

Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía

Trabajo final de graduación para optar por el grado de Magíster en
Psicopedagogía

Desarrollo de una propuesta pedagógica de
actualización para formular proyectos de Trabajo
Comunal Universitario (TCU) basada en el enfoque
educativo humanista en la Universidad de Costa Rica

Eugenia Boza Oviedo

2016

Presentación

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

VICERRECTORIA ACADÉMICA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

DECLARACION JURADA

Yo Eugenia Boza Oviedo, con cédula: 1-1150-0444, autora del Trabajo Final de Graduación titulado: Desarrollo de una propuesta pedagógica de actualización para formular proyectos de Trabajo Comunal Universitario (TCU) basada en el enfoque educativo humanista en la Universidad de Costa Rica, declaro bajo la fe de juramento que éste es de mi autoría original y propiedad exclusiva, que es un trabajo inédito y no ha sido publicado, ni está en proceso de publicación en forma parcial o total.

La abajo firmante en su representación de investigadora principal, asume la responsabilidad total del trabajo presentado y afirma que los datos establecidos en esta declaración jurada son correctos y responden a la realidad del mismo. Asume además la responsabilidad de los datos presentados en el manuscrito y libera a la Universidad Estatal a Distancia de toda posible demanda de plagio.

_____ / _____ / _____

Firma

Lugar

Fecha

Agradecimientos

A la profesora M.Sc. Melania Brenes Monge, por haberme acompañado durante tantos momentos difíciles, por creer en mí y hacérmelo saber en todo momento. Su impulso constante y sus valiosos aportes en el proceso de investigación han permitido finalizar con éxito este proceso.

A la Maestría en Psicopedagogía por permitirme la oportunidad de cursar su plan de estudios y construir, deconstruir y reconstruir múltiples aprendizajes tanto académicos como profesionales y personales. Un especial agradecimiento a la M.Sc. Beatriz Páez y al M.BA. Emerson Ovares por todo su apoyo y comprensión durante el proceso.

A la profesora M.Sc. Lourdes Jiménez Brenes, quien a través de su lectura, análisis y acompañamiento del proceso ha permitido fortalecerlo enormemente.

A Victoria Salazar Chavez, por su apoyo sincero y desinteresado para que se pudiera finalizar este proceso

A la Sección de Trabajo Comunal Universitario, a las y los docentes y estudiantes participantes por brindar tantos insumos y apoyos valiosos para poder realizar y culminar con éxito el proceso de investigación.

A mi familia por su apoyo, acompañamiento, *chineo* y comprensión. Sin ellos y ellas, nada de esto hubiera sido posible.

Dedicatoria

Para Arturo, por ser mi fuerza e inspiración. *Porque con tu nacimiento me diste un nuevo impulso para demostrar(me) que como mujer tengo fuerza y capacidad para la superación constante.*

Tribunal Examinador

Tribunal Examinador

Nombre

Firma

Mag. Amílcar Castañeda



REPRESENTANTE DIRECTORA SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Mag. Cinthia Carvajal

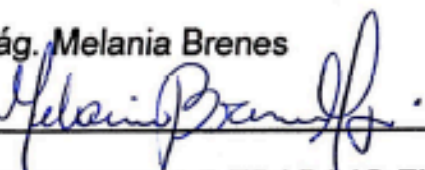
REPRESENTANTE DIRECTORA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mág. Beatriz Páez



COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Mág. Melania Brenes



DIRECTORA DE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

Mág. Lourdes Jiménez

LECTORA EXTERNA



Tabla de Contenidos

Agradecimientos.....	4
Dedicatoria.....	5
Tribunal Examinador.....	6
Índice cuadros	9
Índice de figuras	10
Lista de Anexos.....	11
Resumen.....	12
1. Introducción	14
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Justificación.....	19
1.3. Antecedentes.....	27
1.4. Objetivo general	38
1.5. Objetivos específicos.....	38
2. Fundamentación teórica.....	40
2.1. El enfoque educativo humanista.....	41
2.2. La teoría constructivista	44
2.3. El aprendizaje significativo.....	46
2.4. La teoría del aprendizaje servicio solidario	48
2.5. Aprendizaje basado en proyectos	53
3. Diseño metodológico	57
3.1 Paradigma de investigación:.....	58
3.2. Enfoque de investigación.....	59
3.3. Tipo de investigación	60
3.4. Procedimientos de investigación y de análisis	61
3.4.2. Actividades	65
3.5. Participantes y fuentes de información.....	66
3.6. Descripción y validación de instrumentos.....	70

3.7. <i>Categorías de análisis</i>	73
3.8. <i>Alcances y límites de la investigación</i>	74
4. Análisis de resultados.....	77
4.1. Análisis de datos sobre la caracterización del TCU a través de la comprensión de su historia.....	77
4.2. Análisis de datos sobre las bases de la propuesta pedagógica de TCU....	84
4.3. Análisis de datos brindados por estudiantes, docentes y personal asesor de la Sección de TCU sobre las categorías investigadas.....	91
4.4. Propuesta de guía para el desarrollo de procesos pedagógicos desde la formulación de proyectos de TCU.....	121
5.1. Conclusiones	133
5.2. Recomendaciones	136
Lista de referencias	141

Índice cuadros

Cuadro 1. Resumen de acciones, técnicas, instrumentos y fuentes de información utilizadas en el proceso de investigación.....	59
Cuadro 2. Resumen de categorías de análisis, su definición y principales técnicas de recolección utilizadas en el proceso de investigación.....	66
Cuadro 3. Resumen de las principales características del TCU de la Universidad de Costa Rica, 1993.....	82
Cuadro 4: Matriz para guiar la planificación del desarrollo de procesos pedagógicos desde la formulación de proyectos de TCU.....	121

Índice de figuras

Figura 1. Resumen de “Los Cuadrantes del aprendizaje y el servicio”	47
---	----

Lista de Anexos

Anexo 1: Instrumento para recolectar y analizar documentos históricos de TCU

Anexo 2: Instrumento para ejecutar entrevistas colectivas

Resumen

El Trabajo Comunal Universitario es una actividad académica de la Universidad de Costa Rica que desde hace 40 años ha buscado acercar a la universidad con la sociedad desde el involucramiento académico y el servicio solidario, sin embargo, sus componentes pedagógicos han sido poco investigados.

Desde este estudio se reconstruyó información teórica e histórica para proponer un procedimiento que acompañe la formulación del marco pedagógico de los proyectos de TCU, con base en el enfoque humanista y que propicie la construcción de aprendizajes significativos de las y los estudiantes.

La investigación fue cualitativa, a partir de la reconstrucción de material histórico referente a las comprensiones de la actividad a lo largo del tiempo y del acercamiento con grupos de docentes, estudiantes y personal del equipo asesor de la Sección de Trabajo Comunal Universitario, reconocidos como actores fundamentales del proceso de TCU en la universidad. La investigación se realizó a partir de análisis documental de información histórica ubicada en diversos materiales oficiales de la universidad y de entrevistas colectivas realizadas con cada uno de los actores fundamentales a lo interno de la institución.

Así, fue posible reconocer que no existen lineamientos claros que evidencien y promuevan los procesos pedagógicos que es factible desarrollar en el marco de los TCU, por lo que a partir de los resultados de la investigación se realizó una propuesta de matriz para guiar la planificación del desarrollo de procesos pedagógicos desde la formulación de proyectos de TCU.

Palabras claves: Trabajo Comunal Universitario, aprendizajes significativos, enfoque humanista.

1. Introducción

1. Introducción

Como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos y desarrollados por la Universidad de Costa Rica en cumplimiento de sus principios éticos, se encuentra el Trabajo Comunal Universitario.

Esta actividad académica será abordada en este Trabajo Final de Graduación, con la finalidad de comprenderla como una construcción histórica que ha derivado en las características que actualmente posee.

Sin embargo, tal como se expondrá en el marco del trabajo, además de comprenderla, es necesario defenderla de comprensiones que la puedan apartar de su cometido final: permitir la construcción de aprendizajes y de servicios pertinentes a las comunidades costarricenses.

El actual documento busca proponer una discusión que aporte a los diferentes actores universitarios vinculados con el Trabajo Comunal Universitario, es decir, a docentes, estudiantes y a la oficina encargada de la gestión desde la Vicerrectoría de Acción Social, a través del desarrollo de una propuesta pedagógica dirigida a incidir en la formulación de los proyectos.

En este primer capítulo se desarrollará la propuesta desde la cual se realizó la investigación, es decir, se expondrá el problema de investigación que le da origen, la descripción de los antecedentes ubicados, así como los objetivos que sustentan la investigación.

1.1. Planteamiento del problema

Los procesos de aprendizaje generados en el estudiantado de la Universidad de Costa Rica, a partir de la ejecución y vivencia de los proyectos de Trabajo Comunal Universitario (en adelante TCU), han sido uno de los principales elementos distintivos de esta modalidad académica.

Gracias a la relación establecida con la sociedad mediante esta modalidad académica, los procesos educativos han tendido a transformarse en procesos de aprendizaje-servicio caracterizados por las posibilidades educativas provenientes del entorno y que permiten al estudiantado conocer una realidad más amplia y que supera la actividad académica universitaria tradicional (Martínez, 2007. p. 628).

Desde estas posibilidades que se abren de construir nuevos y diversos aprendizajes, se han reconocido algunas formas novedosas para aprovechar posibilidades que brindan los acercamientos comunitarios, sin embargo, a lo largo de los años, desde algunos espacios universitarios y externos a la institución, se ha dado por sentado que hay un aprendizaje; pero, no se han generado herramientas para promoverlos o evaluarlos formalmente.

Siguiendo el estudio de Martínez (2007. p. 628) se reconoce que aún es un reto aprovechar académica y pedagógicamente las posibilidades y recursos que se generan desde el contacto con las comunidades y sus problemas, así como la participación en la construcción de las mejoras que estas requieren.

Con el nacimiento y posicionamiento de la actividad académica a lo largo de sus 40 años de existencia, se ha buscado reivindicar la presencia universitaria en las comunidades costarricenses (y hasta fuera de las fronteras del país) como reconocimiento a la Universidad de Costa Rica de su formación humanista, tendiente a reivindicar el valor del ser humano, su capacidad crítica y su accionar en la resolución de los problemas más apremiantes de las sociedades.

Para el logro real de estos postulados, resultó necesario en el Tercer Congreso Universitario, desarrollado en el año 1973, que la Universidad definiera su quehacer partiendo de las preguntas “¿para quién debe generar conocimientos?” y “¿desde dónde debe generar conocimientos?”. Ante estas interrogantes, se concibió y se redefinió una universidad con tres actividades

primordiales: la Docencia, la Investigación y la Acción Social; además, se concibió a la Acción Social como aquella actividad sustantiva por excelencia tendiente a la vinculación, la transmisión, la divulgación, la transferencia, la búsqueda directa de impacto, la construcción de la imagen como identidad universitaria y la intermediación (Pérez y Meoño, 2007, p. 11).

Actualmente, resulta necesario continuar procesos de formalización y fortalecimiento de esta importante actividad académica. Específicamente, se considera pertinente profundizar en el impacto que tiene el Trabajo Comunal Universitario (TCU), concebido desde sus inicios en los años setenta como aquella

actividad interdisciplinaria realizada por la Universidad de Costa Rica por medio de sus estudiantes y profesores, en vinculación dinámica y crítica con las comunidades de menos recursos para contribuir con la superación de los problemas concretos de éstas y de la sociedad costarricense en general, (Vicerrectoría de Acción Social, 1996. p. 31).

Desde esta definición se reconoce que el contacto con las comunidades y espacios locales puede también, ser empleado como estrategia didáctica, lo cual según Maldonado (2008, p. 160) puede desarrollar en el estudiantado universitario, la motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos. Cabe destacar que este proceso debe ser formalizado, acompañado y evaluado constantemente.

En continuidad de esas importantes discusiones y decisiones, se consideró la pertinencia de investigar sobre esta temática, basada principalmente en la necesidad de aportar a los procesos de TCU de la Universidad de Costa

Rica desde una necesaria reflexión sobre su aporte al aprendizaje significativo del estudiantado en la actualidad. Se reconoció que los proyectos de TCU poseen características vinculadas con procesos de aprendizaje basado en proyectos, desde los cuales se pueden propiciar aprendizajes desde el involucramiento del estudiante en proyectos complejos y significativos a través de los cuales puede poner en práctica los conocimientos adquiridos en su carrera y a partir de ello, construir nuevos conocimientos y desarrollar capacidades, habilidades, actitudes y valores (Maldonado, 2008, p. 160).

Sin embargo, tal como plantea esta misma autora, para que los procesos sean exitosos, se requiere que existan diseños y procesos definidos, roles claros y conocimientos sobre diseño y evaluación de proyectos.

Por tanto, se propuso un proceso de investigación que busca construir un procedimiento de formulación educativa formal para que las y los docentes incorporen consciente y sistemáticamente lineamientos, procesos y actividades que propicien el aprendizaje significativo en la población estudiantil universitaria, desde la participación activa del o de la docente y con asesoría de la oficina de la Sección de Trabajo Comunal Universitario.

Para iniciar la investigación, se consideró importante enfatizar el aporte del TCU como escenario complementario de los procesos de formación académica de futuros profesionales, proceso ya consolidado como un requisito académico reconocido y estabilizado en la Universidad, como ya se ha discutido.

Se ha podido comprobar empíricamente que la actividad, si bien continúa siendo considerada como muy importante en la Universidad, se ha ido desmarcando de su carácter pedagógico y se tiende a reivindicar solamente su carácter de servicio a la comunidad y la necesidad de que el estudiantado devuelva “algo” a la sociedad por el subsidio a su educación.

A partir de reflexiones individuales, se observó necesario que el tema de la presente investigación abordara el desarrollo de una propuesta pedagógica que actualice y fortalezca la guía de formulación de proyectos de TCU, con base en el enfoque educativo humanista, para propiciar aprendizajes significativos en estudiantes de la Universidad de Costa Rica.

Por tanto, como afirma Martínez (2010, p. 23), los aprendizajes universitarios no deben ser sólo los aprendizajes académico-disciplinares, sino aprendizajes éticos, del mundo de los valores, los cuales se aprenden y aprehenden desde la cotidianidad del aprender y del convivir. Así, la universidad no puede ser un espacio externo al aprender y al convivir, por el contrario, debe ser un lugar idóneo para aprender éticamente.

