no era muy amplia, ni muchos eran externos al Proyecto, por lo que las percepciones provienen en su mayoría por beneficiarios del mismo, lo que puede limitar los resultados.

Por último, otra limitante de la investigación puede provenir del hecho que la investigadora es funcionaria de la institución que lleva a cabo el Proyecto evaluado, por lo que para esto no fuera una limitante significativa la investigadora siempre mantuvo un compromiso ético como tal y con el desarrollo de la investigación, la recolección de los datos y el análisis del mismo.

Durante todo el proceso de recolección y análisis de los datos sólo se mantuvo contacto con los participantes durante la realización de la entrevista semiestructurada, por lo que no se recibió ningún tipo de comentario, sugerencia u observación del proceso por parte de ningún

funcionario; además, de que todos se mostraron siempre respetuosos del rol de investigadora que estaba cumpliendo.

Además, se cuenta con el respaldo de los audios recolectados en las entrevistas semiestructuradas y las transcripciones textuales de las mismas, proceso en el que no medió la acotación de percepciones o deducciones personales percibidas de los aportes de los participantes, con el fin de mantener en todo momento distancia con los datos, los cuales fueron presentados de forma fidedigna.

La realización de esta investigación genera una serie de inquietudes y posibilidades investigativas que se proponen en el siguiente apartado.

Perspectivas para futuras investigaciones

Con base en este estudio sería muy valioso realizar investigaciones similares a la que aquí se presentó, orientadas a otras áreas disciplinares, lo cual permitiría realizar comparaciones y nuevas propuestas investigativas.

Al mismo tiempo, sería importante que con base en el modelo de formación propuesto en esta investigación, se diseñen proyectos similares que sean evaluados de manera integral y permitan realizar comparaciones, proponer mejoras del proceso y consolidar el modelo de formación de docentes.

Luego de la consolidación del modelo y con base en el sustento científico brindado por las investigaciones, sería valioso llevar a cabo una investigación que como producto final tenga el diseño de un modelo de formación de otras áreas disciplinares, basado en la integralidad y la curricularización de la extensión.

Sería valioso evaluar el impacto del Proyecto en los participantes, en este caso jóvenes excluidos del sistema educativo formal o en riesgo social y adultos y adultos mayores afectados por la brecha digital.

Por último, se considera pertinente señalar que el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (2007) se convierte en una alternativa muy valiosa para la evaluación de proyectos. Por lo que para la UNA sería muy importante apoyar un proceso de investigación que se oriente a la elaboración de un modelo de evaluación de proyectos a nivel institucional, basado en el modelo CIPP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J. (2012) The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth. [Los efectos de la pobreza en la salud mental, emocional y conductual de niños y jóvenes] *American Psychologist*. 67 (4). 272–284 DOI: 10.1037/a002801
- Acosta, A. (2013) Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*. 42 (1). 83 – 100. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165_S1A5ES.pdf
- Acosta, S., Boscán, A. (2012) Estrategias cognoscitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología, en la Escuela de Educación. *Telos*.14. (2). 175-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99323311002.pdf>
- Agudelo, J. y García, G. *Aprendizaje significativo a partir de prácticas de laboratorio de precisión*. Universidad de Manizales. Grupo de Investigación: Sociedad de la Información, innovación y gestión de conocimiento. 149-152. Recuperado de: http://www.lajpe.org/jan10/22_Gabriela_Garcia.pdf
- Agüero, N., Lattanzi, L., Cornejo, L. y Gigena, P. (2016). Salud bucal: curricularización de la extensión en los Espacios de Formación Integrados de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista +E*. 6. 286-291. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6355>
- Anadón, M. y Guillemette, F. (2006) *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?*. [¿La investigación cualitativa es necesariamente inductiva?] en Guillemette,

G. y Baribeau, C. *Recherches Qualitatives en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure*. 5. 1-140. Recuperado de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/RQ-HS-5-Numero-complet.pdf

Aquino, S., Izquierdo, J. y Echaz, B. (2013) Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Actualidades Educativas en Educación*. 13 (1). 1-21. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11706>

Aramburuzabala, P. (2016) Educación Democrática y para la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 5(1). 219-222. DOI:10.15366/riejs2016.5.1

Aramburuzabala, P. (2012) El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. Secretaría Técnica VII CIDUI. 1-15. Recuperado en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/232/221>

Aramburuzabala, P., Hernández, R. y Ángel, I. (2013) Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 17 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>

Argenor, G. y otros (2012) La articulación entre investigación, docencia y extensión en un programa universitario de Nutrición y Dietética. *Perspectivas en Nutrición Humana* 14

(1). 71-83. Recuperado de:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/nutricion/article/view/10851>

Arocena, R., Tomassino, H. Rodríguez, N. Sutz, J., Álvarez, E. y Romano, A. (2013). Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuadernos de Extensión*. 1. 1-109. Recuperado de:
https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/224902/mod_resource/content/0/Cuaderno_integralidad.pdf

Arocena, R. y Tommasino, H. (2011). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República*. Extensión Universidad de la República. Recuperado en:
http://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/documento%20lineamientos%20generales-cseam-11-2011.pdf

Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (1997). *Psicología educativa*. Un punto de vista cognitivo. México. Editorial Trillas

Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas

Báez, G. (2010) La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8 (1): 347-362. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216012020/art.GretelBaezP.pdf>

- Barrantes Echavarría, Rodrigo (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Última Edición. Editorial UNED. San José, Costa Rica.
- Beca, C. y Marinelli, C. (2014) *Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015*. Apuntes. Educación y Desarrollo. No. 1. UNESCO
- Bechoux, J. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action*. [Formación del profesorado en la Francofonía: diversidad, retos y estrategias de acción] Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Montréal, Canadá
- Benoît G. (2006) La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation. [Motivación en una situación de aprendizaje: las contribuciones de la psicología de la educación] *Revue française de pédagogie*. 155. 4-8. DOI : 10.4000/rfp.59
- Bihan, A. (2014) *Un cadre d'analyse interactionniste pour éclairer le rapport entre la formation et l'insertion professionnelle des candidats à l'enseignement au Québec*. [Un marco de análisis interactivo para arrojar luz sobre la relación entre la capacitación y la integración profesional de los candidatos a la docencia en Quebec] Mémoire du Matrise. Université de Montréal. Canadá
- Bolívar, A. y Bolívar, M. (2012) El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Ensino Em Re-Vista*. 19 (1). 9-33. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14899/8398>

- Bolívar, A., Bolívar-Ruano, M. (2012) El profesorado de Enseñanza Media: Formación inicial pedagógica e identidad Profesional. *Ensino em Revista*. 19 (1). 19-33. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14899/8398>
- Boon, H. J., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian preservice teacher programs: a hidden imperative? [La educación ética en programas de docentes de pregrado en Australia: ¿un imperativo oculto?] *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5). DOI. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.1>
- Borda, P., Dabegnino, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017) Estrategias para el análisis de datos cualitativos. *Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social*. 2. 1-109. Recuperado de: <http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/49/2016/12/DHIS2.pdf>
- Borges, C. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. [Formación del profesorado en la Francofonía: diversidad, retos y estrategias de acción] Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Montréal, Canadá
- Borges, C. (2009). Les savoirs professionnels la base de l'enseignement. [Los saberes profesionales la base de la enseñanza] *Vivre le primaire*, 22(2), 34-36.
- Botero, J. (2007) *Los principios éticos evolucionan: el por qué y el cómo de una renovación*. Sociedad de San Pablo. Bogotá, Colombia
- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. [La evolución de las ciencias de la educación en la formación

inicial de docentes en Inglaterra] *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1). 133-151.

Recuperado de: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n1-rse1854/031604ar/>

Cabero, J. y Llorente, M. (2013) La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. 7 (2). 11-22. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/260750592_La_aplicacion_del_juicio_de_experto_como_tecnica_de_evaluacion_de_las_tecnologias_de_la_informacion_y_comunicacion_TIC

Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, G., Boffelli, M., Menéndez, G., Boffeli, M., Sordo, E. y Pellegrino, M. y Malano, D. (2013) *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Universidad del Litoral, Santa Fé, Argentina.

Cano, J. (2014) La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. *CLACSO*. 1-61. Recuperado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf

Cardeñoso, D., Cuesta, J., Fernández, J. y Azcárate, P. (2015) Un instrumento para analizar las actividades prácticas en la formación inicial del profesorado de Secundaria de Ciencias y Matemáticas desde la perspectiva de la sostenibilidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza*

y *Divulgación de las Ciencias*. 12 (1). 109-129. Recuperado en:
<http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2905>

Cedeño, J. y Machado, E. (2012) Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. *Humanidades Médicas*. 12 (3). 371-390. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300002

Chaverri, P., Aguilar, E., Álvarez, A., Campos, M., Chacón, A., Enríquez, C., López, A., Madrigal, J., Padilla, M., Romero, Y. y Villalobos, C. (2015) *El Aprendizaje en Servicio en ULACIT: conceptos, experiencias y retos*. ULACIT, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. San José, Costa Rica

Chaves, C. (2012) Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior. *Remo*. 8 (21). 43-50. Recuperado de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272012000200007

Chávez, Y. y Llinares, S. (2012). *La identidad como producto del aprendizaje en la práctica de enseñar matemáticas en profesores de primaria*. En A. Estepa, Á. Contreras, J. Deulofeu, M. C. Penalva, F. J. García y L. Ordóñez (Eds.), *Investigación en Educación Matemática*. 15. 187-196. Recuperado de:
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24341/1/SEIEM2012-Chavez-Llinares187-196.pdf>

- Cissé, D. y Maiga, M. (2007). *La formation des enseignants en Francophonie: diversité, défis et stratégies d'action* [Formación del profesorado en la Francofonía: diversidad, retos y estrategias de acción] Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Montréal, Canadá
- Coiduras, J., Gervais, C., Correa, E. (2009) El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado *EDUCAR*. 44. 11-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130833002.pdf>
- Consejo Superior de Educación (2008) *Acta Ordinaria No. 30-2008*. Costa Rica. Recuperado de: http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/acta_30-2008_centro_educativo_de_calidad.pdf
- Cornejo, J. (2011). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 32 (1). 343-373. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/261>
- Correa, E. y Gervais, C. (2012) *Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation*. [Contenido que alimenta la reflexión de los alumnos al comienzo del entrenamiento] in *Maurice Tardif et al., Le virage réflexif en éducation*, De Boeck Supérieur Pédagogies en développement, p. 179-194. DOI 10.3917/dbu.tardi.2012.01.0179
- Corvalán, J. y Fernández, G. (2000) Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 30 (4). 9-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030402.pdf>

Costa Rica (1948) *Constitución Política*. San José, Costa Rica

Crespo, M. y Carignan, N. (2001) L'enseignant-ressource en milieu urban défavorisé une intervention éducative efficace. [Recursos de enseñanza recursos en áreas urbanas desfavorecidas una intervención educativa efectiva] *International Review of Education*. 41 (1). 31-58

Crespo, M. y González, M. (1987) *La investigación sobre las intervenciones educativas, en medios desfavorecidos. La evaluación de la operación renovación*. Coloquio Just the same, Toronto, Canadá.

Cronbach, Lee. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. [Diseño de evaluaciones de programas educativos y sociales] Chicago: Jossey-Bass.

Cruickshank, D. (1987) *Reflective Teaching: The Preparation of Students of Teaching*. Association of Teacher Educators, - 100 p. USA.

Cruz, Y., Pardo, M., Núñez, N., Cruz, M., Suárez, A. y Sánchez, G. (2012) Reafirmación vocacional en el proceso docente educativo en el segundo año de la carrera de Medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 26 (3). 373-384. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000300003

Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession*. [La enseñanza como profesión de aprendizaje] San Francisco, California, USA: Jossey-Bass a Wiley Imprint.

Darling-Hammond, Wise et Klein. (1999) *A license to teach*. [Una licencia para enseñar] San Francisco, California, USA: Jossey Bass Publishers.

Darling-Hammond. L. (2006). *Powerful teacher education*. [Poderosa formación docente] USA: Jossey-Bass a Wiley Imprint.

Darling-Hammond. L. (2012) Evaluating and supporting effective teaching: developing a systemic approach. [Evaluar y apoyar la enseñanza efectiva: Desarrollar un enfoque sistémico]. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (2), 1-20. Recuperado de: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/evaluating-and-supporting-effective-teaching-developing-systemic-approach.pdf>

del Huerto, Ma. Elena (2007) La extensión universitaria como vía para fortalecer los vínculos universidad-sociedad desde la promoción de la salud. *Revista Cubana Salud Pública*. 33. 2. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_02_07/spu05207.htm

del Huerto, Ma. Elena (2012) La extensión universitaria desde una perspectiva estratégica en la gestión integral de la universidad médica contemporánea. *Educación Médica Superior*. 26 (4). 531-540. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400006

del Pozo, M., Rascón, M. y Estébanez, D. (2015) La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 19 (1). 350-366. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56738729017.pdf>

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013) *Las estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A, Barcelona, España.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. [¿Cómo pensamos?] Chicago: Regnery. 1-14. Recuperado en: <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf>
- Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Dobrica, V. (2015) *Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire*. [Análisis de las relaciones entre las prácticas profesionales reflexivas y el bienestar pedagógico de los profesores de secundaria]. Thèse du grade Ph.D. Université de Montréal. Montréal, Canadá
- Eisner, E. (1979) The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice educational evaluation and policy analysis. [El uso de formas cualitativas de evaluación para mejorar la práctica educativa, la evaluación educativa y el análisis de políticas] *Educational Evaluation and Policy Analysis* 1(6). 11-19. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/01623737001006011?journalCode=epaa>
- Eming, M. y Fujimoto, G. (2002) *Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales*. OEA- BID

- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016) Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *RMIE*. 21(70). 929-949. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00929.pdf>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 9 (1). 1-33. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fernandes, E. (2011) David Ausubel e a aprendizagem significativa. [David Ausubel y el aprendizaje significativo. *Revista Nova Escola*. Recuperado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>
- Fernández, G. (2017). La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales. *Revista Masquedós*. 2 (2). 65-77. Recuperado en: http://www.extension.unicen.edu.ar/web/masquedos/files/2017/01/masquedos_6.pdf
- Fernández, Norberto. (2005). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina en la experiencia del MERCOSUR*. Madrid: IESALC.ANECA.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Paideia Galiza Fundación. 3era. Edición. Madrid, España.

- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, E. (2013) Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*. 362. 159-185. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Frías, N. (2016) Servicio Comunitario. Espacio de encuentro de saberes para construir la sensibilidad social del estudiante docente del IPC. *Revista de Investigación*. 89 (40). Recuperado de: file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/5339-12959-1-PB.pdf
- Gamboa, R. y otros (2016) La curricularización de la extensión: Participación estudiantil desde la experiencia del proyecto Promoción de la salud y emprendedurismo local en el cantón de Puriscal. *Revista Universidad en Diálogo*. 6 (2). 145-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.6-2.8>
- García, C. (2002) *Los educadores en la sociedad del siglo XXI, La Formación inicial y permanente de los educadores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España
- García, J. (2013) *La evaluación de programas de inteligencia emocional*. Departamento MIDE I. UNED. España. 1-18. Recuperado de: http://www.extensionuned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iejlgll1.pdf
- García, M. y Cotrina, M. (2015) Aprendizaje y servicio (aps) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 19 (1). 1-6. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729001>

- García, M. y García, M. (2015) El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 19 (1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART1.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gaudreau, N., Beaumont, C., Royer, E., & Frenette, E. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves*. [Sentido de autoeficacia de los docentes y prácticas de gestión del aula y comportamientos desafiantes de los estudiantes] *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. Recuperado de: https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_gps/documents/articles/2012-REVUE_CANADIENNE_EDUCATIONLe_SEP_des_enseignants_et_leurs_pratiques_de_gestion_de_la_classe.pdf
- Gauthier, C., Malo, A., Simard, D., Desbiens, J. y Martineau, S. (2006) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. [Por una teoría de la pedagogía: investigaciones contemporáneas sobre el saber docente] 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí. Brasil
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 2 (2). 89-108. Recuperado de: [file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/374-1361-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/374-1361-1-PB%20(2).pdf)

Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016) Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*. 27 (1). 53-73. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

Girouard, M. (2016) *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal*. [Interacciones entre el sentimiento de autoeficacia en el manejo del aula y las prácticas de enseñanza diferenciadas de los maestros de escuela primaria en Montreal]. Mémoire de Maitrise, Université de Montréal. Montréal, Canadá

Godorokin, I. (2005) La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37 (5). Recuperado en: <file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/1164Gorodokin.pdf>

Gómez, S., Gautier, E., León, E., Jamil, C., Merodo, A., Murillo, F., Navarro, A., Pogré, P., Rojas, L., Schimpf, I. y Unda, M. (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. UNESCO. Santiago, Chile.

- Gómez, V. y Celis, J. (2005) Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 5 (1). 1-15. Recuperado de: <file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/773Gomez.PDF>
- González, G., González, M. y Socas, M. (2010) *El Programa Nacional de Extensión Universitaria de Cuba a un lustro de su aplicación*. Séptimo Congreso Internacional de Educación Superior. Cuba.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004) Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35. 151-164. Recuperado de: <https://rioei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>
- González, J., Jiménez, J. y Pérez, H. (2011) El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*. 11. Monográfico. 67-85. Recuperado en: http://institucional.us.es/revistas/fuente/11/art_3.pdf
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2001) *Guidelines and checklist for constructivist (A.K.A. Fourth Generation) Evaluation*. [Pautas y lista de verificación para la evaluación constructivista (A.K.A. cuarta generación)] Evaluation Checklist Project. 1-15. Recuperado en: http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/constructivisteval.pdf
- Hammond, R. (1967) *Evaluation at the local level. Report resumes*. [Evaluación a nivel local. Informe de curriculums.] U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED016547.pdf>

Hernández, I. (2006). El enfoque cultural integral en las universidades cubanas de cara al siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX, (2), p. 83.

Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *REIFOP*. 14 (1). 53-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2170/217017192005/>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. McGraw Hill. México

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. Mc Graw Hill. México.

Hervás, M., Fernández, F., Arco, J. y Miñaca, M. (2017) Effects of a service-learning program on university students. [Efectos de un programa de aprendizaje de servicios en estudiantes universitarios] *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 15 (1). 126-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>

Hoban, G. (2004) Seeking quality in teacher education design: a four-dimensional approach. [Buscando calidad en el diseño de la formación docente: un enfoque tetradimensional.] *Australian Journal of Education*. 48. 1-117. DOI: 10.1177/000494410404800203

Huanca, F. (2010) Currículo flexible por competencias y calidad de formación profesional en la facultad de ciencias sociales de la UNA-Puno. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. 1 (1). 1-6. Recuperado de: <file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/2-2-1-PB.pdf>

- Ingallinella, A., Picco, A., Sabesinsky, M., Seselovsky, E. y Zossi, A. (1999) *Evaluación de las actividades de extensión y transferencia de tecnología en las universidades*. CONEAU. 1-47. Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1325.pdf>
- Jordán, M. Pachón, L., Blanco, M. y Achiong, M. (2011) Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Rev. Med. Electrón.* 33 (4) . 540-546. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242011000400017
- Jouannet, Ch., Salas M. y Contreras, M. (2013) Modelo de implementación de aprendizaje servicio (a+s) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación.* 39. 198-212. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Kaplún, G. (2013) La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios.* 1 (1). 45-51. Recuperado en: http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8132/Intercambios_1_Vol_1_articulo_5_.pdf?sequence=13&isAllowed=y%20/
- Karsenti, T., Garry, R., Bechoux, J. et Ngamo, T. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action*. [Formación del profesorado en la Francofonía: diversidad, retos y estrategias de acción] Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Montréal, Canadá

- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. y Wingate, (2003) *International handbook of educational evaluation*. [Manual internacional de evaluación educativa] Vol. 9. Kluwer Academic Publishers. Holanda.
- Kessler, M. (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Universidad del Litoral, Santa Fé, Argentina.
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid, España
- Lamoureux, A. (2006) *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. [Investigación y Metodología en Ciencias Humanas] 2e. édition. Bauchemin Cheneliere Education. Montréal, Canadá
- Legault, J. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. [Formar maestros reflexivos] Québec, Canadá: Les Éditions Logiques.
- Lepage, M. et Karsenti, T. (2007) *Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec*. Université de Montréal. Québec, Canada. Recuperado de: <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/OUV-karsenti-30-2007.pdf>
- López, I. y Goñi, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*. 357. 467-489. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re357/re357_21.pdf
- López, M. (2015). Aprendizaje para el servicio solidario: una estrategia pedagógica para obtener valores sociales e individuales en estudiantes de secundaria. Estudio de caso Colegio Jorge

- Washington. *Itinerario Educativo*. 66. 169-188. Recuperado en:
https://www.researchgate.net/publication/308044350_Aprendizaje_para_servicio_solidario_una_estrategia_pedagogica_para_obtener_valores_sociales_e_individuales_en_estudiantes_de_secundaria_-Estudio_de_caso_Colegio_Jorge_Washington-
- Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Revista Masquedós*. 1 (1). 37-45. Recuperado de:
<http://www.extension.unicen.edu.ar/web/masquedos/files/2016/05/desafios.pdf>
- Lozano, G., Ochoa, A. y Restrepo, S. (2012) La articulación entre investigación, docencia y extensión en un programa universitario de nutrición y dietética. *Perspect Nutr Humana*. 14: 71-83. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/nutricion/article/view/10851>
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012): *La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior*. VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad. Barcelona, España. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/122-706-1-PB.pdf>
- Luque, C. y Loreto, T. *Desarrollo de competencias profesionales a través de la metodología de aprendizaje-servicio en las prácticas externas de educación social. estudio de caso*. Resumen comunicación XIV Symposium Poio 2017. Recuperado de:
www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0734813.pdf

- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. [Desarrollo profesional de docentes: pasado y futuro] *Sisifo. Educational Sciences Journal*. 8. 5-20. Recuperado de: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/C_Marcelo_Professional_Development_Teachers.pdf
- Martínez, B. y Martínez, I. (2015) El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 19 (1). 244-260. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART10.pdf>
- Martínez, J. (2011) Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*. 8. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.htm>
- Martínez, M. (2013) La orientación y el asesoramiento vocacional, una necesidad constatada en nuestro sistema educativo. *Padres y Maestros*. 353. 34-38. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/articulo_tests_explora.pdf
- Méndez, J. y Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *Revista de Educación*. 4. 181-202. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/.../618/948>

Menéndez, G. *et al.* (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. 98 pp

Menéndez, G. y otros. (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Universidad del Litoral, Santa Fé, Argentina. Recuperado de: https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/1314_integracion-docencia-y-extensio.pdf