Con el transcurso de la historia y las presiones del sistema neoliberal, se han podido detectar algunas tendencias hacia la tergiversación del sentido del TCU para enfocarlo solo en su función de servicio o, peor aún, para enfocarlo desde nuevas formas de ejercer filantropía, caridad o hasta procesos de voluntariado, claramente distintos a la naturaleza del Trabajo Comunal Universitario de la Universidad de Costa Rica.

Por tanto, un verdadero aporte académico al fortalecimiento del TCU de la Universidad de Costa Rica lo constituye la definición de las principales líneas pedagógicas que deben cumplir los proyectos de TCU inscritos en la Vicerrectoría de Acción Social, de manera que las personas responsables del diseño, la ejecución y la evaluación de los procesos puedan planificar, ejecutar y evaluar de forma participativa y con sus estudiantes los aprendizajes académicos formales e informales que se esperan obtener de la práctica comunitaria, apoyados por el equipo de trabajo de la oficina de TCU de la Vicerrectoría de Acción Social.

En el proceso de diseño y ejecución de los TCU participan diversos actores universitarios. Sin embargo, quienes poseen un mayor peso en la comprensión, diseño, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos en el marco de los proyectos son los docentes, estudiantes y el equipo profesional interdisciplinario de la oficina de TCU. Actualmente el vacío de información y discusión en cuanto a la construcción de conocimientos hace que estos actores universitarios no articulen procesos dirigidos hacia el fortalecimiento educativo desde los TCU.

Según lo expuesto, existe un vacío en cuanto a los lineamientos para formular los proyectos, con enfoque pedagógico, lo cual constituye el principal problema identificado para el desarrollo de esta investigación, para lo cual se ha establecido como necesario el desarrollo de una guía que permita hacer visible la planificación y diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, el problema que guió esta investigación fue:

¿Cómo se puede desarrollar un procedimiento que guíe la formulación del marco pedagógico de los proyectos de TCU, basado en el enfoque humanista y que propicie la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de la Universidad de Costa Rica?

1.2. Justificación

El TCU de la Universidad de Costa Rica fue aprobado en el año 1973, en el marco del Tercer Congreso Universitario y puesto en marcha en 1975, año en el que se estableció como actividad académica obligatoria mediante el artículo 204 del Estatuto Orgánico de la Universidad; es, por tanto, requisito para obtener un grado académico en la institución (Universidad de Costa Rica, 1974 p.39).

Han transcurrido 40 años desde su constitución e inicio hasta la actualidad. Su surgimiento, posicionamiento y desarrollo no ha estado exento de

discusiones y contradicciones, así como de importantes logros, aportes sociales y académicos.

A lo largo de su historia, el TCU se ha posicionado como un espacio mediante el cual la Universidad enseña y aprende con las comunidades; es ampliamente reconocido que esta importante labor ha permitido a muchas generaciones de estudiantes universitarios acercarse a realidades distintas y fortalecer sus conocimientos.

Por ejemplo, en el reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social del año 1980 se establecieron objetivos, dos de ellos centrados en los aprendizajes que debe obtener el estudiantado universitario y dos más en el servicio que debe ser brindado a la comunidad externa a la Universidad (Universidad de Costa Rica, 1980. p.4).

Al año siguiente, en 1981, fue aprobado por el Consejo Universitario el Reglamento de TCU, que lo conceptualiza como sigue:

ARTÍCULO 2.- El TCU es la actividad interdisciplinaria realizada por la Universidad de Costa Rica por medio de sus estudiantes y profesores, en íntima relación con las comunidades y que signifique una interacción dinámica y crítica que contribuya a atender y resolver problemas concretos de esas comunidades y de la sociedad costarricense en general (Universidad de Costa Rica, 1981, p 1).

Actualmente, esta actividad académica continúa buscando el fortalecimiento y la ampliación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad, en tanto se mantiene diseñando y ejecutando procesos de aporte

real a las comunidades costarricenses y a quienes las habitan, en procura de ampliar el bienestar y garantizar el cumplimiento de los derechos humanos.

Cabe destacar que en cuanto a la discusión y consolidación de instrumentos o guías que reconozcan y promuevan los procesos pedagógicos generados desde el TCU, la existencia de la reglamentación citada anteriormente no es suficiente. Ni en la Guía Institucional de Formulación de Proyectos ni en ningún otro documento oficial o no oficial se incorpora alguna propuesta concreta que oriente la construcción de procesos pedagógicos desde el TCU.

Tampoco se incorpora un marco general conceptual¹, metodológico o pedagógico de esta actividad académica. No obstante, este último es un factor fundamental, pues todas las propuestas de TCU deben poseer, implícito o explícito, un componente educativo de formación que se desarrolle fuera de las aulas universitarias.

Desde el inicio del TCU en la Universidad de Costa Rica, se han abierto e implementado gran cantidad de proyectos con características diversas, en procura de que la totalidad de la población estudiantil graduada de la Universidad de Costa Rica cumpla con el requisito establecido; sin embargo, poco se ha escrito sobre los resultados formativos y los aportes a la formación de las y los estudiantes que han participado en ellos. Tampoco sobre los logros de la Universidad en materia de fortalecimiento de la formación humanista que la rige.

Es reconocido el amplio crecimiento de la Universidad como institución. Sus procesos de trabajo se han ampliado gracias a que las demandas sociales también se han ampliado. En ese contexto, también el TCU ha tenido que ampliarse, adaptarse y crecer, no sólo para cubrir a la totalidad estudiantil

¹ Actualmente se encuentra en proceso de actualización el reglamento de TCU y el equipo de trabajo realizó un esfuerzo por reconstruir los principales conceptos que guían al TCU. El documento aún está en proceso de construcción y análisis.

universitaria, sino para responder a los requerimientos sociales del contexto costarricense, que demandan aportes concretos y presentan problemáticas para ser abordadas por la Institución.

Mediante el proceso de acercamiento y asesoría brindado por la Sección de TCU de la Vicerrectoría de Acción Social (oficina encargada de gestionar y asesorar la propuesta, ejecución y evaluación de los proyectos de TCU en la Universidad) ha sido posible reconocer de manera incipiente y empírica que con el devenir histórico se han tergiversado y hasta perdido los fines iniciales contenidos en los objetivos propuestos en la reglamentación, que lo definieron como uno de los requisitos académicos de la Institución.

En esta dirección, al ser el TCU un requisito académico sin el cual ningún o ninguna estudiante puede obtener su título de bachillerato o licenciatura, la Universidad está obligada a garantizar las condiciones no sólo para que el estudiantado pueda cumplir con el requisito, sino para que la acción tenga sentido bajo el marco de la formación ofrecida por la Universidad, para que cada estudiante obtengan aprendizajes significativos y para que las comunidades y grupos poblacionales se vean realmente beneficiados.

El cumplimiento de lo antes descrito requiere lineamientos claros y la discusión constante y sostenida en el tiempo, que responda a las características de las distintas épocas y realidades y que pueda ser actualizada cuando se requiera.

En la actualidad, la coyuntura impulsa a iniciar un proceso de discusión que permita asumir los cambios necesarios para fortalecer al TCU. Esta coyuntura se caracteriza por la consolidación y ampliación de un equipo de trabajo en la Vicerrectoría de Acción Social, que se ha dedicado a asesorar, supervisar, acompañar, controlar y brindar insumos teórico-metodológicos y

técnico-operativos a docentes, con el fin de que los proyectos fortalezcan su quehacer en comunidades.

Gracias a esto se han realizado cambios en la constitución del equipo de trabajo que conforma la Sección de TCU y se ha posicionado y recordado que TCU es un proceso académico y pedagógico. En el proceso de trabajo cotidiano, se ha logrado reconocer que estas características han sido poco abordadas y dejadas de lado en diversas discusiones y procesos de asesoría de la Sección, así como los procesos de planificación de los proyectos de TCU.

Asimismo, a partir de reflexiones individuales, se ha logrado reconocer que las propuestas de los proyectos de TCU que ingresan a la oficina de TCU para su aprobación (llamadas comúnmente “formulaciones”) no incorporan propuestas específicas que guíen la obtención de aprendizajes por parte de las y los estudiantes.

Como se ha mencionado ya, los objetivos de TCU vigentes posicionan dos vías, el aprendizaje y el aporte a las comunidades:

- Despertar en los futuros profesionales una conciencia social mediante el conocimiento directo de la realidad nacional.
- Retribuir parcialmente con servicio a la sociedad, el aporte con que directa o indirectamente ha contribuido a la formación del estudiante de educación superior.
- Sensibilizar al estudiante para que a lo largo de su ejercicio profesional, continúe ese proceso de retribución.
- Acercar la Universidad a las comunidades nacionales para conocer sus necesidades y colaborar con aquellos sectores de éstas que más necesidad tengan de esa cooperación (Universidad de Costa Rica, 1981, p 1.)

Incluso, en estas propuestas no se les solicita discutir ni proponer procesos desde lo pedagógico, sino se han fortalecido los aportes de los proyectos en los espacios locales, comunidades o grupos sociales donde se desarrollan. Esto último es a lo que se ha puesto énfasis en asesorar.

Así, en las formulaciones de los proyectos, se aborda el tema de aporte, servicio y trabajo con las comunidades, pero no se enfatizan los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, más allá de la sensibilización. Este concepto de sensibilización no se aborda con contenido académico.

Ciertamente, cambios históricos han afectado la comprensión del TCU y lo han alejado de su naturaleza, como proceso académico interdisciplinario de enseñanza-aprendizaje y aporte comunitario. En el discurso de estudiantes y personal universitario, se identifica una tendencia a privilegiar el tema de devolver “algo” de lo que las sociedad invierte en la educación universitaria pública. Sin embargo, este “algo” no se clarifica con contenido académico, lo que impide la evaluación del impacto en las comunidades y los aprendizajes obtenidos.

Ahora bien, gracias a acercamientos profesionales, el TCU se ha posicionado como un espacio mediante el cual la Universidad enseña y aprende con las comunidades costarricenses, que esta importante labor ha permitido a muchas generaciones de universitarios y universitarias acercarse a realidades distintas y fortalecer su conocimiento académico.

El TCU de la Universidad de Costa Rica es una experiencia novedosa, por lo que su fortalecimiento siempre será una necesidad. Asimismo, ha sido antecedente de diversos procesos similares en América Latina y ha alimentado el establecimiento de teorías nuevas, como es el caso del aprendizaje-servicio solidario, el cual coloca al TCU de la Universidad de Costa Rica como un pionero en la materia en América Latina.

Además, aunque en Costa Rica algunas universidades privadas y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) solicitan la ejecución de procesos de TCU, las características de estas actividades difieren profundamente de la naturaleza de la actividad académica en la Universidad de Costa Rica. Por ejemplo, el trabajo comunal de las universidades privadas tiende a ser procesos de voluntariado sin conexión con procesos de aprendizaje académico, mientras que en la UCR implica el proceso pedagógico que se ha venido describiendo.

De ahí que el TCU de la UCR genere mucha expectativa en cuanto a los aportes sociales, amplios sectores sociales buscan acercarse y obtener apoyo y servicios, en procura de mejorar sus condiciones de vida. Según las estadísticas del año 2014, en la UCR se aportaron 983.850 horas desde 145 proyectos inscritos en todas las sedes universitarias, y con presencia en las 7 provincias del país (Trabajo Comunal Universitario, 2015).

Por tanto, es una necesidad profundizar el análisis de los aportes de esta modalidad académica, específicamente en el tema que ocupa a esta investigación: los aprendizajes esperados en la formación del estudiantado universitario.

La presente investigación tiene como finalidad la construcción de un instrumento que sirva para que las y los docentes encargados de los proyectos de TCU incluyan en su planificación la noción de proceso de enseñanza-aprendizaje y procuren alcanzar y reconocer aprendizajes significativos, no sólo de las comunidades, sino de las y los estudiantes, a partir de los procesos interdisciplinarios, serios, conscientes y teleológicos. Asimismo, que guíe la función asesora de la oficina hacia el posicionamiento de la cuestión pedagógica en los Trabajos Comunales Universitarios.

Con la investigación se buscó beneficiar directamente a los tres actores universitarios reconocidos como los principales diseñadores y ejecutores de los procesos pedagógicos en el marco de los TCU, es decir, docentes, estudiantes y el equipo de asesores y asesoras de la Sección de TCU, a través del ordenamiento y facilitación de insumos para la toma de decisiones en cuanto a la construcción de procesos pedagógicos cada vez más firmes y profundos. Asimismo, se reconoce un aporte indirecto a las comunidades y poblaciones externas a la Universidad con las cuales se desarrollan los procesos, pues al robustecer los procesos de TCU se espera ampliar la incidencia en los problemas abordados.

Resulta básico reconocer el recorrido histórico de la comprensión del TCU como actividad académica desde su surgimiento hasta hoy día, en su 40 aniversario. Además, en este recorrido histórico resulta fundamental comprender el proceso de TCU a la luz de insumos brindados por teorías pedagógicas que posicionan la integración de la formación académica con procesos de acción comunitaria.

Así, será fundamental ahondar en las distintas lecturas que las y los docentes han realizado de sus procesos de trabajo con estudiantes y que han colocado en publicaciones. Asimismo, la propuesta misma de los proyectos de TCU en distintas épocas permitirá reconocer devenires en las propuestas de los proyectos a lo largo del tiempo.

Por otra parte, resulta crucial comprender los fundamentos vigentes y las necesidades de actualización para construir y validar un documento que aporte líneas generales y requerimientos concretos que promuevan aprendizajes significativos en el estudiantado universitario dentro de los proyectos de TCU.

Cabe destacar que el presente trabajo final de graduación pretende abordar los procesos de construcción de aprendizajes de estudiantes

universitarios, no solamente a partir del qué y cómo esperan aprender los actores involucrados, sino que, desde los aportes de la psicopedagogía, se propondrá una guía de la construcción efectiva y eficaz de los aprendizajes.

La temática es importante en el marco de la disciplina, pues desde los aportes de la psicopedagogía se comprende cómo construir aprendizajes significativos desde los intereses y las realidades de cada participante.

Asimismo, se espera aportar a la disciplina misma mediante una experiencia concreta de construcción de aprendizajes de estudiantes universitarios, en el marco de procesos de Acción Social. Temática que, como se verá más adelante, no ha sido objeto de investigación anteriormente.

Por ende, este Trabajo Final de Graduación pretende finalizar con una propuesta de solución práctica que implementará el equipo asesor de la Sección de TCU y las y los docentes a cargo de los proyectos, con el fin de que surjan procesos participativos de trabajo con los distintos actores sociales universitarios.