Metfessel, N. y Michael, W. (1967) A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for The Evaluation of The Effectiveness of School Programs Educational and Psychological Measurement. [Un paradigma que involucra medidas de criterios múltiples para la evaluación de la eficacia de los programas escolares y la medición psicológica] *Educational and Psychological Measurement*. 27. 931-943. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316446702700441>

Mieles, M., Tonón, G. y Alvarado, S. (2012) Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*. 74. 195 – 225. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. [Programa de formación docente: las orientaciones, las competencias profesionales] Québec, Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

- Moreira, M. (2012) Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza. *Revista Aprendizagem Significativa*. 2 (1). 44-65. Recuperado de: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf
- Moreno, A. (2015) Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*. 11 (4). 511-518. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596037.pdf>
- Nadeau, M. (1988) *L'Evaluation des programmes. Theorie et pratique*. [La evaluación de programas. Teoría y práctica.] Les Preses de L'Université Laval. Québec.
- Navarro, A. y Murillo, F. (2006) *Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente*. UNESCO. Santiago, Chile.
- Núñez, A., Álvarez, B. y Martínez, C. (2017) La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Revista Actualidades Educativas en Educación*. 17 (3). 1-21. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30280>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2009). *Política de Investigación para Latinoamérica*. Material Mimeografiado. España
- Ortiz, M. y Morales, M. (2011) La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Dirección de Publicaciones Científicas*. 14. (2). 349-366. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1928/2515>
- Ostinelli, G. (2009) Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. [Formación docente en Italia, Alemania, Inglaterra, Suecia y Finlandia.] *European Journal of Education*. 44 (2). DOI: 10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x

- Palmero, M., Caballero, C. y Moreira, M. (2011) Aprendizaje significativo y formación del profesorado. *Revista Aprendizagem Significativa*. 1 (1). 58-83. Recuperado de: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID5/v1_n1_a2011.pdf
- Paniagua, M. (2004). *La formación y la actualización de los docentes: Herramientas para el cambio en educación*. Documento inédito. Recuperado de: <https://fdocenterd.files.wordpress.com/2009/12/resumen-paniagua.pdf>
- Paqué y Merodo (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. UNESCO. Santiago, Chile.
- Parlett, M. y Hamilton, E. (1972) Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. *Centre for Research in the Educational Sciences*. 1-35. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED167634.pdf>
- Patiño, H. (2012) Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*. 34 (136). 23-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13223068003>
- Penalva, A., Hernández, M. y Guerrero, C. (2013) La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 16 (2). 77-91. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217029557006.pdf>
- Perdomo, W. (2016) Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo flipped classroom. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 55. 1.17. Recuperado de: http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/618/Edutec_n55_Perdomo

- Pereira, J. y Silva, R. (2015) Experimentos didáticos no Ensino de Física com foco na Aprendizagem Significativa. [Experimentos didáticos en la enseñanza de la Física con énfasis en el aprendizaje significativo] *Lat. Am. J. Phys. Educ.* 9 (2). 1-6. Recuperado de: http://lajpe.org/jun15/08_972_Santos.pdf
- Pereira, Z. (2010) La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. *Revista Electrónica Educare.* 14. 21-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194115343003.pdf>
- Pérez, A. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 68 (24,2). 37-60. Recuperado de: http://ww.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez, R. (1995). *Evaluación de Programas Educativos.* En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Edits). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores.*: Universitas, 73-106. Madrid, España
- Pérez, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación.* 4. 43-76. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/620>
- Perrenoud, Ph (2001) *Articulation theorie et pratique et formation de praticiens reflexifs en alternance.* [Articulación de la teoría y la práctica y formación de practicantes reflexivos.] Paris, Editions Seli Arslan. Recuperado de: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html

- Plumelle, B. y Latour, M. (2012) *La formation initiale et continue des enseignants*. [La formación inicial y continua de los enseñantes] Centre de ressources documentaire. 1-35. Recuperado de: <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/formation-initiale-et-continue-enseignants.pdf>
- Pogré, P. (2012) Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. 51 (1). 45-56. Recuperado en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/pe%20educacional/article/viewFile/73/31>
- Pons, P. y Jiménez, R. (2007) Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología*, 6 (2). 15-28. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1372/1695-288X_6_2_15.pdf?sequence=1
- Provus, M. (1969) *The discrepancy evaluation model: an pproach to local program improvement and development*. [El modelo de evaluación de la discrepancia. Una aproximación al programa local de mejora y desarrollo]. Spons Agency-Office of Education. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED030957>
- Pruzzo, V. (2010) La transformación de la formación docente un caso: el profesorado de inglés. *Praxis Educativa*. 69-76. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n03a09pruzzo.pdf>

- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006) *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima, Perú.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. y otros, Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar. Santa Fe: Ediciones UNL. Argentina. Recuperado de: https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/1314_integracion-docencia-y-extensio.pdf
- Remedi, E. (2004). *De licenciado a maestro: tiempos completos y certificados*. Memorias de Congreso. México: CESU-UNAM. 17-21.
- Repetto, E. y Pérez, J. (2007) Formación en competencias socioemocionales a través de prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*. 40. 91-112. Recuperado de: [file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/Dialnet-FormacionEnCompetenciasSocioemocionalesATravesDeLa-2316242%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/Dialnet-FormacionEnCompetenciasSocioemocionalesATravesDeLa-2316242%20(1).pdf)
- Robalino, M. y otros (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. UNESCO. Santiago, Chile.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Revista Nebrija. 18. 1-12. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada>

- Rockwell, E. y R. Mercado. (2005). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*. 4. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Roegiers, X. (2006, trad) *¿Qué es el EPC? Enfoque por las competencias y pedagogía de la integración explicadas a los educadores*. Agencia Cooperación Internacional Española.
- Roldán, L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación* 29 (1). 111-123. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44029111.pdf>
- Rosales, M. (2014) El docente que quiero ser: humano, sensible..! *Ontosemiótica*. 1 (1). 3 – 7. Recuperado de: [file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/5346-19955-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/5346-19955-1-PB%20(1).pdf)
- Rueda, M. (2012) El contexto institucional, clave en el desarrollo de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(1). 309-317. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art23.pdf
- Sáez, I., Loroño, M., Martínez, I., Martínez, B. & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadores y educadoras. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2. 195-216. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Sánchez, I., Moreira, M, y Caballero, C. (2011) Implementación de una renovación metodológica para un aprendizaje significativo en Física I. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* 5 (2).

Recuperado

de:

http://www.lajpe.org/june11/26_LAJPE_521_Ivan_Sanchez_preprint_corr_f.pdf

Santos, M., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro. 134 pp.

Sassetti, F., Perassi, M., Kadur, D. y Billordo, J. (2016). Una experiencia de curricularización de la extensión en Bioingeniería. *Revista +E* (6). 396-403.
DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6370>

Savoie-Zajc, L., (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitative*. 21 (99). P.23-30. Recuperado de: <file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Google%20Drive/2017/DOCTORADO/21SavoieZajc.pdf>

Schimpf (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action*. [Formación del profesorado en la Francofonía: diversidad, retos y estrategias de acción] Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Montréal, Canadá

Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. [El practicante reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción] Basic Books. New York. USA

Schön, D. (2010) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid, España

- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). [Practicante reflexivo: en busca del conocimiento oculto en la acción profesional] Éditions Logiques. Montréal, Canadá
- Scriven, M. (2003) *Evaluation in the new millennium: the transdisciplinary vision*. [Evaluación en el Nuevo milenio: la vision transdisciplinaria] In Donaldson and Scriven (2003) Evaluating social programs and problems: vision for the new millennium. 19-42)
- Secretaría de Educación CEF PSOE (2015) *Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI*. 1-69. Recuperado de: http://estaticos.elmundo.es/documentos/2015/11/26/propuesta_educacion_PSOE.pdf
- Serbia, J. (2007) Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*. 4 (7). 123–146. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Serna, G. (2007) Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43 (3). Recuperado en: <file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/1662Aquiles.pdf>
- Silva, A. (2011) *Determinando la población y la muestra*. Notas de curso. Recuperado de: <https://allanucatse.files.wordpress.com/2011/01/tipo-de-muestreo.pdf>
- Silva, R. (2015) Um estudo de caso acerca do Ensino de Astronomia com foco na Aprendizagem Significativa. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* 9 (2). Recuperado de: http://www.lajpe.org/jun15/09_Romualdo.pdf

SINAES. (2016) *Misión del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Costa Rica. Recuperado de:

http://www.sinaes.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=104

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) (2014) *¿Qué es SINAES?* Recuperado en: <http://www.sinaes.ac.cr/index.php/que-es-el-sinaes>

Sol, R. (2004) *Diagnóstico sobre la Formación de Docentes en Instituciones de Educación Superior en Costa Rica*. IESALC/UNESCO. 1-81. Recuperado de: file:///C:/Users/Los%20Angeles%201/Downloads/informe_formacion_docente_costa_ri_ca_iesalc.pdf

Stake, R. (1967) *The Coutenance of educational evaluation*. [El apoyo de la evaluación educativa]. Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. 1-18. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.5561&rep=rep1&type=pdf>

Stake, R. (1990). *Evaluation of post-sputnik curriculum Reform*. Teach. Coll. Recuperado de: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1990/A1990CP63700001.pdf>

Stake, R. (2013) *Investigación con estudio de casos*. 2da edición. Ediciones Morata. Madrid, España

- Stufflebeam, D. (2007) *Evaluation. Theory, models, and applications*. [Evaluación. Teoría, modelos y aplicaciones]. 1 ed. Jossey Bass Wiley Imprint. USA
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014) *Evaluation. Theory, models, and applications*. [Evaluación. Teoría, modelos y aplicaciones]. 2 ed. Jossey Bass Wiley Imprint. USA
- Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional.*: Rialp. Madrid. España
- Tardif, M. (2013) A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para tras. [La profesionalización de la enseñanza después de treinta años: dos pasos para el frente, tres para atrás] *Educ. Soc. Campinas*. 34. 551-571. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges. Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. [La condición de enseñanza en Quebec desde el siglo XIX hasta el siglo XXI: una historia cosida con hilos rojos. Precariedad, injusticia y decadencia de la escuela pública] Québec: PUL.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*. 42 (2). 83-100. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-83.htm>

- Tejada, J. (2013) Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*. 10 (1). 170-184.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711012>
- Terral, H. (1994) La formation professionnelle des enseignants et les savoirs de référence. [La formación profesional de los enseñantes y los saberes de referencia] *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*. 12. 67-104. Recuperado de:
http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1994_num_12_1_1871
- Tidjane (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF.
- Tommasino, H. (2012). *Extensión en la hora del balance*. Universidad de la República del Uruguay. Recuperado de: <http://www.extension.edu.uy/articulos/6416>
- Torra, I. (2012) Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2). 21-56. Recuperado en:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>
- Torres, M. y Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad*. Paidós, Buenos Aires, Argentina
- Torres, R. y Tenti, E. (2000) *Políticas Educativas y Equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. SEP-IIPE UNESCO

Tünnermann, C. (2000) *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria*. V Congreso Iberoamericano de Extensión Sociedad, Educación Superior y Extensión: balance y perspectivas. Michoacán, México.

Unda, M. (2006) *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. UNESCO. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>

UNESCO. (2009) Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers On Curriculum Issues*. 8. 1-16. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Universidad Nacional de Costa Rica. *División de Educología*. Fecha de consulta: 27/03/16. Disponible en: http://www.cide-educologia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=31

Universidad Nacional de Costa Rica. (2012) *Lineamientos Flexibilidad Curricular*. Vicerrectoría de Docencia, Diseño e Innovación Curricular.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2012) *Proyecto de Extensión Manejo Básico de Oficinas*. Informe Parcial. Escuela de Secretariado Profesional y División de Educología.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2012-2015) *Proyecto de Extensión Manejo Básico de Oficinas*. Formulación de Proyecto Institucional. Escuela de Secretariado Profesional y División de Educología.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2012-2015) *Proyecto de Extensión Manejo Básico de Oficinas*. Informe final. Escuela de Secretariado Profesional y División de Educología.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2015) *Estatuto Orgánico*. Depto. de Publicaciones. 1-120.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2016) *Ejes Estratégicos*. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/ejes-estrategicos>

Universidad Nacional de Costa Rica. (2016) *Misión y Visión*. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/informacion-general/mision-y-vision>

Universidad Nacional de Costa Rica. (2016-2017) *Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial*. Informe parcial. Escuela de Secretariado Profesional y División de Educología.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2016) *Escuela de Secretariado Profesional*. Recuperado de: http://www.secretariado.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=58)

Universidad Nacional de Costa Rica. (2016) *Objetivos de la carrera de Educación Comercial*. Recuperado de: http://www.secretariado.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=58)

Universidad Nacional de Costa Rica. (2016-2020) *Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial*. Formulación de Proyecto Institucional. Escuela de Secretariado Profesional y División de Educología.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2017) *Malla curricular diplomado, bachillerato y licenciatura en Educación Comercial*. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/index.php/m-oferta-academica/educacion-comercial-diplomado-bachillerato-y-licenciatura-bachillerato-en-educacion-comercial-con-enfasis-en-docencialicenciatura-en-educacion-comercial-con-enfasis-en-investigacion>

Universidad Nacional de Costa Rica. (2005) *Modelo Pedagógico*. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-10-02-15-21-57>

Universidad Nacional. (2009) *Los lineamientos para la gestión de programas, proyectos y actividades*. La Gaceta 17-2009

Universidad Nacional. (2017) *Reglamento para la Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas en la UNA*. Gaceta Ordinaria N° 5-2017

Vaillant, D. (2002) *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Programa de Remoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL

Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*. 22. 185-206. Recuperado de: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf

- Vaillant, D. y Manso, J. (2012) Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 3 (18). 11-30. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891001>
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. [Métodos de investigación para educación] Les Presses de l'Université de Montréal. Canadá
- Van der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. [La investigación aplicada en pedagogía. Los modelos para la enseñanza] Pais, Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Minh (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF.
- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. [La educación y la formación de enseñantes en Europa] *Revue des sciences de l'éducation*. 20 (2). 331-350. DOI : 10.7202/031713ar
- Varela, G. (1993) La política de evaluación en la educación superior. *Revista Mexicana de Sociología*. 55 (4). 69-83. Recuperado de: <http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-sociologia/articulo/la-politica-de-evaluacion-en-la-educacion-superior>
- Venegas, R. (2006). *La Tercerización de la Formación Inicial Docente para la Educación Primaria en los Países Centroamericanos y República Dominicana*. Colección IDER

- Vercellino, S. y Del Carmen, J. (2014). *Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos*. III Jornadas de Extensión del Mercosur JEM, Tandil. Recuperado en: <http://www.extension.unicen.edu.ar/web/jem2014/ponencias/>
- Vincenzy, A. (2011) *¿Cómo se enseña en el aula universitaria? concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas en profesores de medicina*. Editorial Académica Española. España
- Wentzel, B. (2012) *Réflexivité et formation professionnelle des enseignants: actualités d'un paradigme en construction*. [Reflexividad y formación profesional de los docentes: actualidades de un paradigma en construcción] in Maurice Tardif *et al.*, *Le virage réflexif en éducation*, De Boeck Supérieur Pédagogies en développement, p. 143-160. DOI 10.3917/dbu.tardi.2012.01.0143
- Zahonero, R. Martín, M. (2012) Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*. 20. 51-70. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014/2121>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2). 123-149. Recuperado en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf

Zúñiga, M. (2003) *Aprendizaje mediado por tecnologías digitales: la experiencia de Costa Rica*. Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina IPEE-UNESCO

ANEXOS

Buenos días/Buenas tardes/Buenas noches

Indicación general: las entrevistas se realizarán con respecto a su participación en el Proyecto Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial como parte del modelo de su formación docente en Educación Comercial, en adelante me referiré a esa actividad como el Proyecto.

Tercera Etapa: Proceso

1. ¿Podría indicar en qué consiste el Proyecto de extensión en el que participó?
2. ¿Podría señalar qué población le correspondió atender? ¿cómo los podría describir?
3. ¿Podría comentar qué le significó trabajar con esa población, tanto en lo personal como en lo académico? Sobre todo pensando un poco en la última
4. De acuerdo con su experiencia y tal vez adentrándonos en la última práctica ¿aproximadamente cuánto tiempo invirtió en la planeación y preparación de las actividades que desarrollaría en el Proyecto? más o menos semanalmente, cuántas horas invertía usted?
5. De acuerdo con su experiencia, ¿cuánto tiempo invirtió al impartir sus clases en el Proyecto?
6. ¿Según su experiencia cómo se distribuyen u organizan las actividades que usted desarrolló en el Proyecto?
7. ¿Podría indicar qué módulos de capacitación tuvo a su cargo y en qué consistían cada uno de ellos?
8. ¿Podría describir qué labores desarrolló que tienen que ver con su formación docente para llevar a cabo el proceso de práctica y poder atender a sus estudiantes?
9. ¿Según su opinión como docente en formación cuáles actividades o labores considera que realizó de la mejor manera posible en el Proyecto?
10. ¿Según su opinión como docente en formación cuáles actividades considera que podría mejorar luego de participar en el Proyecto?
11. ¿Según su opinión, qué actividades como docente se le facilitaron durante el proceso de práctica en el Proyecto?

12. ¿Según su opinión hubo algunas actividades como docentes que se le dificultaron durante el proceso de práctica en el Proyecto?
13. ¿Podría comentar cómo considera que desarrolló su labor como docente practicante?
14. De acuerdo con su experiencia, ¿podría comentar cómo se sintió a nivel personal durante la realización de su práctica en el Proyecto?
15. De acuerdo con su experiencia, ¿podría comentar cómo se sintió como futuro docente durante la realización de su práctica en el Proyecto?
16. ¿Durante el desarrollo de su práctica docente en el Proyecto de extensión hubo algún momento significativo para usted, tanto a nivel personal como a nivel de su formación docente?
17. ¿Considera usted que se presentaron algunas dificultades durante el desarrollo de su práctica en el Proyecto como docente en formación?
18. ¿Durante la realización del Proyecto cree usted que los recursos financieros fueron suficientes para facilitar su proceso de práctica docente?
19. ¿Qué recomendaciones brindaría para mejorar el proceso de realización del Proyecto de extensión en la formación de docentes?
20. ¿Podría comentar, para usted existe algún nivel de satisfacción o de insatisfacción al participar en el desarrollo del Proyecto?

Cuarta Etapa: Resultados

1. ¿Según su opinión considera que el Proyecto contribuyó en alguna manera a su formación como docente?
2. De acuerdo con su opinión, ¿se generaron algunos aprendizajes significativos como docente en formación al participar en el Proyecto?
3. ¿Cree usted que el desarrollar su práctica en el Proyecto se fortalecen o no algunos aspectos de su formación docente?
4. ¿Según su opinión participar en el Proyecto le fortaleció algunas cualidades personales (paciencia, comprensión, empatía) que las considera importantes para su futura labor como docente?

5. De acuerdo con su experiencia, ¿si usted recuerda antes de iniciar su práctica en el Proyecto y al terminar usted tuvo algún progreso como futuro docente al participar en el Proyecto?
6. De acuerdo con su opinión, ¿se generaron algunos cambios en su labor como futuro docente después de participar en el Proyecto?
7. ¿Cree usted que realizar su práctica en el Proyecto le generó algún cambio en su opinión respecto a la labor docente con poblaciones vulnerables?
8. ¿Según su opinión considera que participar en el Proyecto como parte de su formación docente le fortaleció en algo su sensibilidad social?
9. ¿Considera que mediante el desarrollo de la práctica en el Proyecto usted le brindó o no algunos aportes a quienes fueron sus estudiantes?
10. ¿Considera que mediante el desarrollo de la práctica en el Proyecto quienes fueron sus estudiantes le brindaron aprendizajes a usted?
11. ¿Podría comentar cuáles fueron sus principales reacciones al finalizar su participación en el Proyecto de extensión?
12. ¿Podría comentar cuáles fueron sus principales opiniones al finalizar su participación en el Proyecto de extensión?
13. ¿Según su opinión considera que el Proyecto genera o no algún fortalecimiento en su modelo de formación docente?
14. ¿Según su opinión tiene alguna importancia desarrollar este tipo de prácticas en la formación de docentes?
15. Considera importante agregar algún otro comentario.

Educación Comercial como parte del modelo de formación de docentes de Educación Comercial, en adelante me referiré a esa actividad como el Proyecto.

Buenos días/Buenas tardes/Buenas noches

Primera Etapa: Contexto Institucional

1. ¿Qué tipo y calidad de educación se promueve en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional?
2. ¿Cree usted que el Proyecto se apega en alguna medida al modelo pedagógico de la Universidad en alguno de los procesos que se llevan a cabo?
3. ¿Cree usted que el Proyecto pueda tener o no aspectos que contribuyan al modelo pedagógico de la Universidad Nacional?
4. ¿Cuáles políticas y lineamientos conoce que se llevan a cabo para la formulación de Proyectos?
5. ¿Podría indicar cuáles son algunos elementos del proceso que se llevan a cabo para evaluar los Proyectos en la Universidad Nacional?
6. ¿Usted considera que la evaluación de Proyectos que se lleva a cabo permite realimentar alguno de los procesos?
7. ¿Según su opinión los procesos de evaluación de Proyectos promueven en algo la calidad de los mismos?

Segunda Etapa: Insumos

1. De acuerdo con su conocimiento, ¿podría indicar cuál es el modelo de formación de docentes que se lleva a cabo en la Universidad Nacional?
2. ¿Cree usted que puede haber aspectos de los planes curriculares que respondan a ese modelo de formación de docentes?
3. ¿Con base en su experiencia el Proyecto brindaría algunos aportes al modelo de formación de docentes?
4. ¿En el caso de los estudiantes de Educación Comercial que participan en el Proyecto cuál es el modelo de formación de docentes que cumplen?

5. De acuerdo con su criterio, ¿cuáles son los principales objetivos del Proyecto?
6. De acuerdo con su experiencia, ¿considera que los objetivos del Proyecto se cumplen totalmente, en parte o no se cumplen?
7. ¿Según su opinión considera que la Universidad Nacional aporta los recursos financieros suficientes al Proyecto?
8. ¿Cree usted que el Proyecto brinda los recursos materiales suficientes a los docentes en formación para el desarrollo de sus funciones?
9. ¿Según su conocimiento podría describir cómo se lleva a cabo el proceso de planeación antes de iniciar la participación de los estudiantes de Educación Comercial en el Proyecto?