1.3. Antecedentes

Sobre los procesos pedagógicos del TCU, se logró ubicar pocas experiencias de investigación que exploren, sistematicen o analicen estos temas a partir de las experiencias comunitarias. No se hallaron investigaciones específicas sobre el papel pedagógico del TCU (en general) de la Universidad de Costa Rica, pero sí algunas experiencias de otros países.

En general, los documentos que describen experiencias desarrolladas en el marco de procesos de TCU de la Universidad de Costa Rica o de experiencias similares desarrolladas desde otros espacios ahondan en el rol de la relación Universidad-Sociedad y posicionan los procesos históricos de constitución del TCU.

La descripción de resultados de proyectos de TCU realizados en Costa Rica, específicamente en la Universidad de Costa Rica, es una de las líneas de trabajo ubicadas alrededor del tema de investigación que interesa abordar.

Un artículo específico es el caso del artículo “Derechos humanos de la infancia en un TCU”, de Maurizia D’Antoni (2006). El artículo recupera la experiencia de trabajo obtenida por la autora tanto en el período de preparación para la apertura de un proyecto de TCU de la Universidad de Costa Rica como en la puesta en práctica del proyecto.

La autora afirma que los participantes de la Universidad, en el marco del proyecto, son también “beneficiarios” del proceso, pues tomaron conciencia y se “alfabetizaron” en el tema abordado (D’Antoni, 2006, p. 15); al respecto, indica que el proceso de trabajo desde el TCU evita la idea de que las y los universitarios poseen una superioridad social respecto a las personas de las comunidades con las que se trabaja. La autora reconoce, además, que los aprendizajes concretos mediante el trabajo interdisciplinario impactan en los aportes futuros de las y los estudiantes, sin embargo, no ahonda en cuáles son.

Cuando las y los docentes reflexionan y escriben sobre las experiencias en el marco de los proyectos, pueden identificar aprendizajes específicos y relevantes en el marco de la formación humanista. Este artículo en particular, aunque no es una evaluación de los aprendizajes obtenidos ni reflexiona desde un modelo pedagógico, evidencia que desde TCU sí hay aprendizaje académico; sin embargo, es necesario que la obtención de ese aprendizaje sea planificada.

Lamentablemente, como se ha mencionado ya, la discusión sobre la propuesta pedagógica del TCU, su organización, planificación y resultados no ha sido un tema abordado en Costa Rica, por lo que no es posible incluir más antecedentes que el ya descrito.

En la experiencia internacional, se encontraron documentos sobre a la reconstrucción de procesos similares al TCU, los procesos vividos y los resultados obtenidos, en América Latina y España, desarrollados principalmente desde universidades.

En el ámbito latinoamericano, los documentos aportan al problema de investigación planteado sin describir marcos pedagógicos desde donde se ubican, aunque la mayoría reivindica el aprendizaje-servicio como su intención pedagógica.

Un ejemplo concreto de esto, se evidencia en artículos que contienen experiencias similares a las de los proyectos de TCU, tal es el caso de “Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais” (Moimaz, Saliba, Zina, Saliba, y Garbin, 2010), cuyo objetivo principal del trabajo fue presentar los resultados de la experiencia de un proceso desarrollado en cinco municipios brasileños con la participación de docentes, posgraduados y personal académico, en conjunto con las prefecturas municipales y trabajadores de la salud como escenario de enseñanza e investigación.

El artículo realiza un resumen de los principales cambios históricos en el sistema de salud en Brasil. Específicamente, lo relacionado con la estrategia de Salud de la Familia, que parte de la propuesta, en primer lugar, de incorporar a la familia como partícipe del proceso salud-enfermedad desde la propuesta de acciones preventivas, curativas y de rehabilitación.

En segundo lugar, la estrategia propone acercar al personal de salud a la realidad de las familias con las que trabaja y en tercer lugar incorpora la participación de Ministerio de Educación brasileño para determinar acciones por desarrollar en los cursos de graduación del área de la salud.

Las autoras concluyeron que el proceso enseñanza investigación-extensión posibilitó el contacto universidad-comunidad.

Determinaron, además, que faltaba ampliar la cobertura del estudio a los municipios adyacentes, y que a estos se les dificultaba organizar los servicios de salud por falta de recurso humanos y financieros.

Según indica el estudio, fue evidente la necesidad de articular la educación superior y la salud, a partir de la formación de profesionales con habilidades en promoción, prevención, recuperación y rehabilitación (Moimaz et al., 2010, p. 73).

Para realizar el estudio, se partió de un proyecto piloto, realizado por la Facultad de Odontología de Araçatuba (São Paulo), el cual se basa en la realidad de las familias en comunidades. Para ello, se recopilaban datos cuantitativos y cualitativos sobre el acceso a servicios de salud; asimismo, hubo un levantamiento epidemiológico de las condiciones de salud bucal del municipio.

Se verificó la falta de información sobre el sistema de salud en Brasil y los derechos relacionados con este tema. De ahí, se vio la necesidad de concientizar en cuanto al establecimiento de control social como estrategia para fortalecer el sistema local de salud.

Primero se capacitó al recurso humano especializado en salud, pero surgieron inconvenientes. Entonces, se consideró la participación universitaria de dos formas: prestar servicio a los municipios e insertar a estudiantes de grado y posgrado en la realidad local por medio de proyectos en comunidad. Los acercamientos a la población fueron mediante observación, así como con la elaboración de encuestas y entrevistas.

Esta investigación aporta a la presente investigación, pues parte del reconocimiento de las autoras sobre la necesidad de incorporar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la integración de la docencia con la asistencia social, la formación crítica y reflexiva, la

responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes, y la integración de las instituciones de educación superior en la salud.

En el artículo se detalla un proceso de trabajo comunitario llevado a cabo en localidades brasileñas en estado de vulnerabilidad social. Además, expone cómo los resultados de un proceso de investigación y acción contribuyen en la solución de un problema que enfrentaban y, a la vez, demostró el aporte al proceso formativo de estudiantes universitarios de grado y posgrado.

Lo anterior rescata la discusión sobre la necesidad de acercar a las universidades a la realidad social, de manera que este proceso sea de enseñanza-aprendizaje para ambas partes, es decir, para universidades y comunidades.

Como conclusión, reconoce posibles aportes del servicio de salud para los procesos de la academia, concretamente en cuanto a la formación de recursos humanos en habilidades específicas para trabajar en contextos difíciles, como el abordado en ese proceso (Moimaz, et. al, 2010, p. 71); sin embargo, no ahonda en el proceso formativo, en los principios que lo podrían sustentar o el en proceso pedagógico.

Por otra parte, existen artículos e investigaciones dedicados a sustentar y discutir teóricamente los procesos de trabajo académico comunitario desde el aprendizaje-servicio solidario, y que han cobrado impulso en América Latina, lideradas por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y se han convertido en una tendencia en la región.

Entre ellos, destaca el artículo de Cecchi (2006), "Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana". El autor desarrolla conceptos básicos contenidos en la pedagogía del aprendizaje servicio y que pueden vincularse actualmente con el discurso de lo que debe ser el TCU de la

Universidad de Costa Rica, aunque esta teoría no es una base desde los inicios del TCU, sino que el posicionamiento de esta teoría es posterior.

El autor expone estrategias metodológicas para el diseño y la ejecución de proyectos, reflexiona sobre razones para promover este tipo de pedagogía y finaliza con la generalidad del estado de la cuestión en América Latina y el Caribe (Cecchi, 2006, p. 2-7).

La referencia a conceptos centrales que trata Cecchi es destacable para la presente investigación. El primero de ellos es solidaridad; según el autor, su significado se ha utilizado de forma profusa pero muy distinta, que va desde la beneficencia y la promoción de donaciones, hasta el marketing de empresas social y ambientalmente nocivas.

Por su parte, Cecchi comprende y posiciona la solidaridad desde un significado más generalizado y profundo que en Latinoamérica, pues lo define como procesos de trabajo conjunto, organizado y efectivo. Además, destaca la necesidad de realizar resistencia conjunta, como grupo o nación, ante los embates a los derechos o a los efectos de desastres (Cecchi, 2006, p. 2). El autor, por tanto, parte de la concepción de la solidaridad como proceso que genera vínculos reales, no asimétricos.

Asimismo, el autor se posiciona a favor de las conductas llamadas pro sociales, diferenciándolas del altruismo (Cecchi, 2006, p. 3). Explica que el énfasis de la acción es lo que diferencia ambos términos. En el altruismo, el énfasis está en la intención de quien beneficia, mas no en el resultado de la acción. Por su parte, la pro socialidad busca la satisfacción del receptor, así como la reciprocidad generada entre ambos.

El último concepto que el autor aborda es el aprendizaje servicio. Lo concibe como aquellas actividades solidarias, realizadas por estudiantes, que pueden ser proceso de aprendizaje en sí mismas si se planifican adecuadamente

(Cecchi, 2006, p.3). Estos procesos, según él, unen dos intencionalidades: por un lado, buscan mejorar la calidad de la educación; por otro, ofrecen una respuesta participativa a la necesidad social.

Asimismo, reconoce distintos niveles en cuanto al impacto del aprendizaje servicio. Específicamente, diferencia los trabajos de campo, las iniciativas solidarias asimétricas, los servicios comunitarios institucionales y los procesos de aprendizaje servicio, cuya característica central es la planificación de todo el proceso para que las y los estudiantes participen activamente desde el diagnóstico hasta la evaluación.

Como conclusión, el autor afirma que las condiciones actuales de los países latinoamericanos requieren que las instituciones de educación superior formen profesionales “sensibles, comprometidos, activos y participativos, capaces de responder a las demandas de una sociedad compleja e inequitativa” (Cecchi, 2006, p. 11).

Por ese motivo, este artículo se considera relevante en el marco de la presente investigación, ya que representa una importante línea de discusión que se está posicionando en América Latina, y que debería ser guía en las propuestas de TCU en la Universidad de Costa Rica.

Otro aporte que resulta un antecedente importante es la investigación denominada “Servicio comunitario del estudiante en el contexto de la educación superior venezolana”, de Ferrer y Clemenza (2009), que parte de una investigación cualitativa realizada en “Cursos de Acción”, ejecutados por cinco universidades públicas y privadas de la región de Zulia, Venezuela. El objetivo de la investigación fue analizar los alcances del servicio comunitario del estudiante en el contexto de la educación superior venezolana.

Las autoras pretenden, además, debatir la importancia de la corresponsabilidad entre el Estado, la universidad y el ciudadano a partir de la

promoción de la participación activa en la solución de problemas de las comunidades donde las y los estudiantes se insertan.

La participación comunitaria, para Ferrer y Clemenza, a veces es vista como un medio técnico en la implementación de programas, pero con este posicionamiento se tiende a visualizar la participación comunitaria como un fin en sí misma.

Reconocen que la participación comunitaria podría ser vista como un medio técnico para la implementación de programas. Pero critican que con este posicionamiento, se tiende a visualizar la participación comunitaria como un fin en sí misma.

Por ello, posicionan la participación comunitaria como una estrategia para el desarrollo, de acuerdo con las necesidades emanadas de la realidad. Según indican, es fundamental la utilización de modelos participativos; no usarlos significaría “un costo de oportunidad en todos los aspectos organizativos planteados” (Ferrer y Clemenza, 2009, p. 114). Por el contrario, la participación permitirá el aprendizaje, facilitará el planeamiento y la gestión, y acrecentará las capacidades de las comunidades.

Desde la óptica de las autoras, las universidades enfrentan un reto al abordar la búsqueda de aprendizajes más allá de lo disciplinario y racional. Por ello, es necesario que contribuyan a la construcción de un proceso educativo en pro de formar “nuevos ciudadanos sociales, planetarios de futuro, teniendo como norte la tolerancia, solidaridad y desarrollo de los principios del respeto a los derechos humanos” (Barylko, citado en Ferrer y Clemenza, 2009, p. 117).

Entonces, otorgan primordial importancia al proceso educativo en tanto está llamado a desarrollar competencias genéricas que vayan más allá del ámbito del conocimiento y la racionalidad.

El estudio presentado se enmarca en el proceso de cambio en que se ve inmerso el sistema de educación superior venezolano, el cual requirió adecuarse a las necesidades del desarrollo nacional, sin perder de vista la búsqueda de la formación de las y los estudiantes como ciudadanos.

En ese mismo artículo, otra línea de análisis de las autoras es la investigación participativa, comprendida como una actividad integral, que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Asimismo, reconocen al constructivismo como sustento teórico de su investigación (Ferrer y Clemenza, 2009, p. 119).

Para el análisis, retomaron la Ley de Servicio Comunitario vigente en Venezuela desde 2006, la cual busca, entre otras cosas, que el estudiante universitario posea preparación académica y social para que continúe vinculado con su comunidad de origen y cuando sea profesional trabaje en servicio de las comunidades.

Así, las autoras aplicaron una entrevista de profundidad dirigida a las coordinaciones de departamento de servicio comunitario de cinco universidades públicas y privadas venezolanas.

Los resultados obtenidos evidencian la expectativa que existe ante la aplicación de la ley, la direccionalidad de los proyectos universitarios y las distintas carreras que las conforman, las cuales, según ellas, cumplen con criterios de pertinencia social.

Un dato importante es que las autoras mencionan como un reto la resistencia del estudiantado ante la actividad, actitud que, posterior a la realización del proceso, es modificada.

Por último, las autoras recuentan las principales acciones de las y los estudiantes, en el marco de los proyectos de Servicio Comunitario.

Este artículo resulta de especial interés, pues describe una serie de características destacadas en los proyectos ejecutados desde las universidades venezolanas, características que no distan mucho del ideal de lo que debe ser el TCU de la Universidad de Costa Rica y que podrían ser utilizadas como base para una posible propuesta costarricense.

En cuanto al TCU y su historia, destaca el texto “TCU, La conquista de un derecho”, de María Pérez Yglesias y Rita Meoño Molina (2007). Este texto conmemorativo del 30 aniversario del TCU recorre los principales acontecimientos y discusiones que llevaron al surgimiento del TCU.

Destaca en el texto, la comprensión socio-histórica de la realidad, pues analiza el estado de Costa Rica según época y vincula las discusiones universitarias que dieron pie al surgimiento de esta modalidad de Acción Social (Pérez y Meoño, 2007).

El TCU es el resultado de un proceso de construcción histórica que implicó la vinculación de la Universidad de Costa Rica con la sociedad, gracias a discusiones anteriores y a un contexto social y económico favorecedor.

Cabe rescatar el análisis a nivel internacional y la influencia de los diversos movimientos sociales de la época de los años 60 y 70. Según las autoras, este convulso contexto derivó en decisiones de organización de la Universidad de Costa Rica, dirigidas hacia privilegiar la vinculación Universidad-Sociedad, junto a las discusiones del primer y segundo Congreso Universitario y los llamados campos de trabajo, como antecedente inmediato del TCU en la Universidad de Costa Rica (Pérez y Meoño, 2007).