Tercera Etapa: Proceso

1. De acuerdo con su conocimiento, ¿podría indicar en qué consiste el Proyecto?
2. ¿Podría indicar qué labor desempeñan los estudiantes de Educación Comercial en la realización del Proyecto como parte de su formación docente?
3. De acuerdo con su experiencia, ¿cuánto tiempo requiere el planeamiento de actividades que llevan a cabo los docentes en formación en el Proyecto?
4. De acuerdo con su experiencia, ¿cómo se distribuyen las actividades que llevan a cabo los docentes en formación en el Proyecto?
5. ¿Cree usted que el Proyecto favorece en algo el desarrollo de estrategias pedagógicas al integrarse como parte de las labores docentes de los estudiantes de Educación Comercial?
6. ¿Considera usted que se cumplen todos, algunos o ninguno de los objetivos del Proyecto en el proceso de formación de docentes?
7. ¿Cree usted que se evalúa en alguna medida el proceso de integración de los estudiantes de Educación Comercial en el Proyecto como parte de su formación docente?
8. ¿Considera usted que se han presentado algunas dificultades en el proceso de realización del Proyecto en la formación de docentes?
9. ¿Durante la realización del Proyecto considera que los recursos financieros asignados son suficientes o no para un proceso realmente efectivo?

10. ¿Podría comentar, para usted existe algún nivel de satisfacción o de insatisfacción en su trabajo como docente al participar en el desarrollo del Proyecto?
11. De acuerdo con su opinión, ¿para usted existe algún nivel de satisfacción o de insatisfacción con respecto a la formación de docentes al participar en el desarrollo del Proyecto?

Cuarta Etapa: Resultados

1. ¿Considera usted que el Proyecto contribuye positivamente o no contribuye a la formación de docentes?
2. ¿Según su conocimiento y opinión el Proyecto contribuye o no al modelo de formación de docentes de Educación Comercial?
3. De acuerdo con su criterio, ¿existe alguna diferencia entre el modelo de formación de docentes de Educación Comercial y los modelos de otras áreas disciplinares en la enseñanza de...?
4. ¿Cree usted que al participar en el Proyecto se pueden generar algunos aprendizajes significativos para los docentes en formación? (en caso de respuesta positiva, ¿cuáles?)
5. ¿Según su criterio cómo se determina si existe algún progreso de los estudiantes al participar en el Proyecto como parte de su formación docente?
6. ¿Considera usted que se generan algunos aportes a nivel personal para los estudiantes de Educación Comercial al tener la experiencia en el Proyecto como parte de su formación docente?
7. ¿Considera usted que se generan algunos aportes a nivel social para los estudiantes de Educación Comercial al tener la experiencia en el Proyecto como parte de su formación docente?
8. ¿Podría comentar cuáles son las principales reacciones de los estudiantes al finalizar su participación en el Proyecto?
9. ¿Podría comentar cuáles son las principales opiniones de los estudiantes al finalizar su participación en el Proyecto?
10. De acuerdo con su opinión, ¿el Proyecto ha generado algunos productos en la formación de docentes?

11. ¿Según su opinión el Proyecto genera algunos aportes como parte de un modelo de formación de docentes?
12. ¿Considera que el Proyecto fortalece en algunos aspectos el modelo de formación docente?
13. ¿Según su opinión tiene alguna importancia desarrollar este tipo de Proyectos en la formación de docentes?
14. ¿En relación con otras carreras de educación considera que existe alguna diferencia, sea positiva o no, en el resultado en la formación que se brinda a los futuros docentes?
15. ¿Según su opinión considera que podría ser importante o no llevar a cabo el Proyecto en otras áreas disciplinares de educación?
16. De acuerdo con su criterio, ¿cómo podría fortalecerse el modelo de formación de docentes en otras áreas disciplinares con base en la experiencia del Proyecto?
17. Considera importante agregar algún otro comentario.

Anexo 3. Protocolo de entrevista para la entrevista semiestructurada a docentes no participantes del Proyecto

Université de Montréal
Département de Psychopédagogie et Andragogie
Faculté des Sciences de l'Éducation

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTES NO PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

Fecha de aplicación de entrevista: _____ 2017
Día Mes Año
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____
Lugar dónde se efectuó la entrevista:

Nombre de la entrevistadora:

Datos sobre el entrevistado:

Nombre completo: _____
Edad: _____ Género: _____
Puesto que ocupa en la institución: _____
Tiempo laborando en la institución: _____
Trayectoria profesional (antigüedad como docente universitario):

Indicación general: las entrevistas se realizarán con respecto a su conocimiento respecto a la evaluación de Proyectos y modelos de formación docente.

Buenos días/Buenas tardes/Buenas noches

Primera Etapa: Contexto Institucional

1. ¿Qué tipo y calidad de educación se promueve en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional?
2. ¿Cuáles políticas y lineamientos conoce que se llevan a cabo para la formulación de Proyectos?
3. ¿Podría indicar cuáles son algunos elementos del proceso que se llevan a cabo para evaluar los Proyectos en la Universidad Nacional?
4. ¿Usted considera que la evaluación de Proyectos que se lleva a cabo permite realimentar alguno de los procesos?
5. ¿Según su opinión los procesos de evaluación de Proyectos promueven en algo la calidad de los mismos?

Segunda Etapa: Insumos

1. De acuerdo con su conocimiento, ¿podría indicar cuál es el modelo de formación de docentes que se lleva a cabo en la Universidad Nacional?
2. ¿Podría indicar, en el caso de los estudiantes de Educación Comercial que participan en el Proyecto cuál es el modelo de formación de docentes que cumplen?
3. ¿Según su opinión considera que la Universidad Nacional aporta los recursos financieros suficientes a los Proyectos?

Tercera Etapa: Proceso

1. De acuerdo con su conocimiento, ¿podría indicar en qué consiste el Proyecto que se lleva a cabo en la formación de estudiantes de Educación Comercial?
2. ¿Podría indicar qué labor desempeñan los estudiantes de Educación Comercial en la realización del Proyecto como parte de su formación docente?

3. ¿Cree usted que el Proyecto favorece en algo el desarrollo de estrategias pedagógicas al integrarse como parte de las prácticas docentes de los estudiantes de Educación Comercial?

Cuarta Etapa: Resultados

1. ¿Considera usted que el Proyecto contribuye positivamente o no contribuye a la formación de docentes?
2. ¿Según su conocimiento y opinión el Proyecto contribuye o no al modelo curricular de formación de docentes de Educación Comercial?
3. De acuerdo con su criterio, ¿existe alguna diferencia entre el modelo de formación de docentes de Educación Comercial y los modelos de otras áreas disciplinares en la enseñanza de...?
4. ¿Cree usted que al participar en el Proyecto se pueden generar algunos aprendizajes significativos para los docentes en formación? (en caso de respuesta positiva, ¿cuáles?)
5. ¿Según su criterio cómo se determina si existe algún progreso de los estudiantes al participar en el Proyecto como parte de su formación docente?
6. ¿Considera usted que se generan algunos aportes a nivel personal para los estudiantes de Educación Comercial al tener la experiencia en el Proyecto como parte de su formación docente?
7. ¿Considera usted que se generan algunos aportes a nivel social para los estudiantes de Educación Comercial al tener la experiencia en el Proyecto como parte de su formación docente?
8. ¿Según su opinión tiene alguna importancia desarrollar este tipo de Proyectos en la formación de docentes?
9. ¿Según su opinión considera que podría ser importante o no llevar a cabo el Proyecto en otras áreas disciplinares de educación?
10. Considera importante agregar algún otro comentario.

Buenos días/Buenas tardes/Buenas noches

Primera Etapa: Contexto Institucional

1. ¿Qué tipo y calidad de educación se promueve en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional?
2. ¿Cree usted que el Proyecto se apega en alguna medida al modelo pedagógico de la Universidad en alguno de los procesos que se llevan a cabo?
3. ¿Cree usted que el Proyecto pueda tener o no aspectos que contribuyan al modelo pedagógico de la Universidad Nacional?
4. De acuerdo con su opinión, ¿las evaluaciones realizadas a los informes del Proyecto han permitido determinar algunos alcances del mismo en la formación de docentes?
5. ¿Cuáles políticas y lineamientos conoce que se llevan a cabo para la formulación de Proyectos?
6. ¿Podría indicar cuáles son algunos elementos del proceso que se llevan a cabo para evaluar los Proyectos en la Universidad Nacional?
7. ¿Usted considera que la evaluación de Proyectos que se lleva a cabo permite realimentar alguno de los procesos?
8. ¿Según su opinión los procesos de evaluación de Proyectos promueven en algo la calidad de los mismos?

Segunda Etapa: Insumos

1. De acuerdo con su conocimiento, ¿podría indicar cuál es el modelo de formación de docentes que se lleva a cabo en la Universidad Nacional?
2. ¿En el caso de los estudiantes de Educación Comercial que participan en el Proyecto cuál es el modelo de formación de docentes que cumplen?
3. De acuerdo con su criterio, ¿cuáles son los principales objetivos del Proyecto?
4. De acuerdo con su experiencia, ¿considera que los objetivos del Proyecto se cumplen totalmente, en parte o no se cumplen?
5. ¿Según su opinión considera que la Universidad Nacional aporta los recursos financieros suficientes al Proyecto?

Tercera Etapa: Proceso

1. De acuerdo con su conocimiento, ¿podría indicar en qué consiste el Proyecto?
2. ¿Podría indicar qué labor desempeñan los estudiantes de Educación Comercial en la realización del Proyecto como parte de su formación docente?
3. ¿Cree usted que el Proyecto favorece en algo el desarrollo de estrategias pedagógicas al integrarse como parte de las labores docentes de los estudiantes de Educación Comercial?
4. ¿Considera usted que se cumplen todos, algunos o ninguno de los objetivos del Proyecto en el proceso de formación de docentes?
5. ¿Considera usted que se han presentado algunas dificultades en el proceso de realización del Proyecto en la formación de docentes?
6. ¿Durante la realización del Proyecto considera que los recursos financieros asignados son suficientes o no para un proceso realmente efectivo?
7. ¿Podría comentar, para usted existe algún nivel de satisfacción o de insatisfacción al evaluar el Proyecto?
8. De acuerdo con su opinión, ¿para usted existe algún nivel de satisfacción o de insatisfacción con respecto a la formación de docentes que participan en el desarrollo del Proyecto?

Cuarta Etapa: Resultados

1. ¿Considera usted que el Proyecto contribuye positivamente o no contribuye a la formación de docentes?
2. ¿Según su conocimiento y opinión el Proyecto contribuye o no al modelo de formación de docentes de Educación Comercial?
3. De acuerdo con su criterio, ¿existe alguna diferencia entre el modelo de formación de docentes de Educación Comercial y los modelos de otras áreas disciplinares en la enseñanza de...?
4. ¿Cree usted que al participar en el Proyecto se pueden generar algunos aprendizajes significativos para los docentes en formación? (en caso de respuesta positiva, ¿cuáles?)

5. ¿Según su criterio cómo se determina si existe algún progreso de los estudiantes al participar en el Proyecto como parte de su formación docente?
6. ¿Considera usted que se generan algunos aportes a nivel personal para los estudiantes de Educación Comercial al tener la experiencia en el Proyecto como parte de su formación docente?
7. ¿Considera usted que se generan algunos aportes a nivel social para los estudiantes de Educación Comercial al tener la experiencia en el Proyecto como parte de su formación docente?
8. De acuerdo con su opinión, ¿el Proyecto ha generado algunos productos en la formación de docentes?
9. ¿Según su opinión tiene alguna importancia desarrollar este tipo de Proyectos en la formación de docentes?
10. ¿En relación con otras carreras de educación considera que existe alguna diferencia, sea positiva o no, en el resultado en la formación que se brinda a los futuros docentes?
11. ¿Según su opinión considera que podría ser importante o no llevar a cabo el Proyecto en otras áreas disciplinares de educación?
12. De acuerdo con su criterio, ¿cómo podría fortalecerse el modelo de formación de docentes en otras áreas disciplinares con base en la experiencia del Proyecto?
13. Considera importante agregar algún otro comentario.

Anexo 5. Instrumento de validación de los protocolos para las entrevistas semiestructuradas

Université de Montréal
 Département de Psychopédagogie et Andragogie
 Faculté des Sciences de l'Éducation

INSTRUMENTO PARA VALIDACION DE ENTREVISTAS

Título de la Investigación:

Evaluación de una intervención educativa en un modelo de formación docente: el caso del proyecto de extensión y docencia en el Bachillerato en Educación Comercial

Objetivos de la Investigación:

Objetivo general

Determinar los efectos de una intervención educativa, propuesta como proyecto de extensión social en el Bachillerato de Educación Comercial, en los procesos de formación de docentes, con el fin de establecer si fortalecen el modelo formativo.

Objetivos específicos

1. Evaluar una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
2. Establecer los efectos que tiene en la formación de docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social.
3. Analizar si los efectos que tiene en la formación de docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social fortalecen el modelo de formación de docentes.

3

Criterio	Si	No	Observaciones (en caso necesario)
Las preguntas están apagadas al cumplimiento de los objetivos			
Las preguntas son coherentes			
Las preguntas presentan una redacción y ortografía correctas			
El uso del lenguaje es adecuado			
Las preguntas inducen a la respuesta			
Existen preguntas que deban modificarse (en caso de respuesta positiva favor indicar cuáles)			
Considera que la guía de entrevista es aplicable			

Observaciones generales: _____

Anexo 6. Formulario de consentimiento para la entrevista semiestructurada a docentes y autoridades universitarias

FORMULARIO DE INFORMACIÓN Y DE CONSENTIMIENTO (Docentes y autoridades)

Evaluación de una intervención educativa en un modelo de formación docente: el caso del proyecto de extensión y docencia en el Bachillerato en Educación Comercial



Estudiante Investigadora: Ingrid Sánchez Alvarado, estudiante de doctorado,
Département de Psychopédagogie et Andragogie,
Université de Montréal

Director de Investigación: François Bowen, profesor titular,
Département de Psychopédagogie et Andragogie,
Université de Montréal

Codirectora de Investigación: Manuel Crespo, profesor asociado,
Département d'Administration et Fondements de l'Éducation,
Université de Montréal

Le invito a participar en un proyecto de investigación. Antes de aceptar, tómese el tiempo necesario para leer este documento que presenta las condiciones de participación en el proyecto. Permítase realizar todas las **preocupaciones** que usted considere útiles a la persona que le brinda este documento

A) INFORMACIONES PARA LOS PARTICIPANTES

1. Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Determinar los efectos de una intervención educativa, propuesta como proyecto de extensión social en el Bachillerato de Educación Comercial, en los procesos de formación de docentes, con el fin de establecer si fortalecen el modelo formativo.

Objetivos específicos

1. Evaluar una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
2. Establecer los efectos que tiene en la formación de docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social.
3. Analizar si los efectos que tiene en la formación de docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social fortalecen el modelo de formación de docentes.

2. Participación en la Investigación

Consiste en participar en un encuentro con la Investigadora para efectuar una entrevista **semi-**estructurada de cuarenta y cinco minutos a una hora y treinta minutos. Se coordinará la hora y el lugar de acuerdo con su conveniencia. Durante la entrevista, la Investigadora planteará preguntas generales relacionadas con el desarrollo del proyecto y la evaluación institucional del mismo, se le pedirá que converse, opine y reflexione acerca del proyecto de extensión.

Esta entrevista será grabada en cinta de audio a fin de conservar la totalidad de su contenido. Además, esta entrevista será transcrita para dar lugar a un texto que servirá como material de análisis en el trabajo de investigación.

3. Riesgos e Inconvenientes

No existen riesgos ni inconvenientes en la realización de esta investigación ni en las entrevistas. Se favorecerá un ambiente agradable, de confianza y respeto en el momento de su participación.

El único inconveniente sería el tiempo que va a invertir en participar en este proceso de entrevista

4. Ventajas y beneficios

La principal ventaja es la de aportar al avance del conocimiento, ser parte fundamental de una investigación que busca llenar un vacío en campo científico.

También el hecho de poder compartir opiniones y reflexiones acerca del proyecto de extensión y docencia.

Los beneficios serán poder conocer los resultados, tener acceso a la tesis cuando ya esté aprobada.

5. Confidencialidad

La información que usted proporcione será confidencial. Las entrevistas serán transcritas y guardadas en forma de audio y serán conservadas durante siete años después de la finalización del proyecto. Las transcripciones y audios serán eliminados a partir de ese momento. Los datos serán guardados en un armario bajo llave ubicado en la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional de Costa Rica. Se asignará un número (código) a cada participante de la investigación, y solo la Investigadora y la directora de la investigación tendrán acceso a los nombres de la lista de participantes y al número que se les asignó. En relación con las grabaciones de audio, estas serán utilizadas únicamente para fines de esta investigación en el análisis de datos. Además, toda la información se guardará bajo sistemas de seguridad (llaves, contraseñas, otros). Cualquier información que pudiera identificarse (a) de una manera u otra no será publicada. La información será destruida 7 años después del proyecto. Solo los datos ya analizados y que no le identifican podrán ser retenidos después de esa fecha.

6. Compensación

Los y las participantes no serán recompensados (as) financieramente por su participación en la investigación.

7. Derecho de retirarse

Su participación en el proyecto es enteramente voluntaria y usted puede en todo momento retirarse de la investigación bajo un simple aviso verbal sin obligación de justificar su decisión y sin consecuencia alguna. Si usted decide retirarse de la investigación, sírvase comunicar con la investigadora al número de teléfono indicado más abajo.

Si usted lo pide, todas las informaciones personales suyas podrán ser destruidas. Sin embargo, después de iniciado el proceso de publicación de los resultados, no será posible eliminar los análisis y resultados en los cuales usted está incluido.

8. Difusión de los resultados

Cuando el informe de esta investigación haya sido aprobado se le enviarán las conclusiones mediante correo electrónico. En caso de que se produzcan artículos u otro medio de difusión derivados de esta investigación y si es de su interés también se realizarán los envíos correspondientes.

B) CONSENTIMIENTO

Declaración del participante

- Comprendo que puedo tomar el tiempo necesario para reflexionar antes de dar mi acuerdo o no de participar en la investigación.
- Puedo hacer preguntas al equipo de investigación y exigir respuestas satisfactorias.
- Comprendo que al participar en este proyecto de investigación, no renuncio a ningún de mis derechos y no exonera los investigadores de sus responsabilidades.
- He tomado nota del presente formulario de información y de consentimiento y acepto participar en el proyecto de investigación.

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Apellido: _____ Nombre: _____

Compromiso del Investigador

Yo expliqué al participante las condiciones de participación en el proyecto de investigación. He respondido en la medida de mis conocimientos a las preguntas formuladas y he verificado la comprensión del participante. Me comprometo a respetar todo lo que ha sido convenido en el presente formulario de información y de consentimiento.

Firma de la Investigadora: _____ Fecha: _____

Apellido: _____ Nombre: _____

Para toda información relativa al estudio o para retirarse de la investigación, sirva comunicarse con Ingrid Sánchez Alvarado al teléfono [REDACTED] o la dirección electrónica [REDACTED]

Para toda preocupación sobre sus derechos o sobre las responsabilidades de los investigadores relativas a su participación en este proyecto, usted puede consultar el Comité **Unifacultario** de Ética de la Investigación a la dirección electrónica CPER@umontreal.ca o por teléfono al número [REDACTED] o también consultar el sitio web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toda queja relativa a su participación de esta investigación puede ser dirigida al Ombudsman de la **Université de Montréal** al número de teléfono [REDACTED] o comunicándose por correo electrónico a la dirección ombudsman@umontreal.ca (El Ombudsman acepta las cargas de llamadas).

Recibí una copia firmada de este formulario.

Anexo 7. Formulario de consentimiento para la entrevista semiestructurada a docentes en formación de la carrera de Educación Comercial



FORMULARIO DE INFORMACIÓN Y DE CONSENTIMIENTO (Docentes en formación de Educación Comercial)

Evaluación de una intervención educativa en un modelo de formación docente: el caso del proyecto de extensión y docencia en el Bachillerato en Educación Comercial

Estudiante Investigadora: Ingrid Sánchez Alvarado, estudiante de doctorado,
Département de Psychopédagogie et Andragogie,
Université de Montréal

Director de Investigación: François Bawen, professeur titulaire,
Département de Psychopédagogie et Andragogie,
Université de Montréal

Codirectora de Investigación: Manuel Crespo, professeur associé,
Département d'Administration et Fondements de l'Éducation,
Université de Montréal

Le invito a participar en un proyecto de investigación. Antes de aceptar, tómese el tiempo necesario para leer este documento que presenta las condiciones de participación en el proyecto. Permítase realizar todas las **preguntas** que usted considere útiles a la persona que le brinda este documento

A) INFORMACIONES PARA LOS PARTICIPANTES

1. Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Determinar los efectos de una intervención educativa, propuesta como proyecto de extensión social en el Bachillerato de Educación Comercial, en los procesos de formación de docentes, con el fin de establecer si fortalecen el modelo formativo.

Objetivos específicos

1. Evaluar una intervención educativa de extensión social implementada en un modelo de formación de docentes a nivel de bachillerato universitario.
2. Establecer los efectos que tiene en la formación de docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social.
3. Analizar si los efectos que tiene en la formación de docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas en intervenciones educativas de extensión social fortalecen el modelo de formación de docentes.

Este proyecto fue aprobado por el Comité Multidisciplinario de Ética de la Investigación de la Universidad de Montréal.
Proyecto no CP 09-2 01 0-06-123-0

Página 1 de 4

B) CONSENTIMIENTO

Declaración del participante

- Comprendo que puedo tomar el tiempo necesario para reflexionar antes de dar mi acuerdo o no de participar en la investigación.
- Puedo hacer preguntas al equipo de investigación y exigir respuestas satisfactorias.
- Comprendo que al participar en este proyecto de investigación, no renuncio a ningún de mis derechos y no exonera los investigadores de sus responsabilidades.
- He tomado nota del presente formulario de información y de consentimiento y acepto participar en el proyecto de investigación.

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Apellido: _____ Nombre: _____

Compromiso del Investigador

Yo expliqué al participante las condiciones de participación en el proyecto de investigación. He respondido en la medida de mis conocimientos a las preguntas formuladas y he verificado la comprensión del participante. Me comprometo a respetar todo lo que ha sido convenido en el presente formulario de información y de consentimiento.