Además, las principales discusiones del Tercer Congreso Universitario, sobre el ordenamiento jurídico universitario y en el accionar de la institución, promovieron no sólo el TCU sino la Vicerrectoría de Acción Social, la de Investigación y la de Docencia, a la vez que se enfatiza la Universidad como

instancia que aprende de y con las comunidades de nuestro país (Pérez y Meoño, 2007).

Finalmente, la publicación destaca el estado del proceso y los aportes que el TCU había brindado hasta el momento.

Cada uno de los estudios aquí presentados muestran que aunque existe reflexión alrededor de los diferentes procesos de trabajo en comunidades reseñados, la reflexión no ahonda en los marcos teórico-metodológicos, ético-políticos o técnico-operativos que deben acompañar el quehacer desde esta importante actividad académica. Como ya se ha mencionado, no fue posible ubicar información desde publicaciones académicas que den cuenta del diseño y evaluación de los TCU como espacios pedagógicos o bien, sobre los resultados pedagógicos de los TCU.

Los documentos encontrados dan cuenta de importantes procesos que han sido desarrollados históricamente y que pueden ser un importante aporte al desarrollo actual de procesos de TCU, sin embargo aún se detectó un vacío de reflexión sobre a cuál debe ser el lineamiento en cuanto al diseño y evaluación de una posible propuesta pedagógica. Históricamente el énfasis de las publicaciones surgidas desde los TCU en Costa Rica o de procesos similares en Latinoamérica y Europa no se detienen en este punto. Como se ha mencionado, no fue posible encontrar más antecedentes nacionales alrededor de este tema, que resultaran pertinentes para la investigación desarrollada.

Por tanto, es de fundamental importancia indagar y brindar propuestas para la reflexión, que decanten en acciones concretas que puedan ser implementadas por la entidad universitaria encargada, siempre en estrecha coordinación con las y los docentes a cargo de la ejecución de los proyectos de TCU.

1.4. Objetivo general

Desarrollar un procedimiento que guíe la formulación del marco pedagógico de los proyectos de TCU, basado en el enfoque humanista y que propicie la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de la Universidad de Costa Rica

1.5. Objetivos específicos

1. Analizar las bases de la propuesta pedagógica inicial de TCU en la Universidad de Costa Rica, a través de documentación histórica.
2. Definir los fundamentos vigentes y las necesidades de actualización de una propuesta pedagógica de TCU basada en el enfoque educativo humanista.
3. Analizar los principios psicoeducativos que propicien aprendizajes significativos en los y las estudiantes, desde la perspectiva del equipo de trabajo de la Sección de TCU, docentes encargados de los proyectos y estudiantes de la Universidad de Costa Rica.
4. Formular un programa general de TCU como guía que apoye a la formulación del proyecto y que propicie aprendizajes significativos en los y las estudiantes de la Universidad.

2. Fundamentación teórica

2. Fundamentación teórica

Como bien se ha establecido ya, los procesos de TCU son procesos académicos, con componentes pedagógicos que crean expectativas y aportan a las comunidades.

Las discusiones más recientes lideradas por la Sección de TCU de la Vicerrectoría de Acción Social han permitido operativizar y definir posicionamientos teóricos y epistemológicos de cómo se construye el conocimiento desde esta actividad académica.

Estas discusiones también han ayudado a clarificar qué es y qué no es TCU y, así, a plantear algunas líneas generales de asesoría hacia los y las docentes a cargo de los proyectos de TCU.

Al reconocer a la Acción Social de la Universidad como un proceso pedagógico, se han logrado afinar discursos y determinar el camino y la incidencia esperada de los proyectos que se inscriben.

Para continuar fortaleciendo esta modalidad académica, la propuesta teórica desde donde se comprenda el proceso debe esclarecer y aportar a la construcción de acciones pertinentes tanto en el ámbito académico como social.

El presente apartado pretende brindar los insumos teóricos del estudio, con el fin de que la propuesta de un marco pedagógico para las formulaciones de TCU cumpla con los principios de la Universidad de Costa Rica y consolide los requerimientos del aporte pedagógico que tanto la institución como las y los estudiantes deben obtener de los procesos de Acción Social en general y, específicamente, desde los procesos desarrollados en el marco de los proyectos de TCU.

Para la elaboración del documento se partió del análisis de los antecedentes encontrados y de los objetivos del estudio. Se realizó una primera aproximación a los estudios existentes alrededor del tema y, a partir de ahí, se definieron las principales líneas teóricas pertinentes para el estudio. A partir de esto, se ubicaron grandes categorías desde donde se puede sustentar teóricamente este documento.

2.1. El enfoque educativo humanista

La primera línea de insumos teóricos es el humanismo, como gran paradigma que cubre el quehacer de la Universidad de Costa Rica, institución que se ubica a sí misma en el camino de contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el bien común, mediante políticas dirigidas a la consecución de justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de los pueblos (Universidad de Costa Rica, 1974. p. 1).

Para el presente estudio, interesa definir el humanismo como un paradigma que visualiza al ser humano como “verdadero e integral”, y coloca en la educación cualidades como el liberalismo, el realismo y la integridad (García, 2006. p. 1).

Interesa, para este estudio, recordar que cuando se habla de formación humanista se enmarca en aquella formación que reconoce el valor de la persona que estudia, desde sus conocimientos previos, cotidianos y amplios a los que la educación formal llegará a aportar.

La formación humanista identifica a la persona y su ambiente como un todo que debe considerarse en los procesos formativos, entendidos como procesos de construcción de conocimientos, no de simple adquisición (García, 2006. p. 1).

Sin embargo, además de su definición y principios, para este estudio interesa posicionar el humanismo como teoría pedagógica, cuyo surgimiento data del renacimiento, que se posiciona frente a las teorías conductistas en la educación ya en el siglo XX.

A partir de esta época, el humanismo como teoría pedagógica incorpora del existencialismo algunas nociones, entre ellas la capacidad de elección de las personas, el reconocimiento de la libertad para establecer metas en su propia vida y la capacidad de asumir responsabilidad por sus elecciones (García, 2006. p. 4).

La educación humanista promueve procesos docentes dirigidos hacia la generación de procesos y proyectos, para explorar y experimentar a partir de lo vivencial.

Siguiendo a García (2006, p. 5), se reconoce desde este paradigma a las y los estudiantes como entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas de manera creativa.

Para el caso al que se refiere este estudio, el paradigma humanista educativo brinda importantes insumos, pues desde el TCU se procura que estudiantes universitarios actúen como sujetos capaces de aportar y aportarse en la promoción de acciones individuales y colectivas que mejoren las condiciones de vida de su entorno. Se reconoce, además, una importante dosis de dirección desde la docencia, cuya finalidad es la construcción de conocimientos obtenidos desde el acercamiento social con la realidad que les rodea.

De la teoría de la educación humanista, el psicólogo Carl Rogers ha abordado ampliamente el posicionamiento de la educación desde el humanismo. Este autor expone que el o la estudiante debe promover su propio aprendizaje si

valora que este aprendizaje es significativo para él o ella (García, 2006. p. 6). Según Rogers, la persona que aprende reconocerá como significativo su aprendizaje si la experiencia le involucra como totalidad, es decir, si incluye sus procesos afectivos y cognitivos.

Para García (2006. p 6), en la teoría educativa de Carl Rogers, el aprendizaje tiene lugar, principalmente desde lo experimental, cuando la persona vincula el tema aprendido con aquello que le es relevante. Esta teoría pedagógica propone que el aprendizaje se medie con técnicas participativas desde las cuales las y los estudiantes utilicen sus propios recursos para aprender.

La naturaleza de TCU, al ser de trabajo directo con personas y comunidades, se ve fortalecida desde la perspectiva de este paradigma teórico y filosófico, pues promueve una visión de ser humano con capacidades para aprender de la experimentación y del análisis de los procesos vividos en cada uno de los proyectos desarrollados.

Este paradigma guía el posicionamiento filosófico de la Universidad hasta la actualidad y brinda apertura para posicionar otras líneas teóricas que han acompañado propuestas académicas concretas. Además, cabe acotar que el humanismo no excluye otros posicionamientos teóricos, sino que coexiste con ellos. El enfoque humanista que posiciona la Universidad desde su constitución hasta nuestros días se concretiza a partir del establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje que deben contener principios teóricos que, a su vez, inciden en el ejercicio de la Acción Social con las comunidades.

La necesaria visión del o de la estudiante como persona integral, con conocimientos y con influencia de su ambiente, brinda un sustento para la construcción y el posicionamiento de guías de formulación de proyectos de TCU

que garanticen aportes comunitarios y aprendizajes para las y los estudiantes de la Universidad.

El paradigma humanista aporta grandes e importantes líneas vinculadas con teorías más concretas, que aportan al tema por desarrollar en esta investigación. Posicionar el TCU de la Universidad de Costa Rica como un proceso de construcción de conocimientos por parte de los diferentes actores involucrados (docentes, estudiantes, comunidades) permite revelar la función académica centrada en las personas involucradas.

En conclusión, este paradigma rescata la visión de ser humano integral, imperfecto y en constante evolución, por lo que se esperan posicionar procesos de aprendizaje continuo, formales y no formales, también descritos y analizados por otras teorías como la teoría constructivista.

2.2. La teoría constructivista

Esta teoría se fundamenta en las propuestas de Jean Piaget sobre el abordaje del estudio de cómo construimos el conocimiento. Siguiendo a Villar (2001), esta teoría dirige su mirada al descubrimiento de cómo conocemos y cómo pasamos de estados de menor validez a estados de conocimiento de mayor validez, tomando como criterios de validez aquellos que sanciona el pensamiento científico.

Desde esta teoría, se concibe la inteligencia humana como una construcción de procesos adaptativos al medio que nos rodea. El conocimiento se construye y trata de equilibrar y estabilizar cada vez más los intercambios entre el individuo y su medio; así, en la construcción de este conocimiento, juega un papel importante la acción del sujeto, pues, para conocer los objetos y procesos que le rodean, la persona debe actuar sobre ellos y transformarlos. (Villar, 2001. p. 268)

Según propuso Jean Piaget, la acción es fundamental, es el eje central de toda actividad intelectual, desde las más simples hasta las más complejas, relacionadas con la representación interna del mundo. Según Villar, (2001. p. 269) para Piaget la noción de construcción del conocimiento está necesariamente unida a la acción, a las operaciones, a las transformaciones que la persona realiza sobre el mundo que le rodea. Esta noción es relevante en la teorización del objeto de estudio, pues concluye que, sin importar la edad, la persona aprende desde el hacer, no un hacer vacío, sino uno que genere conocimiento.

Otras de las nociones fundamentales en la teoría del constructivismo de Piaget es la asimilación, entendida como la integración de elementos externos a estructuras internas. A partir de este concepto, Villar reconoce que ninguna conducta implica un comienzo absoluto, sino que evoluciona siempre de estructuras construidas con anterioridad, o esquemas, como les denominó Piaget (Villar, 2001. p. 269).

La acomodación es otra de las nociones centrales en esta teoría, el proceso complementario a la asimilación. Se refiere a la optimización de las cualidades adaptativas de las estructuras intelectuales y, concretamente, a la modificación de la estructuras de conocimiento previamente construidas cuando se le da sentido a nuevos objetos y ámbitos (Villar, 2001. p. 270).

La adaptación y la asimilación son comprendidos como procesos complementarios en la construcción de los conocimientos; es decir, las personas parten de conocimientos y estructuras previamente construidas para asimilar nuevos conocimientos.

Para explicar estos procesos, Piaget distinguió tres estructuras o estadios de desarrollo de pensamiento: la inteligencia sensoriomotora, la inteligencia

representativa (con un sub periodo preoperatorio y otro operatorio) y la inteligencia formal (Piaget, 1983, en Villar, 2001. p 376-381).

Además de la propuesta teórica de Piaget, en el constructivismo es fundamental el enfoque sociocultural, esto es la propuesta teórica que desde esta misma teoría incorpora la influencia de contexto en el análisis del desarrollo.

El enfoque teórico sociocultural se deriva de la propuesta de Lev Vigotski y sitúa al desarrollo como un proceso influenciado por cierto contexto sociocultural, que se refleja de alguna manera en el funcionamiento mental de las personas. De esta manera, las tradiciones culturales y prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana (Villar, 2001. p. 381).

En estos contextos, los seres humanos se desarrollan e influyen en la construcción de su entorno sociocultural; no como receptores pasivo, sino que su desarrollo se da por la acción directa y la participación activa en procesos que les son significativos.

Estas teorías, además de ser una propuesta clásica en la materia, resaltan la noción de construcción de los aprendizajes y aportan un marco para fortalecer los procesos de aprendizaje, concretamente desde la comprensión de procesos en constante construcción y evolución.

Si bien Piaget y Vigotski proponen sus teorías para comprender la evolución del pensamiento en niños y niñas, los postulados descritos en este apartado pueden ser generalizados a los procesos de construcción de pensamiento y aprendizajes en personas universitarias.

2.3. El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo parte de los postulados generales del constructivismo, al recalcar que los seres humanos son producto de su

capacidad para conocer y reflexionar. Esta capacidad permite anticipar, explicar y controlar el ambiente natural. Además, se destaca la noción de que a partir de este proceso de conocer y reflexionar se construye activamente el conocimiento, no se recibe desde agentes externos (Díaz y Hernández, 2002. p. 25).

Por tanto, desde los procesos formativos, se esperan motivaciones para inducir a las y los estudiantes a una participación activa en los procesos de construcción del conocimiento, por ejemplo, procesos de aprendizaje a través del descubrimiento.

En el ámbito universitario, la expectativa es que las y los estudiantes, con su nivel de madurez, se apropien de sus procesos de aprendizaje y construyan propuestas y soluciones desde el reconocimiento de la complejidad social que les rodea y de la cual son parte.

La facilitación para que esto se dé está a cargo de las y los docentes, quienes tienen por la misión de impulsar al estudiantado a resolver problemas desde posturas creativas, buscando activar altos niveles de pensamiento crítico.

El principal exponente de esta teoría es David P. Ausubel, quien postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que cada persona posee previo al proceso de aprendizaje.

En otras palabras, el aprendizaje significativo se conceptualiza como la creación de estructuras de conocimiento a través de relaciones entre la nueva información –obtenida de procesos experienciales– con los conocimientos e ideas previamente conocidas (Díaz y Hernández, 2002. p. 39).