Firma de la investigadora: _____ Fecha: _____

Apellido: _____ Nombre: _____

Para toda información relativa al estudio o para retirarse de la investigación, sirva comunicarse con Ingrid Sánchez Alvarado al teléfono [REDACTED] o la dirección electrónica [REDACTED]

Para toda preocupación sobre sus derechos o sobre las responsabilidades de los investigadores relativas a su participación en este proyecto, usted puede consultar el Comité **Biunifacultario** de Ética de la Investigación a la dirección electrónica CPER@umontreal.ca o por teléfono al número [REDACTED] o también consultar el sitio web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toda queja relativa a su participación de esta investigación puede ser dirigida al Ombudsman de la **Université de Montréal** al número de teléfono [REDACTED] o comunicándose por correo electrónico a la dirección ombudsman@umontreal.ca (El Ombudsman acepta las cargas de llamadas).

Recibí una copia firmada de este formulario.

6. Compensación

Los y las participantes no serán recompensados (as) financieramente por su participación en la investigación.

7. Derecho de retirarse

Su participación en el proyecto es enteramente voluntaria y usted puede en todo momento retirarse de la investigación bajo un simple aviso verbal sin obligación de justificar su decisión y sin consecuencia alguna. Si usted decide retirarse de la investigación, sírvase comunicar con la investigadora al número de teléfono indicado más abajo.

Si usted lo pide, todas las informaciones personales suyas podrán ser destruidas. Sin embargo, después de iniciado el proceso de publicación de los resultados, no será posible eliminar los análisis y resultados en los cuales usted está incluido.

8. Difusión de los resultados

Cuando el informe de esta investigación haya sido aprobado se le enviarán las conclusiones mediante correo electrónico. En caso de que se produzcan artículos u otro medio de difusión derivados de esta investigación y si es de su interés también se realizarán los envíos correspondientes.

2. Participación en la Investigación

Consiste en participar en un encuentro con la investigadora para efectuar una entrevista ~~semi~~ estructurada de cuarenta y cinco minutos a una hora y treinta minutos. Se coordinará la hora y el lugar de acuerdo con su conveniencia. Durante la entrevista, la investigadora planteará preguntas generales relacionadas con el desarrollo del proyecto y la evaluación institucional del mismo, se le pedirá que converse, opine y reflexione acerca del proyecto de extensión.

Esta entrevista será grabada en cinta de audio a fin de conservar la totalidad de su contenido. Además, esta entrevista será transcrita para dar lugar a un texto que servirá como material de análisis en el trabajo de investigación.

3. Riesgos e Inconvenientes

No existen riesgos ni inconvenientes en la realización de esta investigación ni en las entrevistas. Se favorecerá un ambiente agradable, de confianza y respeto en el momento de su participación.

El único inconveniente sería el tiempo que va a invertir en participar en este proceso de entrevista

4. Ventajas y beneficios

La principal ventaja es la de aportar al avance del conocimiento, ser parte fundamental de una investigación que busca llenar un vacío en campo científico.

También el hecho de poder compartir opiniones y reflexiones acerca del proyecto de extensión y docencia.

Los beneficios serán poder conocer los resultados, tener acceso a la tesis cuando ya esté aprobada.

5. Confidencialidad

La información que usted proporcione será confidencial. Las entrevistas serán transcritas y guardadas en forma de audio y serán conservadas durante siete años después de la finalización del proyecto. Las transcripciones y audios serán eliminados a partir de ese momento. Los datos serán guardados en un armario bajo llave ubicado en la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional de Costa Rica. Se asignará un número (código) a cada participante de la investigación, y solo la investigadora y la directora de la investigación tendrán acceso a los nombres de la lista de participantes y al número que se les asignó. En relación con las grabaciones de audio, éstas serán utilizadas únicamente para fines de esta investigación en el análisis de datos. Además, toda la información se guardará bajo sistemas de seguridad (llaves, contraseñas, otros). Cualquier información que pudiera identificarlo (a) de una manera u otra no será publicada. La información será destruida 7 años después del proyecto. Solo los datos ya analizados y que no le identifican podrán ser retenidos después de esa fecha.

Anexo 8. Comunicación enviada a las docentes en formación con el formulario de consentimiento

Saludos cordiales

Espero que se encuentre muy bien.

Como parte del proceso de la entrevista semiestructurada del proyecto de investigación que desarrollo, titulado: "Evaluación de una intervención educativa en un modelo de formación docente: el caso del proyecto de extensión y docencia en el Bachillerato en Educación Comercial", le hago envío del formulario de consentimiento, con el fin de que si tiene alguna duda o consulta la podamos resolver.

Si no existen consultas o las que se planteen se resuelven favorablemente, se le entregarán dos ejemplares del formulario de consentimiento para la firma correspondiente, usted conservará uno con las firmas y el otro será conservado por mi persona.

Agradezco su apoyo y disposición.

Ingrid Sánchez Alvarado
Estudiante Investigadora
Departamento de Psicopedagogía y Andragogía
Universidad de Montreal



Anexo 9. Comunicación enviada a las docentes y autoridades universitarias para solicitud de cita para entrevista



Saludos cordiales!

Espero que esté muy bien.

Estoy en el proceso de recolección de datos para mi investigación del doctorado y requiero su apoyo y ayuda como participante.

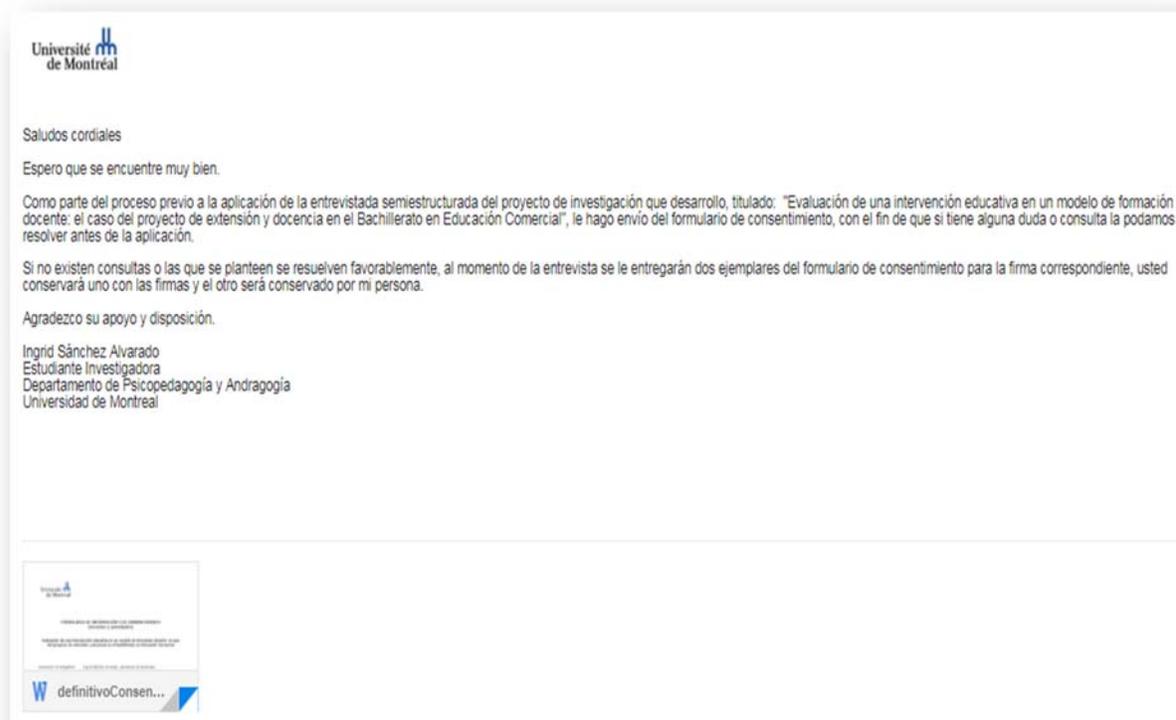
Como parte de mi investigación para obtener el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal debo realizar entrevistas a las autoridades universitarias que han participado en el Proyecto que anteriormente se llamaba Manejo Básico de Oficinas y en la actualidad Procesos Prácticos para Educación Comercial, de la Escuela de Secretariado Profesional y la División de Educología.

Conozco sus múltiples ocupaciones por esa razón le agradecería mucho que me brinde una hora de su tiempo para realizarle una entrevista semiestructurada.

Le agradezco de antemano su ayuda.

Ingrid Sánchez Alvarado
Académica Escuela Secretariado Profesional
Estudiante Investigadora
Universidad de Montreal

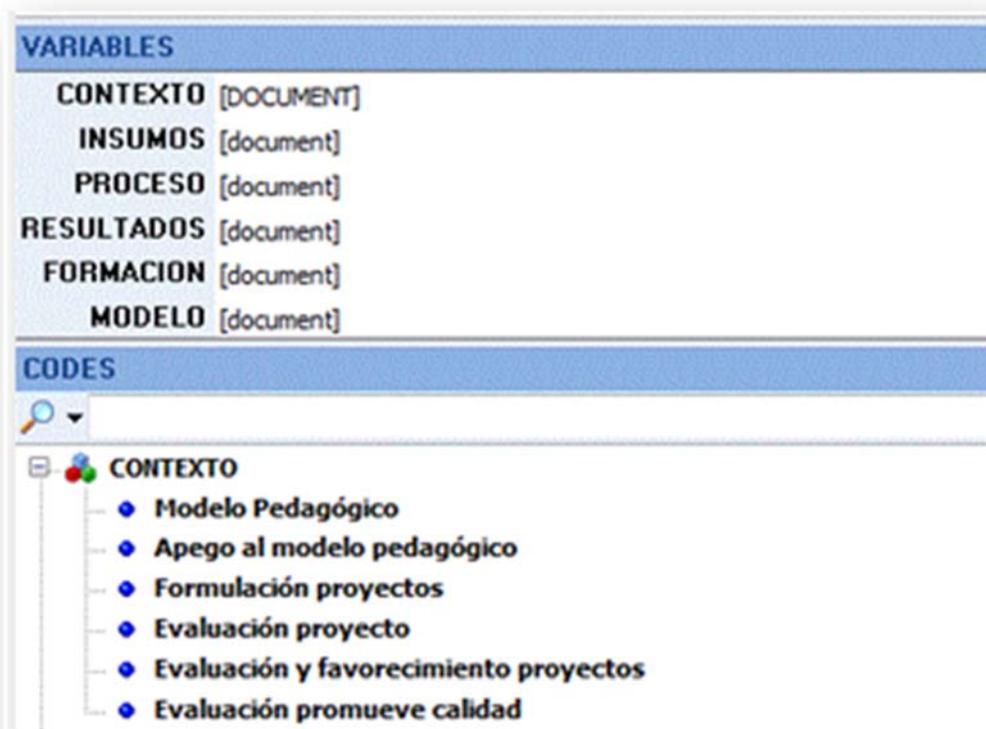
Anexo 10. Comunicación enviada a las docentes y autoridades universitarias con el formulario de consentimiento



Anexo 11. Muestra primer libro de categorías y códigos

CATEGORIA	CÓDIGO	CODIFICACIÓN
Impacto percibido de una intervención educativa de extensión social en la formación de docentes	Labor de estudiantes de Educ. Comercial en el Proyecto	Labor estudiantes
	Tiempo que invierten los y las estudiantes en el Proyecto	Tiempo que invierten
	Desarrollo de estrategias pedagógicas	Desarrollo estrategias pedagógicas
	Evaluación de la integración de estudiantes de Educ. Comercial	Evaluación integración estudiantes
	Satisfacción o insatisfacción en la formación de docentes con el desarrollo del Proyecto	Satisfacción o insatisfacción en la formación
	Aportes a nivel personal a estudiantes de Educ. Comercial	Aportes personales estudiantes
	Aportes a nivel social a estudiantes de Educ. Comercial	Aportes sociales estudiantes
	Reacciones de estudiantes de Educ. Comercial al finalizar Proyecto	Reacciones estudiantes al finalizar
	Opiniones de estudiantes de Educ. Comercial al finalizar Proyecto	Opiniones estudiantes al finalizar
	Productos en la formación de docentes	Productos en la formación
	Importancia desarrollar este tipo de Proyectos para la formación de docentes	Importancia Proyecto para la formación