Desde este enfoque pedagógico, el aprendizaje está determinado por los conocimientos y las experiencias previas de las y los actores involucrados en el proceso: docentes, estudiantes, comunidades con las que se trabaje (Díaz y

Hernández, 2002. p. 39). Desde este enfoque, destacan los y las estudiantes como sujetos con conocimientos, que enfrentan nuevas experiencias y construyen nuevos conocimientos.

Así, resulta relevante y pertinente reconocer a los TCU como procesos de trabajo conjunto desarrollado por docentes y estudiantes, en las comunidades, desde el diseño, ejecución y evaluación de procesos comunitarios. Ambos actores, trabajan en conjunto pero con distintos énfasis.

Mientras, las y los docentes a cargo de los proyectos de TCU deben garantizar las condiciones para que además de los aportes sociales en las comunidades donde se trabaja, las y los estudiantes obtengan aprendizajes concretos desde la propuesta teórica del aprendizaje significativo, en tanto exista un vínculo con los intereses y las experiencias del estudiantado y a partir de ahí construir los distintos procesos con las comunidades.

2.4. La teoría del aprendizaje servicio solidario

Más estrechamente relacionado con el tema y el problema de investigación, se encuentra la teoría del aprendizaje servicio solidario, cuya principal exponente en la actualidad es la Dra. María Nieves Tapia del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

Según Tapia (2012, p. 25), esta teoría pedagógica tiene algunos antecedentes vinculados con teorías anglosajonas, como el “experimental learning” y el “learning by doing”, las cuales hacen referencia al servicio como un medio para obtener aprendizajes; sin embargo, el aprendizaje-servicio solidario desde la propuesta pedagógica latinoamericana busca responder a problemáticas sociales de la región.

Esta teoría incorpora y propone la ejecución de servicio solidario por parte de estudiantes en los contextos de comunidades reales, con planteamientos de

evaluación, con intencionalidad de aprendizaje de contenidos curriculares o formativos, con la incorporación de reflexión, investigación y el desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo (Tapia, 2012. p. 27).

Según Furco (en Tapia, 2012. p 27-28), la teoría del aprendizaje-servicio solidario contiene ciertos rasgos que permiten caracterizarla. En primera instancia, se concibe como un proceso de atención a necesidades reales de una comunidad. Según propone esta teoría, parte del reconocimiento de las problemáticas desde diagnósticos participativos que ahonden en las realidades y permitan proponer procesos de trabajo desarrollados junto con las comunidades y no “para” las comunidades.

También, enfatiza en la importancia del protagonismo estudiantil, es decir, que la actividad fundamental en los procesos de aprendizaje debe ser desarrollada por el estudiantado, en todas las etapas: planificación, ejecución, evaluación y sistematización de las experiencias; no solo como observadores, sino que les permita construir aprendizajes académicos y para la ciudadanía.

Se caracteriza, además, por promover aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria: las y los docentes también tienen una amplia cuota de protagonismo en el proceso, en tanto deben facilitar y garantizar la adquisición de aprendizajes disciplinares y multidisciplinares en contextos de atención a problemas reales desde la reflexión sobre la práctica solidaria (Tapia, 2012. p. 27-28).

Esta teoría se vincula claramente con la propuesta general de TCU, en tanto plantea elementos para formalizar lo que debe contener la guía de formulación pedagógica de los proyectos.

Desde la teoría de aprendizaje-servicio solidario, se muestra la importancia del trabajo horizontal y colaborativo entre docentes y estudiantes. En ella, se resaltan claramente las funciones mediadoras de las y los docentes en

procura de buscar y proveer experiencias que puedan ser aprovechadas para el aprendizaje desde la ejecución de servicios de calidad.

Asimismo, al incorporar nociones del aprendizaje significativo, parte de la necesidad de reconocer las expectativas, preferencias y conocimientos previos del estudiantado universitario son requeridos para propuestas ante necesidades comunitarias y que, a su vez, aporten a la construcción y apropiación de conocimientos formales por parte de los y las universitarios.

Al respecto, Tapia (2012. p. 26) indica que la calidad de la acción está usualmente determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella, pues difieren acciones como coleccionar ropa o alimentos para grupos de personas necesitadas y contribuir en la generación de energías alternativas, emprendimientos productivos sustentables o apoyo al auténtico desarrollo local. Estas últimas actividades requieren de conocimientos y saberes académicos que, en conjunto con los saberes locales, implican aportes importantes a las transformaciones sociales más profundas.

Esta teoría comprende el proceso pedagógico como una relación dialógica entre educador y educando, mediante un compromiso por la transformación de realidades consideradas como injustas. Como se ha mencionado, implica la construcción conjunta de aprendizajes activos y significativos. Afirma Tapia (2012. p.28) que los aprendizajes desde esta teoría están centrados en el sujeto que aprende y desde una concepción del conocimiento como bien social.

Desde la acción universitaria, el proceso brinda un elemento para separar a la institución de la noción de "Torre de Marfil", en vista de que acerca a los actores universitarios y a los posicionamientos teóricos a la realidad concreta. Inclusive, se plantea una discusión con respecto a la noción de extensión como puente entre la universidad y la sociedad, al incorporar la construcción de aprendizaje académico tanto desde las aulas como desde las comunidades.

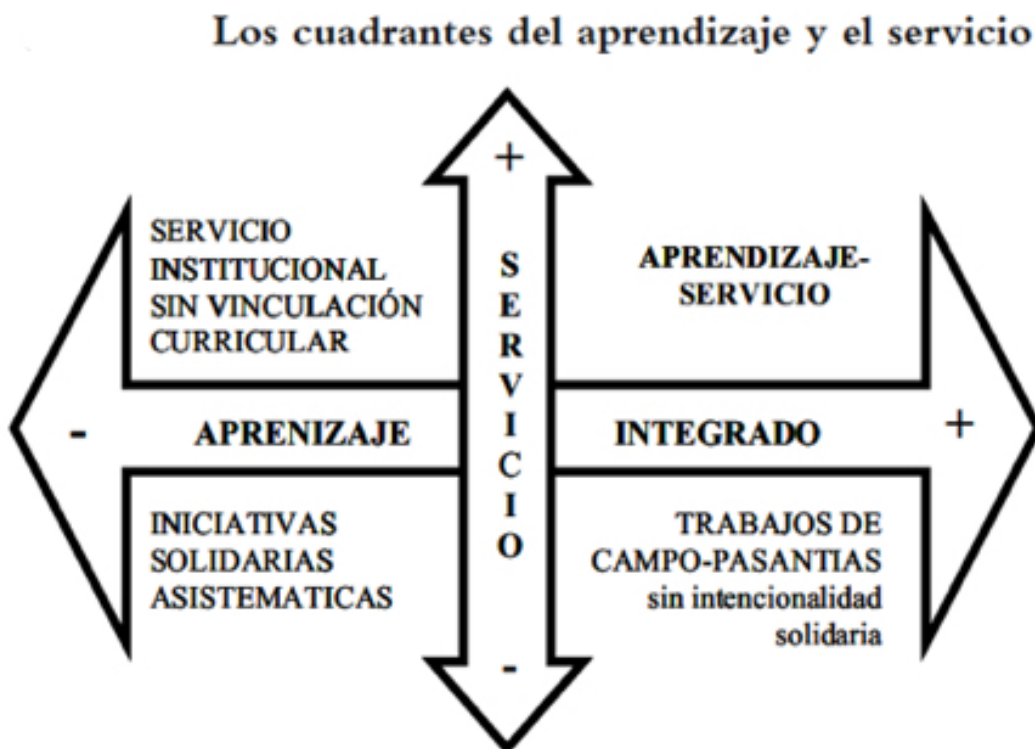
Siguiendo a Tapia, ella reconoce en el aprendizaje-servicio solidario influencias de autores como Piaget, con la educación por la acción, a la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y a Vigotsky con el concepto de “Zona de desarrollo proximal” (Tapia, 2012. p. 29).

Una de las características que esta autora destaca sobre la teoría del aprendizaje-servicio es la construcción de conocimiento a través de la experiencia de acercarse a la realidad, diagnosticar y proponer abordajes a los problemas encontrados, a diferencia de otras teorías que promueven el conocimiento a través del planteamiento de problemas (problem-based learning) diseñados previamente. Así, afirma la autora, el aprendizaje-servicio solidario genera aprendizajes situados y contextuales, que permiten generar competencias para actuar en situaciones reales (ibídem. p. 29).

Para comprender y ubicar los diversos procesos de trabajo comunitario, resulta relevante revisar la propuesta teórica recuperada por la autora en función de los cuadrantes establecidos por la Universidad de Stanford en 1996, en los cuales se establece la intensidad del aprendizaje y del servicio, y que pueden brindar insumos para reconocer el balance entre cada una de las variables.

La siguiente imagen resume la dirección de los procesos según el ejercicio que proponen y la integración de las variables de aprendizaje y servicio, como insumo para identificar la intensidad de vinculación real entre ambas.

Figura 1. Resumen de “Los Cuadrantes del aprendizaje y el servicio”



Fuente: Tapia, M. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio”. *Studium Educationis* , XIII (1), 23-37.

La autora establece que en el cuadrante superior derecho se ubican aquellas prácticas que presentan alto grado de servicio sin que medie, necesariamente, un proceso de aprendizaje planificado y facilitado curricularmente.

El cuadrante inferior derecho representa aquellas prácticas, actividades, proyectos o procesos que incorporan pocos componentes de aprendizaje; su servicio no necesariamente es evaluable en términos de calidad, como aquellas prácticas caritativas o filantrópicas.

En el cuadrante inferior izquierdo se colocan las prácticas o procesos académicos sin intencionalidad solidaria, centrados en el aprendizaje del o de la estudiante, con vinculación curricular. Ejemplo de este tipo de procesos son las prácticas académicas diseñadas para la aplicación de conocimientos disciplinares.

Por último, en el cuadrante superior izquierdo se ubican aquellos procesos que incorporan un balance entre aprendizaje y servicio. Según Tapia (2012. p. 33), aquellas prácticas de enseñanza, dirigidas, planificadas y facilitadas para que, desde la acción comunitaria, generen servicios vinculantes, serios, evaluables y de calidad brindados por estudiantes y docentes y con amplia participación de las comunidades, quienes no sólo actúan como receptoras.

En este cuadrante se enmarca el TCU, pues su naturaleza implica un proceso de vinculación dinámica y crítica entre la Universidad y la Sociedad, en procura de generar aprendizajes y apoyar las transformaciones sociales requeridas por las comunidades (Vicerrectoría de Acción Social, 1996. p. 31).

Desde esta perspectiva, resulta pertinente enmarcar la propuesta de una guía de construcción del marco pedagógico de los Trabajos Comunes Universitarios que, desde las teorías descritas en este apartado, garanticen altos grados de calidad en los servicios prestados y que justifiquen la prestación de estos servicios desde el ámbito universitario; a su vez, que permitan y dirijan la integración de aprendizajes formales y generación de conocimientos académicos en las y los estudiantes participantes.

2.5. Aprendizaje basado en proyectos

La propuesta de esta teoría se basa en nociones de educadores como John Dewey, centradas en señalar los beneficios de aprendizajes desde lo práctico y basados en la experiencia que pueda vivir el o la estudiante (Fundación Omar Dengo, 2003).

Según la Fundación Omar Dengo (2003, p. 13), esta teoría del aprendizaje reconoce que la construcción del aprendizaje ocurre dentro del contexto sociocultural y se apoya en conocimientos previos de la persona.

La definición del Instituto Buck para la Educación (BIE, por sus siglas en inglés) para el aprendizaje basado en proyectos lo reconoce como aquel método sistemático de enseñanza en el cual las personas que están en un proceso de aprendizaje de conocimientos y habilidades se involucran en un proceso extendido de indagación. Lo reconocen como un proceso estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, así como “tareas y productos cuidadosamente diseñados” (Fundación Omar Dengo, 2003. p. 14). Destaca en esta definición la noción de planificación y dirección del proceso de aprendizaje a través de indagación dirigida por preguntas.

De este método, se reconocen los criterios que distinguen a los proyectos, frente a otras actividades de aprendizaje. En primera instancia, se parte de que las y los estudiantes poseen un impulso inherente por aprender, se aprende desde el trabajo en el proyecto, se promueve una exploración profunda de temas auténticos e importantes, se requiere el uso de herramientas y habilidades concretas, se especifican productos concretos por obtener (que pueden ser múltiples), se realizan evaluaciones basadas en el rendimiento y se promueve la colaboración de diversas formas (Fundación Omar Dengo, 2003. p. 14-15).

Para esta investigación se considera central el principio orientador del aprendizaje basado en proyectos que postula la necesidad de crear proyectos orientados a mejorar el desempeño educativo y la rendición de cuentas.

Este método educativo propone la construcción de procesos de enseñanza aprendizaje a partir del diseño, ejecución y evaluación de proyectos que partan de la realidad y aporten a la solución de problemas concretos y

relevantes para la vida de las comunidades y posibles de ser abordados desde los conocimientos personales y académicos de las y los estudiantes.

3. Diseño metodológico

3. Diseño metodológico

Como ha sido mencionado, más allá de devolver beneficios sociales o económicos otorgados por el subsidio a la universidad pública, el proceso pedagógico que sucede durante contactos comunitarios debe ser desentrañado, explicitado y fortalecido. A partir de los principales postulados de las teorías que sustentan este estudio, vale recordar algunos principios básicos transversales en la investigación:

Se reconoce que el conocimiento no es algo dado, sino que se mantiene en constante construcción y éste, al ser construido, puede ser apropiado por las personas para satisfacer sus necesidades. Desde el TCU de la Universidad de Costa Rica, se ha construido conocimiento diverso y abundante. Es así que desde esta investigación, interesa reconocer este conocimiento y potenciarlo.

Se parte de reconocer que la realidad no es simplemente lo que se percibe a través de los sentidos, se debe realizar un esfuerzo académico de abstracción para comprender la realidad y responder adecuadamente a las demandas de ella.

Acercarse a la historia y a las implicaciones que el movimiento histórico ha tenido sobre el objeto de estudio es necesario, en tanto el contexto influye a la Universidad y viceversa. TCU también está influenciado, y su quehacer debe responder a las necesidades del contexto.

Ahora bien, la historia no debe ser concebida solamente como situaciones pasadas, sino que configura las características actuales de los fenómenos. Por tanto, resulta relevante comprender al TCU como parte de un tipo de universidad, inserto en los movimientos históricos y aportando desde comprensiones ético-políticas específicas.

Cabe aclarar que la persona que realiza la investigación fungió como

directora de la sección de TCU durante el proceso y cuenta con diez años de laborar para esta oficina.

En este apartado de marco metodológico, se establece el paradigma de investigación que sustenta el trabajo desarrollado, el enfoque, tipo de investigación y los procedimientos llevados a cabo para obtener la información.

Además, se describen los participantes y las fuentes de información de la investigación, los instrumentos utilizados y las variables o categorías sobre las que se investiga. Por último, se incluye la metodología de análisis , así como la posterior sistematización y construcción del informe.

3.1 Paradigma de investigación:

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico o participativo, caracterizado por reconocer la presencia de la ideología en los procesos de investigación y rechazar la neutralidad de la ciencia por considerarla falsa. La investigación no es vista como descripción o interpretación, sino desde su carácter emancipativo y transformador (González, 2003. p.153).

Siguiendo a González, la investigación sociocrítica viene de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. “Los seres humanos son co-creadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo” (González, 2003. p.153).

La presente investigación, entonces, busca reflexionar en torno a procesos de conocimiento que transforman y fortalecen los procesos de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios.

La transformación intenta que el estudiantado se apropie de sus procesos

de aprendizaje, mientras colaboran y aportan a las comunidades con las que se vinculan. Las y los estudiantes se conciben como sujetos activos y participantes reales, no sólo como meros depositarios.

La investigación se basa en el análisis de la realidad como totalidad, es decir, no sólo desde un aspecto, sino mediante un abordaje integral, reconociendo las múltiples dimensiones que la componen. Siguiendo a Kosik (1967, p.23) se ve que la totalidad no significa “todos los hechos”, sino la “realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el que puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho”. Será comprendida, entonces, como una síntesis de múltiples determinaciones, con una estructura específica influenciada por elementos con diversa importancia.

3.2. Enfoque de investigación

En concordancia con el paradigma sociocrítico, el enfoque de investigación será cualitativo, caracterizado por ahondar en la comprensión de fenómenos a partir de la descripción, de la interpretación y de la valoración de los datos obtenidos directamente del ambiente, sin variables controladas ni manipuladas (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006. Pag. 524).

Las principales características del enfoque cualitativo, coincidentes con esta investigación son las expuestas por Strauss y Corbin (2002. Pág. 11): en este estudio, la investigadora observa el contexto y a las personas participantes desde una perspectiva holística. Se les estudia en el contexto de su pasado y sus situaciones cotidianas (Strauss y Corbin 2002. Pág. 14), con la plena conciencia de que la presencia de un investigador e investigadora influye en el proceso.

Asimismo, se reconocen también como características de este enfoque (Strauss y Corbin, 2002. Pág. 11-13) la comprensión de las personas dentro del

marco de referencia de ellas mismas, el alejamiento de quien investiga de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, la búsqueda de la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas, el acercamiento a la dimensión humana de quienes se investiga, el reconocimiento de la importancia de las acciones de las personas en su vida cotidiana.

Así, se propone que la investigación recupere los posicionamientos de los distintos actores sociales involucrados en la construcción de conocimiento, quienes expondrán qué les es relevante y qué no, con el fin de construir una propuesta pedagógica para los proyecto TCU acorde con sus necesidades. Se recuperará información sobre lo que creen y piensan las personas, sin buscar manipular o controlar los ambientes o las variables involucradas. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006. Pág. 527-529), los significados serán extraídos de los participantes, los datos no se reducirán a valores numéricos.

3.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación es investigación aplicada, porque busca la generación de conocimiento con aplicación directa sobre el proceso que se investiga, en un plazo corto o mediano (Lozada, 2014, p.35). Este tipo de investigación se caracteriza por su interés en la búsqueda, fortalecimiento y construcción de saberes y la aplicación de los conocimientos obtenidos, no sólo para el enriquecimiento del acervo cultural y científico, sino como apoyo, por ejemplo, a la producción de tecnología o diseño de nuevos procedimientos al servicio del desarrollo integral de las naciones (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, s.f. párr.7 y 8).

Entonces, con esta investigación se pretende resolver de forma concreta los problemas identificados en el proceso investigativo, a través de la propuesta de un procedimiento y la actualización de la guía de formulación de proyectos de TCU. Se espera que el desarrollo de este trabajo aporte en el mediano plazo a las discusiones que se están liderando desde la Sección de TCU, sobre la

necesidad de fortalecer los procesos de aprendizaje inherentes a esta modalidad.

Por su finalidad, se concibe como investigación aplicada, tal como se describió, pero su alcance temporal será el de una investigación sincrónica, es decir, que analiza al objeto en el momento de la investigación, aunque se tome en cuenta el desarrollo histórico; por otra parte, su profundidad será la de una investigación descriptiva.

3.4. Procedimientos de investigación y de análisis

La investigación fue diseñada y desarrollada en varias etapas de indagación y análisis. Cabe destacar que no se concibió como un proceso lineal y unidireccional, por el contrario, siempre se consideró la posibilidad de varias etapas en un mismo momento o, bien, de ser necesario, una nueva revisión de lo programado.

Primera fase: definición de anteproyecto de investigación, guiado por la docente a cargo. A partir de un interés y experiencia personales y laborales de la investigadora, se definió el tema o área por investigar, desde la necesidad de realizar el estudio enmarcado en un proceso académico.

Se revisó y validó académicamente la pertinencia del tema, mediante el análisis de artículos científicos o documentos que demostraron la pertinencia de este un proceso investigativo.

Así, se identificó un problema de investigación y se procedió a indagar más ampliamente la literatura existente, con el fin de seleccionar el método de investigación. Se realizó una definición académica del objeto de investigación y se estableció quiénes deberían participar en la investigación. También se definieron los métodos e instrumentos de recolección de datos, así como la forma en que se analizarían los datos y los resultados, para elaborar las

conclusiones y redactar el informe final.

Segunda fase: Rastreo y revisión de actas y documentos del Tercer Congreso Universitario, de las sesiones del Consejo Universitario y documentos archivados que contuvieran información sobre TCU y Acción Social desde sus inicios, para hallar información histórica e indagar sobre la comprensión inicial del para qué debía servir, tanto al estudiantado como a la sociedad, la Universidad a través de la Acción Social.

Lo anterior, con una guía basada en los objetivos de la investigación, con la finalidad de facilitar el registro y dirigir la obtención de información hacia las grandes categoría iniciales definidas previamente, así como afinar estas, para considerar esa misma información en el acercamiento a los actores sociales involucrados en el proceso de aprendizaje desde TCU.

Tercera fase: Diseño y ejecución de entrevistas colectivas con actores sociales clave, es decir, estudiantes inscritos en TCU, docentes responsables de proyectos de TCU y equipo asesor de la Sección de TCU.

Con las entrevistas se pretendió visualizar la posición de cada uno de los actores sobre las categorías definidas previamente, siguiendo la información requerida por los objetivos de investigación. Para ello, se solicitó información sobre qué debe contener una guía o programa de TCU, cómo se comprende el proceso de aprendizaje desde los proyectos de TCU y cómo se comprende el proceso de participación de docentes y estudiantes en la construcción de aprendizajes.

Cuarta fase: Análisis de datos obtenidos en las fases anteriores e interpretación de los resultados. Para esto se ha utilizado el método de triangulación, a partir de la información obtenida por los tres actores involucrados, pues permitirá detallar adecuadamente la propuesta de guía de formulación de los procesos pedagógicos.

Quinta fase: Redacción del informe final de resultados, las conclusiones y recomendaciones, siguiendo los lineamientos de la Maestría en Psicopedagogía.

Una vez obtenida la información, se procedió a realizar la respectiva sistematización, que incluyó no sólo la descripción de los resultados encontrados, sino que contempló la propuesta final de guía o programa básico para formular una propuesta pedagógica de TCU.

Asimismo se realizó, de forma paralela, la construcción del informe final de investigación con un formato de tesis.

Sobre el análisis de la información, vale resaltar que se espera encontrar cambios en la noción de aprendizaje a partir del TCU, desde sus inicios a la actualidad. Asimismo, se espera generar información suficiente y contrastarla con la opinión de docentes, estudiantes y equipo profesional de la Sección, para diagnosticar posibles necesidades de actualización.

En cuanto al método de análisis, se compararán los datos obtenidos de diversas fuentes; las técnicas cualitativas, se analizará la información para obtener las conclusiones del estudio.

Técnicas utilizadas:

En el proceso de investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

La **entrevista colectiva**, recomendada para trabajar con grupos pequeños, con el objetivo de profundizar en uno o varios temas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006. Pág. 605). Con ella se procuró obtener información vía oral con la ayuda de una guía semi-estructurada, construida previamente.

La entrevista fue aplicada a docentes responsables de proyectos de TCU, estudiantes matriculados en TCU y al equipo de asesoría de la Sección de TCU,

todos de la Universidad de Costa Rica, con la intención de conocer cómo exponen los procesos de aprendizaje, se indagó cómo cada actor comprende la construcción y evaluación de los procesos de aprendizaje.

En total, se realizaron 4 procesos de entrevista, uno con cada actor y dos con estudiantes, debido a que en la primera convocatoria solamente llegaron 3 estudiantes. En total, participaron 22 personas vinculadas directamente con los procesos de TCU.

Por otra parte, se aplicó la técnica de **análisis documental**, desde la cual se construyeron las guías de recolección y análisis de datos provenientes. Según definen Dulzaides y Molina (2004, p.2), el análisis documental es una técnica basada en la ejecución de operaciones intelectuales, en procura de describir e interpretar los documentos encontrados de forma unificada y sistemática, y facilitar la ubicación y análisis de información relevante para la investigación.

Según estas autoras, el análisis documental comprende “el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas”. (Dulzaides y Molina, 2004, p.2).

Este análisis fue ejecutado mediante el cruce de información contenido en las matrices de recolección de información.

3.4.2. Actividades

Cuadro 1. Resumen de acciones, técnicas, instrumentos y fuentes de información utilizadas en el proceso de investigación.

Acción	Técnica	Instrumento	Fuente de información
Recopilación de todos los documentos históricos que se encuentran disponibles sobre el TCU	Técnica indirecta o no interactiva: Análisis documental de documentación oficial.	Matrices de compilación de información	Consejo Universitario, Vicerrectoría de Acción Social, Vicerrectoría de Docencia.
Análisis de documentos ubicados en el CU	Técnica indirecta o no interactiva: Análisis documental de documentación oficial.	Matrices	Consejo Universitario, Vicerrectoría de Acción Social, Vicerrectoría de Docencia.
Reconstrucción histórica y caracterización de pedagógica del TCU	Técnica indirecta o no interactiva: Análisis documental de documentación oficial.	Fichas de síntesis	Consejo Universitario, Vicerrectoría de Acción Social, Vicerrectoría de Docencia.
Diseño y aplicación de entrevista colectiva a estudiantes	Técnica directa o interactiva: Entrevista cualitativa colectiva	Entrevista-conversatorio para obtener información	Estudiantes universitarios
Diseño y aplicación de entrevista colectiva a docentes de TCU	Técnica directa o interactiva: Entrevista cualitativa colectiva	Entrevista-conversatorio para obtener información	Docentes de TCU

Diseño y ejecución de proceso con asesores y asesoras de TCU.	Técnica directa o interactiva: Entrevista cualitativa colectiva	Entrevista-conversatorio para obtener información.	Asesores y asesoras TCU
---	---	--	-------------------------

Fuente: Elaboración propia, 2016.

3.5. Participantes y fuentes de información

Se reconocerá como la **fente de información** de esta investigación, a los documentos históricos contenidos en las actas del Tercer Congreso Universitario y las subsecuentes discusiones del Consejo Universitario, contenidas en los archivos históricos institucionales. Otras fuentes de información son las instancias universitarias encargadas de emitir política respecto al TCU o respecto a los procesos formativos que deben cumplir las actividades académicas, como son el Consejo Universitario, la Vicerrectoría de Acción Social y la Vicerrectoría de Docencia. Estas instancias serán abordadas desde la documentación que se encuentra disponible en sus archivos físicos y digitales.

Además, han sido consideradas como **participantes de la investigación** al equipo de profesionales asesores de la Sección, a un grupo de docentes responsables de proyectos de TCU y a un grupo de estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de sus proyectos de TCU.

El **equipo asesor** de la Sección de TCU está conformado por seis (6) profesionales de distintas áreas académicas, quienes se encargan de acompañar, facilitar y evaluar los procesos de TCU desarrollados en la Universidad.

Es un equipo interdisciplinario conformado por dos personas profesionales en Psicología, una profesional en Trabajo Social, una profesional en

Antropología, una profesional en Orientación, una profesional en Ciencias Políticas y un profesional en Ingeniería Civil y Administración. Se caracteriza, además, por el desarrollo de procesos de trabajo conjunto e individual, para acompañar la gestión de los proyectos de TCU. A este equipo profesional le corresponde acompañar, controlar, supervisar y asesorar el quehacer de los proyectos de TCU y la relación de docentes, estudiantes y comunidades.

Las y los profesionales del equipo asesor cuentan con entre 3 y 8 años de laborar como asesores de proyectos en la Sección. Cuatro de estos profesionales trabajan a tiempo completo en la Sección y los otros dos, están solamente medio tiempo. El trabajo se subdivide por unidades académicas y cada persona asesora brinda seguimiento aproximadamente a entre 20 y 30 proyectos (dependiendo del nombramiento).

Es un equipo profesional conformado por personas entre los 30 y los 50 años, con diversas experiencias académicas y de gestión universitaria. Sus procesos laborales se desarrollan hacia los proyectos de TCU y aproximadamente cada mes realizan reuniones de coordinación y discusión de sus procesos de trabajo.

Está coordinado por un asesor general, quien se encarga de gestionar y coordinar los procesos de trabajo y los presupuestos.

Con este grupo se realizó una de las entrevistas colectivas, para obtener información que contribuyera en la construcción de la propuesta a la que se dirige esta investigación. Este grupo profesional cuenta con vasta experiencia en discusión y acción para mejorar constantemente al TCU, son hombres y mujeres cuyas edades oscilan entre los 35 y los 50 años, con un promedio de trabajo en la Sección de TCU de cinco años de trabajo en la Sección.

El segundo actor participante y fuente de información de esta investigación son **docentes de TCU**. La información que puedan brindar será

fundamental, pues son quienes diseñan, proponen, ejecutan y evalúan los proyectos de TCU en la Universidad. Actualmente, 267 docentes están involucrados en el proceso de TCU, designados como responsables o colaboradores de los proyectos, ambas categorías de designación cumplen roles distintos, por lo que se trabajó con docentes responsables. El reglamento de TCU en sus artículos 9, 10 y 11 establece que las y los docentes responsables de los proyectos de TCU deben ser personal nombrado por las unidades académicas de la Universidad con al menos $\frac{1}{4}$ de tiempo completo dedicado a dirigir los procesos.