Anexo 12. Muestra libro de categorías y códigos iniciales correspondientes a la categoría Contexto, introducidos en el software QDAMiner



Anexo 13. Muestra de un fragmento de entrevista codificado en QDA Miner

The screenshot displays the QDA Miner interface with the following components:

- Project:** Cases, Variables, Codes, Document, Retrieve, Analyze, Help
- CASES:** Case #1, Case #2, Case #3, Case #4, Case #5
- VARIABLES:**
 - CONTEXTO [DOCUMENT]
 - INSUMOS [document]
 - PROCESO [document]
 - RESULTADOS [document]
 - FORMACION [document]
 - MODELO [document]
- CODES:**
 - CONTEXTO
 - Modelo Pedagógico
 - Apego al modelo pedagógico
 - Formulación proyectos
 - Evaluación proyecto
 - Evaluación y favorecimiento proyectos
 - Evaluación promueve calidad
 - INSUMOS
 - Modelo formación docentes
 - Modelo formación Educ. Comercial
 - Objetivos y cumplimiento
 - Recursos financieros asignados
 - Recursos materiales asignados
 - Modelo formación otras áreas
 - PROCESO
 - Proceso proyecto
 - Actividades proyecto
 - Objetivos proceso cumplidos
 - Evaluación estudiantes
 - Dificultades del proyecto
- DOCUMENTS:** CONTEXTO, INSUMOS, PROCESO, RESULTADOS, FORMACION, MODELO
- Text Content:**

Primera Etapa: Contexto Institucional

1. ¿Qué tipo y calidad de educación se promueve en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional?

El modelo pedagógico en cuanto a la formación rescataría la formación de un ser humano integral con actitud crítica, propositiva, innovadora y con alto sentido de solidaridad y respeto a la diversidad

2. ¿Cree usted que el proyecto se apega en alguna medida al modelo pedagógico de la Universidad en alguno de los procesos que se llevan a cabo?

Si, si tomamos en consideración precisamente la pregunta anterior de qué tipo de formación se espera de ese profesional de la Universidad Nacional y el modelo educativo de la misma universidad hay una relación, tomemos en consideración el sentido de solidaridad que hablabamos de esa formación docente, también el respeto a la diversidad, la actitud innovadora pero en cuanto al modelo ya ahí yéndose a los modos de enseñanza y aprendizaje implica un proceso de construcción y reconstrucción o los aportes que tienen que hacer tanto el desarrollo de los módulos como por la relación entre los estudiantes, como equipo también en relación con el modelo sería que es un proceso más dinámico, más social construye conocimientos, se toman en cuenta valores, actitudes habilidades para esa nueva construcción de conocimientos y también le permite al estudiante enfrentar la realidad, que eso es uno de los aspectos más importantes

3. ¿Cree usted que el proyecto pueda tener o no aspectos que contribuyan al modelo pedagógico de la Universidad Nacional?

Que contribuyan al modelo? Que fortalezcan la formación

Si, dentro del modelo también están los principios, dentro de esos principios está la formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social yo diría que rescato ese como principal del proyecto

Pero también la flexibilidad en el aprendizaje, no es un aprendizaje que se queda en la teoría dentro del aula, sino que es un aprendizaje que se da teoría práctica en una relación directa con la realidad y con contextos diferentes, a esos espacios emergentes que pueda haber para esa formación docente, esa flexibilidad en la formación, también la
- Annotations:**
 - Modelo Pedagógico (red bracket)
 - Apego al modelo pedagógico (green bracket)
 - Contribuye Modelo Pedagógico (red bracket)

Anexo 14. Muestra del libro de categorías y códigos final de las docentes en formación en QDA Miner

The screenshot displays the QDA Miner interface for a document titled "QDA Miner - ESTUDIANTES.ppj". The main window shows a document with the following text:

Tercera Etapa: Proceso

1. ¿Podría indicar en qué consiste el proyecto de extensión en el que participó?
Bueno el proyecto consiste en un proceso pedagógico en el cual se ayuda a incorporar a diferentes personas en el campo laboral y darles un apoyo no solo educativo sino que va más allá, su autoestima, su forma de pensar, de enfrentar la educación en ese momento
2. ¿Podría señalar qué población le correspondió atender? ¿cómo los podría describir?
A mi me correspondió la población de San Rafael de Heredia y era una población bastante diversa personas de diferentes edades, la mayoría en condiciones socioeconómicas difíciles muy aplicados muy inteligentes, con muchas ganas de salir adelante, con muchas habilidades desde 15 a 22 años
3. ¿Podría comentar qué le significó trabajar con esa población, tanto en lo personal como en lo académico?
En lo personal fue muy significativo, porque siento que no siempre se topa uno con ese tipo de poblaciones, más cuando no se está bajo un sistema de educación formal, entonces hay mucha oportunidad de conocer más allá a las personas, a los estudiantes, lo que muchas veces en las aulas no se permite o no se puede porque no sienten esa confianza para hablar con uno, entonces en lo personal si me ayudó mucho, ellos realmente todos me llenaron de alegría, yo estaba deseando que llegara cada viernes para verlos y disfrutar esos momentos de enseñanza con ellos, en cuanto a lo académico igual, en lo profesional en algún momento tal vez a uno le toque alguna población con problemas socioeconómicos o lugares de marginación, entonces ese tipo de población nos ayuda a enfocarnos cuando lleguemos a lugares así

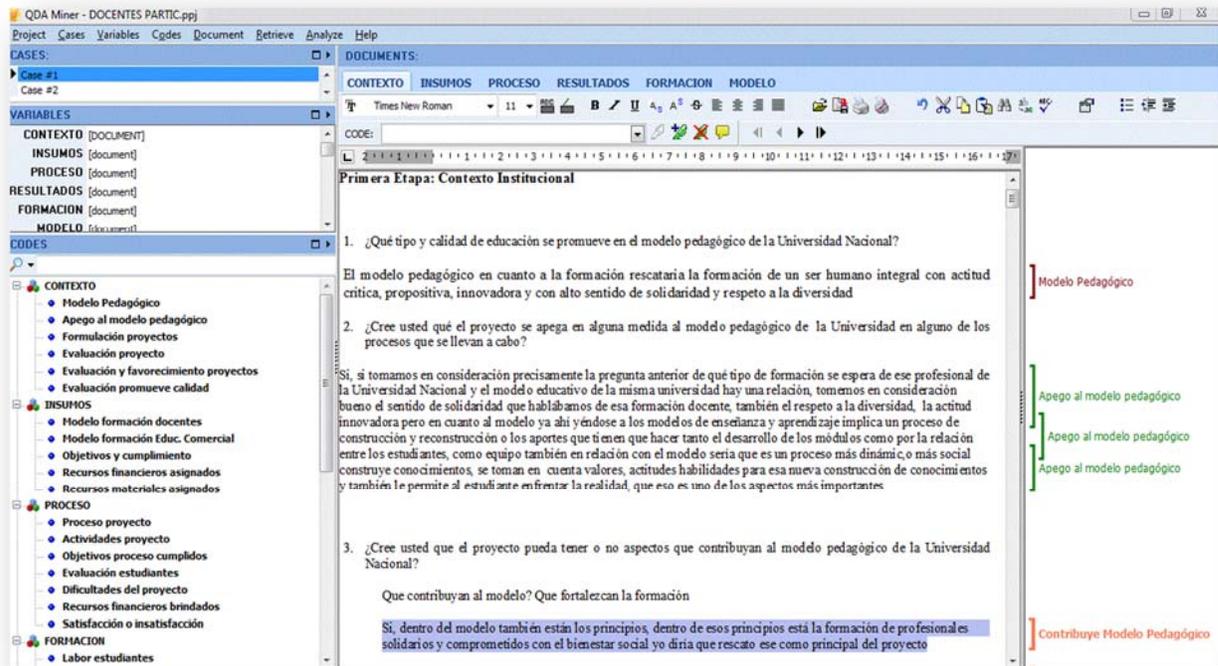
The interface includes a left sidebar with a tree view of codes and variables:

- CASES:** Case #15, Case #16, Case #17, Case #18, Case #19
- VARIABLES:** CONTEXTO [document], INSUMOS [document], PROCESO [document], RESULTADOS [document], FORMACION [document], MODELO [document]
- CODES:**
 - PROCESO
 - Proceso proyecto
 - Actividades proyecto
 - Dificultades del proyecto
 - Recursos financieros brindados
 - Recursos materiales
 - Satisfacción o insatisfacción
 - Población atendida
 - Edad población atendida
 - Aportes población en personal
 - Aportes población en académico
 - Módulos impartidos
 - Tiempo invertido en clases
 - Labores que se dificultaron
 - Labores que se facilitaron
 - Sentir a nivel personal
 - Recomendaciones
 - FORMACION
 - Labor estudiantes
 - Tiempo que invierten

On the right side of the document, there are vertical brackets indicating code assignments to text segments:

- Purple bracket: Proceso proyecto
- Blue bracket: Población atendida
- Green bracket: Edad población atendida
- Purple bracket: Aportes población en personal
- Cyan bracket: Aportes población en académico

Anexo 15. Muestra del libro de categorías y códigos final de las docentes universitarias en QDA Miner



Anexo 16. Certificado de Ética



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

25 janvier 2017

Madame Ingrid Sanchez
Candidate au doctorat
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Approbation éthique

Mme Ingrid Sanchez,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Évaluation d'une intervention éducative dans la cadre d'un modèle spécifique de formation des enseignants: le cas de l'extension (modulaire - du programme) et de l'enseignement proposé dans le programme Bachelor of Business Education » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

JP/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV

François Bowen, Professeur titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Manuel Crespo, Professeur titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Cécile Sika Mouen

p.j. Certificat CPER-16-125-D

adresse postale
3744 Jean-Jérôme, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

cper@umontreal.ca

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Évaluation d'une intervention éducative dans la cadre d'un modèle spécifique de formation des enseignants: le cas de l'extension (modulaire - du programme) et de l'enseignement proposé dans le programme Bachelor of Business Education
Étudiante requérant	Ingrid Sanchez Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CER.

Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

25 janvier 2017
Date de délivrance

1 février 2018
Date de fin de validité

Anexo 17. Carta lectura y corrección filológica de la tesis

23 de diciembre, 2017

Señores
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Montreal, Canadá

Estimados señores:

Doy fe de que he leído y corregido el trabajo de graduación titulado: **Evaluación de una intervención educativa en un modelo de formación docente: el caso del Proyecto de extensión y docencia en el Bachillerato en Educación Comercial.** Presentado por la estudiante Ingrid Sánchez Alvarado para optar por el grado académico de Doctorado.

Hechos los cambios recomendados, el documento cumple con los requisitos filológicos de redacción, ortografía y estilo necesarios.

Cordialmente,

Adriana Alvarado Cerdas.
Licda. en Filología
Asociación Costarricense de Filólogos (ACFIL)
Carné 029