En principio, y según la reglamentación de TCU, el personal docente debe realizar procesos de trabajo conjunto con estudiantes y comunidades. La función pedagógica en los proyectos está a su cargo y puede ser que integren o no metodologías para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a un factor de tiempo, el trabajo con la totalidad de esa población resultó imposible; así, las características de los docentes con quienes se trabajó la entrevista colectiva son las siguientes:

- Personal responsable de proyectos de TCU, hombres y mujeres.
- Representación de diversas áreas académicas de la Universidad. Específicamente, participaron docentes de las escuelas de Nutrición Humana, Estadística, Ingeniería Topográfica, Química, Tecnologías en Salud, Terapia Física y Microbiología (una persona de cada escuela).
- Con amplia experiencia, más de cuatro años de fungir como responsables de proyectos de TCU.
- Con criterio de pertinencia en cuanto a planteamientos anteriormente realizados –cuestionando o buscando información

referente a la temática del aprendizaje estudiantil en el marco de proyectos de TCU.

- Con disponibilidad para participar en la sesión de entrevista colectiva.

Las y los docentes participantes del proceso poseen diversos grados académicos, es decir, personas con licenciatura, maestría y doctorado. Asimismo, se buscó que quienes participaran fueran tanto personas con varios años de trabajar en TCU (más de 10 años) así como docentes de reciente ingreso (no menos de 4 años).

Asimismo, el grupo de docentes se caracterizó por que no se conocían entre sí, representaban unidades y áreas académicas diversas y representativas de la Universidad.

Otro de los actores fundamentales en la investigación fueron **estudiantes de TCU**, quienes se encargan de operativizar los procesos desarrollados en el marco de los proyectos.

Anualmente, concluyen el TCU alrededor de 4.000 estudiantes de toda la Universidad. Como el TCU es un requisito de graduación, la totalidad de estudiantes universitarios que optan por un título de grado debe inscribirse y aprobar 300 horas de trabajo.

Para inscribirse en los proyectos, deben estar debidamente matriculados en la Universidad, haber aprobado el 50% de los créditos de su carrera y tener aprobado el primer Seminario de Realidad Nacional.

Para esta investigación, el acercamiento a esta población es fundamental pues, en primera instancia, se espera que ellos y ellas generen aprendizajes desde la ejecución de los proyectos de TCU.

Por la naturaleza cualitativa de esta investigación, se propuso y desarrolló una entrevista colectiva con un grupo de estudiantes de diversas áreas académicas. Para contactarlos, se utilizaron las bases de datos de la oficina de TCU en las que consta la información de contacto.

Las y los estudiantes contactados se encontraban en proceso de ejecución de sus horas de TCU (su matrícula estaba vigente) y eran de distintas áreas académicas de la Universidad. Específicamente, el estudiantado participante de las entrevistas colectivas pertenecía a las carreras de Nutrición Humana (2), Promoción de la Salud (1), Antropología (1), Bibliotecología (1), Zootecnia (1), Enseñanza de la Música (1), Ciencias de la Comunicación Colectiva (1), Lenguas Modernas-Francés (1), Filología Clásica (1).

Con estos datos, se realizó un muestreo al azar a partir de una convocatoria abierta coordinada y realizada desde la Sección de Trabajo Comunal Universitario. Los docentes y asesores fueron convocados por la dirección de la oficina a través de la secretaría mediante un correo electrónico explicando la investigación y el estudiantado fue contactado a través de las y los docentes de TCU, quienes informaron a sus estudiantes la posibilidad de participar del estudio. La dirección de TCU aprobó el reconocimiento de 5 horas a cada estudiante por su participación en el estudio.

Se ha considerado que, por la naturaleza cualitativa de la investigación, más que la cantidad de participantes interesa la profundidad de los abordajes que se realicen con cada fuente y participante.

3.6. Descripción y validación de instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron varios instrumentos. Para el acercamiento a la información de docentes, estudiantes y personal asesor de la Sección, se construyó una guía de entrevista colectiva semi-estructurada. La información fue grabada y transcrita por secciones. Para estas actividades se

realizaron notas de campo en apoyo a la información grabada y transcrita.

Para validar los instrumentos de recolección, se utilizó el criterio experto de la docente asesora del proceso, quien es experta en investigación y posee conocimientos en la temática tratada. Además, fue enviada, revisada y avalada por una profesional máster en psicopedagogía, con diez años de trabajar en la Universidad de Costa Rica. Por último el instrumento fue puesto en conocimiento de una estudiante de Trabajo Social con la intención de revisar la pertinencia y la claridad de las preguntas planteadas.

El instrumento (que se incluye como un anexo a este documento) recabó información a partir del conocimiento de docentes, estudiantes y personal de asesoría vinculados con el TCU de la Universidad de Costa Rica. Fue aplicado a cada una de las poblaciones por separado y posteriormente se analizó en conjunto la información obtenida.

La actividad tuvo una duración de dos horas y se brindó un refrigerio para propiciar un ambiente distendido y una conversación alrededor de un café, es decir, en confianza.

- Descripción:

Bienvenida y contextualización: explicación de en qué se enmarca el proceso, las características y alcances de la investigación.

- Objetivos de la entrevista colectiva:

Conocer las opiniones y experiencias de docentes, estudiantes o personal de asesoría vinculados con el TCU sobre los procesos de aprendizaje que se desarrollan a partir de los proyectos.

Reconocer propuestas concretas para evidenciar y fortalecer los

aprendizajes generados por el TCU.

- Metodología de la entrevista colectiva:

Se realizó un conversatorio a partir de preguntas generadoras referentes a 4 categorías específicas, la investigadora guió el proceso de preguntas procurando que la totalidad de participantes brindara su criterio.

Paralelamente, se entregó una ficha a cada participante para que, a lo largo de la actividad, escribiera sus criterios sobre los diversos aspectos y preguntas; sin embargo, después de todas las entrevistas, solamente una persona entregó el documento con algunas observaciones escritas, las demás prefirieron no escribir. Por último, se realizó un agradecimiento y cierre de la actividad.

Principales temas abordados:

Categoría participación: ¿Cómo se da la participación de las y los estudiantes en los procesos de los TCU?

Categoría aprendizaje significativo: ¿Cuáles son las características del aprendizaje esperado desde TCU?

Categoría interdisciplinariedad: ¿Cómo visualiza la interdisciplinariedad y porqué es relevante?

Categoría bases de la propuesta pedagógica: ¿Qué es necesario actualizar en los proyectos de TCU para que las y los estudiantes logren construir aprendizajes?

Puntos de cierre: ¿Cómo podría mejorarse el proceso de TCU?

3.7. Categorías de análisis

Para la presente investigación y a partir del marco teórico seleccionado, se consideran las siguientes como categorías de análisis. Cabe resaltar que se establecieron a priori, pero no se descartó que en el proceso de investigación surgieran algunas otras.

Cuadro 2. Resumen de categorías de análisis, su definición y principales técnicas de recolección utilizadas en el proceso de investigación

Categoría de análisis	Definición	Técnica de recolección de información
Procesos educativos de TCU	Procesos de construcción de aprendizaje presentes en TCU, entendidos como aquellos procesos amplios y participativos en los que el aprendizaje no se traslada, sino que se construye.	Entrevista a docentes. Entrevista colectiva a estudiantes. Entrevista colectiva con el equipo asesor.
Participación	Comprensión del nivel de participación de los distintos actores del proceso de TCU	Entrevista a docentes. Entrevista colectiva a estudiantes. Entrevista colectiva con el equipo asesor.

Interdisciplinariedad	Proceso de construcción de conocimiento.	Entrevista a docentes. Entrevista colectiva a estudiantes. Entrevista colectiva con el equipo asesor.
Aprendizaje significativo	Apropiación del proceso de aprendizaje por parte de las y los estudiantes. Promoción de la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los y las docentes.	Entrevista a docentes. Entrevista colectiva a estudiantes. Entrevista colectiva con el equipo asesor.

Fuente: Tabla elaborada a partir de la definición de las categorías de análisis. Elaboración propia, 2016

3.8. Alcances y límites de la investigación

Respecto a los alcances de la investigación, cabe indicar que se pretende generar información que guíe a los principales actores universitarios vinculados con el TCU de la Universidad de Costa Rica para la toma de decisiones respecto a los procesos pedagógicos.

Con la formulación de la guía para el desarrollo procesos pedagógicos desde TCU se pretende brindar un insumo inicial que debe ser analizado y

probado por los actores universitarios mencionados

Para el personal docente y el equipo de asesores y asesoras será un insumo que permitirá generar preguntas generadoras y posicionar el tema para que desde esas instancias se lidere la apertura de espacios pedagógicos en el marco de los TCU.

Al estudiantado le permitirá reconocer posibilidades de toma de decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje a la vez que realiza incidencia en los espacios comunitarios en los que participa.

Sin embargo, cabe destacar que los resultados de la investigación no serán ni definitivos ni fijos, sino que deben ser probados y modificados según sea necesario, a partir de las características de cada proyecto de TCU y sus dinámicas internas.

Asimismo, se destaca como límite de esta investigación el abordaje de las comunidades como actor central en los procesos de TCU. Debido al tiempo limitado y a la enorme diversidad de espacios locales y comunitarios que los TCU abordan, se considera necesario que cada proyecto pueda coordinar y discutir los procesos de aprendizaje con las comunidades. La presente investigación aborda la etapa de formulación de los proyectos, previo al involucramiento con las comunidades, por lo que no se incluye el proceso de trabajo con ellas.

4. Análisis de Resultados

4. Análisis de resultados

Una vez realizado el proceso de recolección de datos, se procedió a describir y analizar los principales resultados obtenidos. La descripción y análisis inicia con una contextualización referente a qué ha sido y qué es TCU actualmente, tras el análisis documental, con la finalidad de ubicar a posibles lectores respecto a la historia y los alcances actuales de esta importante actividad académica.

Además, se incluye información encontrada en los documentos históricos de la Universidad y en otras fuentes sobre las bases en las que se sustenta el proceso pedagógico universitario a través del TCU, y se analiza el planteamiento de los diversos actores (docentes, estudiantes y personal de asesoría) relacionado con las necesidades de actualización.

Posteriormente, se analizan cada una de las categorías previamente definidas, a saber: la participación, la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo, así como otros principios psicoeducativos, entre ellos la evaluación y construcción de los aprendizajes, y el rol del docente. Se analizará cómo deben promoverse desde el proceso de diseño, ejecución y evaluación de TCU.

Por último, se incluye la propuesta construida sobre cómo evidenciar e incorporar el proceso de aprendizaje formal en los TCU de la Universidad de Costa Rica, producto de la presente investigación.

4.1. Análisis de datos sobre la caracterización del TCU a través de la comprensión de su historia

En el proceso de búsqueda de información y propuesta del Trabajo Final de Graduación, se identificó la necesidad de analizar información que permita caracterizar más ampliamente la actividad académica conocida como Trabajo Comunal Universitario (TCU) de la Universidad de Costa Rica.

Es necesario contextualizar históricamente a TCU, pues –como se ha mencionado en la descripción del proceso metodológico– se comprende el recorrido histórico como un proceso de construcción, cuyos resultados son los procesos con las características que presentan en la actualidad. En otras palabras, el TCU de la Universidad de Costa Rica y sus características actuales responden a un contexto en el que se reflejan las consecuencias de las decisiones tomadas; que a su vez, respondieron a momentos históricos.

Esta actividad, con más de 40 años de existencia en la Universidad, surgió de una serie de discusiones planteadas en el Tercer Congreso Universitario, permeadas por la llamada Reforma de Córdoba, movimiento liderado principalmente por estudiantes de esa universidad argentina.

Esta reforma universitaria buscó democratizar la enseñanza, renovar las estructuras y objetivos universitarios; posicionó el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación estudiantil en el gobierno universitario (Unc.edu.ar, 2016).

La extensión universitaria y el compromiso con las sociedades, por tanto, son ejes fundamentales que brindan sentido ético-político al nacimiento, posicionamiento y funcionamiento del TCU y de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica. Además, el diseño de estas actividades académicas estuvo marcado por una época de importantes movimientos sociales a nivel nacional e internacional que impregnaron el sentido que la comunidad universitaria de los años 70 decidió dar al TCU.

Con el nacimiento de TCU en la Universidad de Costa Rica, se consolidó un modelo de universidad que responde a los discursos que predominaban en la época, que impulsaba no sólo el aporte comunitario, sino la construcción de procesos de aprendizaje.

Así, se concibió al TCU como una actividad académica, no una actividad filantrópica, caritativa o de voluntariado, ejecutada desde metodologías interdisciplinarias por estudiantes y docentes universitarios “en íntima relación con las comunidades y que signifique una interacción dinámica y crítica” (Universidad de Costa Rica, 1981. p 1), tendiente a resolver problemas concretos identificados desde la realidad. La visión expuesta demuestra la necesidad de procesos horizontales, no de escritorio, sino de trabajo directo y crítico en las localidades donde se desarrolla la vida cotidiana de las poblaciones más vulnerabilizadas, a partir de procesos académicos de interacción que permitan proponer soluciones acordes con las causas de los problemas abordados.

En ese Tercer Congreso Universitario, tuvo un papel fundamental la comunidad de estudiantes de la Universidad, quienes junto a docentes y administrativos impulsaron reformas en los fundamentos universitarios, para conceptualizar una nueva estructura integrada por tres actividades sustantivas: Investigación, Docencia y Acción Social. De esa reforma nacieron las vicerrectorías y se solicitó que las tres actividades sustantivas mantuvieran una vinculación estrecha, tal como se ejemplifica en el acta de la sesión del Consejo Universitario No. 2122 del 14 de marzo de 1975: “Se concibió que las Vicerrectorías de Social (sic) y Docencia deben trabajar unidas porque las actividades de Acción Social son parte del proceso formación del estudiante” (Acta 2122-1975.).

Por tanto, la Acción Social se define como una actividad académica sustantiva de la Universidad de Costa Rica, mediante la cual se establece el vínculo Universidad-Sociedad de una manera horizontal y constante. Desde ella se procura contribuir al desarrollo de capacidades en las instituciones, comunidades y grupos con los que se relaciona. A través de este vínculo, se busca alimentar el quehacer de las demás actividades, especialmente a la Docencia y a la Investigación (accionsocial.ucr.ac.cr, 2016). Las discusiones de los inicios de la Acción Social y aun los análisis más recientes reconocen que

esta actividad académica es completa e integral sólo cuando estrecha lazos con las otras actividades sustantivas.

El TCU nació como parte de la Vicerrectoría de Acción Social (VAS), instancia universitaria encargada de promover, acompañar, controlar y asesorar proyectos que, en coordinación con las comunidades, aportan para lograr cambios en las condiciones de vida de las poblaciones (accionsocial.ucr.ac.cr, 2016). A la Vicerrectoría le corresponde también brindar apoyo económico y administrativo durante la ejecución de los proyectos y las actividades.

Los proyectos inscritos pertenecen a las unidades académicas de la Universidad, son las encargadas de brindar la carga académica para nombrar al docente responsable de cada proyecto, por lo que también son las encargadas de la ejecución de los proyectos.

En cada unidad académica se conforman las llamadas Comisiones de Acción Social, cuya función principal es apoyar la gestión de la Acción Social desde las escuelas de la Universidad y facilitar la vinculación de los proyectos con otras actividades académicas. Sin embargo, desde la experiencia profesional de la investigadora, así como desde diversas discusiones con pares profesionales, se sabe que muchas veces su accionar se limita a la revisión de documentación y aprobación como paso previo a la decisión final de la Vicerrectoría de Acción Social.

El TCU también se vincula con otros espacios universitarios, concretamente con otras actividades que procuran la formación humanista, mediante las decisiones que emanan del Consejo del Sistema de Educación General, que aspira a una educación integral e integradora.

Este Sistema de Educación General es la instancia encargada por el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica de promover en el estudiantado universitario el interés por la cultura general y humanística, el

análisis constante de la realidad de la problemática latinoamericana desde una conciencia crítica; igualmente, debe incorporar el quehacer del estudiantado, de manera lúdica, a la acción por la sociedad costarricense (cita Estatuto Orgánico, artículo 114).

Vale resaltar que sobre este Consejo o sobre el Sistema en general no fue posible obtener más información, pues hasta el año 2014 tenía alrededor de ocho años de estar inactivo y aún no existen publicaciones que den cuenta de su acción por el fortalecimiento de los procesos descritos.

La única referencia hallada fue una presentación de la persona coordinadora del Sistema, en el marco del Foro Institucional 2015; sin embargo, brinda información solamente de la gestión de los Seminarios de Realidad Nacional².

Es pertinente aclarar que el TCU de la Universidad de Costa Rica nació mucho antes de que en otras universidades públicas o privadas se posicionara un accionar con características como la interdisciplinariedad, la apuesta por el trabajo colectivo entre estudiantes, docentes y comunidades, la horizontalidad, entre otras.

² Los Seminarios de Realidad Nacional son procesos didácticos creados con el formato de seminario, con la intención de integrar la investigación, la docencia y la acción social en procura de brindar al estudiantado, herramientas concretas y un marco conceptual válido para ejecutar procesos académicos con pensamiento crítico (Arévalo Villalobos, 2014).

En la malla curricular de todo estudiante de la Universidad de Costa Rica está contemplada la ejecución de dos Seminarios de Realidad Nacional. La aprobación del primero de ellos es uno de los requisitos para la matrícula y ejecución del TCU por parte del estudiantado.

Incluso, como se ha mencionado, ha sido antecedente en América Latina y en Costa Rica, pues el mismo Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) solicita a las universidades privadas la ejecutar este requisito también, solamente que con otras características.

El CONESUP insta a las universidades, bajo su autoridad, a propiciar procesos que contribuyan al estudio de problemas nacionales, que sean actividades gratuitas, solidarias y sin fines de lucro. Asimismo, que las actividades se relacionen directamente con instituciones o comunidades, no enmarcadas en ningún curso o investigación de la carrera y que propongan soluciones completas o parciales a problemas identificados (cita reglamento CONESUP, artículo 29, inciso ii).

Por otra parte, los requisitos mínimos de los y las estudiantes para matricular el TCU en las universidades privadas son la aprobación del 50% de los créditos, la presentación de un proyecto por escrito y la asignación, por parte de la universidad, de una persona responsable de supervisar la acción estudiantil. En su caso, deben completarse 150 horas (Cita, artículo 29, inciso iii).

Aunque la base histórica y reglamentaria de esta acción desde las universidades privadas es justamente la Universidad de Costa Rica, el reglamento evidencia que esta propuesta de trabajo comunal no se expresa en el mismo nivel de articulación con otros procesos académicos; aunque se reconoce su finalidad de aportar conocimientos sobre la realidad nacional, en el texto reglamentario no se profundiza en cómo debe hacerse o evaluarse este conocimiento.

Cabe aclarar que esto último tampoco está en la reglamentación vigente del TCU de la Universidad de Costa Rica, pero su ubicación como requisito académico, los mandatos hacia la vinculación y la estructura universitaria hacen que se profundice la gestión y propuesta diferenciada de proyectos.

Por ejemplo, el reglamento de TCU de la Universidad de Costa Rica indica que el proceso debe ser interdisciplinario, no individual, lo que hace que ya los procesos sean distintos, con respecto a los procesos de muchas universidades privadas.

El recorrido histórico del TCU, las discusiones que dieron origen, la influencia del contexto nacional e internacional en el cual le ha concernido participar, y la vinculación con los otros procesos académicos universitarios y con las actividades sustantivas (docencia e investigación) hacen de esta actividad un proceso muy particular.

Los requisitos para matricularlo son haber aprobado el 50% de los créditos de la carrera, pero también el primer Seminario de Realidad Nacional, los cuales remiten a la necesidad de que el estudiante posea cierta madurez académica, que le permitirán contar con herramientas para realizar aportes reales a las comunidades y grupos con los que se vinculará.

Aunque se reconoce que algunos de los actuales proyectos se alejan de las características principales de TCU, según la reglamentación vigente y los discursos históricos, esta actividad académica es, por excelencia, la posibilidad que brinda la Universidad a sus estudiantes de aprender desde la acción, desde procesos que incorporan estructuras de pensamiento más amplias y concretas.

En ese sentido, los diferentes actores universitarios involucrados en el TCU (estudiantes, docentes, oficina de TCU) poseen un rol específico en los procesos de conceptualización, propuesta, ejecución y evaluación de los proyectos. Por lo que resulta fundamental analizar su postura y accionar en el proceso de construcción de aprendizajes.

A pesar de los avances teóricos e ideológicos en torno al TCU de la Universidad de Costa Rica, aún debe procurarse la incidencia de estos en el

accionar de los proyectos en las comunidades y en cuanto a la conceptualización, desarrollo y evaluación de procesos educativos.

Los procesos de TCU han sido visualizados críticamente a partir del proceso de investigación desarrollado y explicado en este documento, y se ha reconocido una tendencia a desarrollar procesos aislados, lo que genera desarticulación entre los actores, las comunidades y resultados que no se ajustan a lo planteado en la teoría.

4.2. Análisis de datos sobre las bases de la propuesta pedagógica de TCU

En este apartado se analizan las bases de la propuesta pedagógica del TCU según lo que los documentos históricos muestran como discusión relevante en diversos momentos históricos y con diferentes finalidades.

Cabe aclarar que no hay un documento oficial donde conste la propuesta pedagógica del TCU, es más, este tema no se aborda como tal; por lo que el documento producto de esta investigación hace un esfuerzo por sintetizar la información obtenida de las actas del Consejo Universitario y documentos oficiales y divulgativos de la Vicerrectoría de Acción Social y la oficina de Trabajo Comunal Universitario. Se puntualiza sobre aquellos mandatos, argumentos y posiciones oficiales que exponen cómo se concibe la Acción Social y el TCU a lo largo del tiempo.

Como se ha indicado anteriormente, el TCU fue aprobado como idea en 1973 y puesto en funcionamiento en 1975, luego de amplias negociaciones y discusiones en las que se reconoce la necesidad de que las y los universitarios

adquieran una conciencia social adecuada y no que resuelvan los problemas de la comunidad ni que sientan que han pagado alguna

parte de la deuda que tienen con la nación. Que vean, conozcan y palpen los problemas costarricenses y cuando estén bien ubicados en posiciones de mando, les sirva para tomar decisiones diferentes a las que tomarían si sólo se ubican dentro de una metrópoli (Walter Sagot en Acta 2122, 1975. p.1).

El Ing. Walter Sagot, entonces, propuso dos momentos: uno de inserción en la comunidad al inicio de la carrera, cuya finalidad es conocer las condiciones de las poblaciones que habitan las localidades, y uno final que se caracteriza por la puesta en práctica de lo aprendido durante la carrera, a través de una propuesta y acción en procura de solución, como parte de un equipo organizado por la Universidad (Universidad de Costa Rica. Acta 2122, 1975. p. 1).

Esta primera visión supera lo discutido en la sesión 2119 (1975) en la que surgen varias propuestas sobre la política de la acción social universitaria y su necesaria incorporación en los planes de estudio. Se plantea, por ejemplo, que el TCU sea realizado mientras las y los estudiantes llevan los Seminarios de Realidad Nacional; después, que el trabajo comunal se realice al final de la carrera, cuando las y los estudiantes están en condiciones aptas para generar aportes concretos e importantes. También se propone la ejecución de un trabajo desde diversas etapas de interacción y que las vacaciones sean aprovechadas para ese proceso. Se sugiere que inicie con un proceso informativo sobre las condiciones de una comunidad y en el segundo momento reciban cursos de realidad nacional que derivaren en un pequeño plan para ejecutar durante la tercera etapa, que se evaluaría y se volvería a trabajar en una cuarta etapa hasta implementarlo al final de la carrera.

Con el transcurso del tiempo, el TCU se estabilizó con el requisito de aprobación del 50% de los créditos de la carrera y el primer Seminario de

Realidad Nacional, también aprobado. Tal como se puede inferir de la síntesis de la discusión, siempre se privilegió la ejecución del TCU acompañada de procesos previos, paralelos y posteriores en los que se realiza evaluación de las condiciones comunitarias y de la acción estudiantil.

Actualmente, el TCU es un requisito obligatorio de graduación, garantizado como tal a partir de 1978 y su vinculación con los Seminarios de Realidad Nacional buscó que las y los estudiantes posean “cierta madurez profesional para garantizar su efectiva labor en las comunidades” (Vicerrectoría de Acción Social, 1985. p. 5 TCU vínculo entre universidad y sociedad).

La discusión en torno a evitar que el TCU fuera posicionado sólo como un proceso de retribución por los subsidios otorgados a la educación superior pública resultó un tema relevante en los inicios de la Acción Social y continúa vigente, pues a lo largo de la historia ha sido necesario reivindicar la propuesta pedagógica que subyace al TCU.

Dicha propuesta pedagógica parte de reconocer la acción como un proceso de creación y propuesta, alimentada por procesos de Docencia y de Investigación. Por eso, se creó el Sistema de Educación General, encargado de garantizar que la formación universitaria guardara coherencia con este principio básico.

Asimismo, la noción de poner en práctica lo aprendido en la carrera no se propuso en la línea de que el TCU sirviera como práctica pre profesional ni desde el sentido de ejecución de prácticas académicas, sino de incorporar los aprendizajes que las y los estudiantes obtuvieran durante su carrera para ponerlos al servicio de la sociedad, como medio de autoevaluación y afianzamiento del sentido solidario por el que apuesta la formación humanista de la Universidad.

En 1985, al comprender la Acción Social y el TCU como un elemento del quehacer académico, al igual que la Investigación y la Docencia, se votó que a las y los docentes se les reconociera en el Sistema de Régimen Académico y la Comisión de Cargas Académicas (Acción Social, 1985. p. 26); por su carácter no voluntario y obligatorio para el estudiantado, la Universidad debe garantizar las condiciones para ejecutar los proyectos adecuadamente, a partir de la excelencia que la academia impone a sus actividades.

El TCU se ha basado en la posibilidad de “poner a la Universidad al servicio del país” (Acción Social, 1985. p. 27), a través de la atención satisfactoria por parte del estudiantado en áreas como ayuda especializada y la divulgación de experiencias, a la vez que se espera que las y los estudiantes obtengan conocimientos sobre la realidad nacional y cómo abordarla, que culmina en una conciencia social y la generación de compromiso con el permanente mejoramiento de la sociedad.

Esta visión de conocimientos, valores y habilidades en las y los estudiantes convive con la visión manifestada por la Vicerrectoría de Acción Social sobre la necesidad de que esta actividad académica permita a la Universidad incorporar en su quehacer los problemas de las comunidades costarricenses.

Este objetivo de aprendizaje en doble vía constituye una característica básica que fundamenta una acción y un aprendizaje basados en procesos de construcción como una de las bases educativas más reconocidas de esta actividad académica. Implica, asimismo, que la Universidad esté en constante reflexión y autoevaluación para adecuar su quehacer a partir de lo aprendido gracias a la Acción Social y al TCU.

Para garantizar que este proceso de aprendizaje en doble vía se efectúe de forma adecuada, la Vicerrectoría de Acción Social propuso, en 1985, una

serie de pasos metodológicos que guían el trabajo a lo interno de cada proyecto de TCU (p. 28). Los puntualizó como la planificación del trabajo, la capacitación a estudiantes, la recolección de información, el conocimiento de los problemas que genera el TCU, el análisis de información, la evaluación y la divulgación del trabajo.

Aunque no se explica detalladamente cada uno de los pasos metodológicos, estos sugieren que la ejecución de los proyectos de TCU no es azarosa; por el contrario, las instancias universitarias han solicitado que constituya en procesos serios que generen reflexión crítica para, efectivamente, garantizar la construcción de conocimientos.

En los años 90, se amplió la discusión sobre las bases del TCU y se especificó que este proceso académico requiere de una “permanente interacción de la Universidad con la sociedad” (Vicerrectoría de Acción Social, 1993 p. 2), a partir del desarrollo planificado de acciones que ponen al servicio de la comunidad la capacidad académica e institucional.

Esta ampliación en la definición de Acción Social indica que el TCU se basa en procesos planificados y colectivos, esto es que no dependen sólo de la acción estudiantil individual.

En un documento oficial del año 1993 se establecen las características de la modalidad TCU de la siguiente manera:

Cuadro 3. Resumen de las principales características del TCU de la Universidad de Costa Rica, 1993

Característica	Definición
Por su concepto y naturaleza: académico-humanista	Se basa en principios fundamentales de la Acción Social, como son la unidad, la solidaridad, la responsabilidad y la obligatoriedad. Es por medio de esta actividad que la Universidad interactúa

	con la sociedad con el propósito de proponer productos de la docencia y la investigación al servicio del desarrollo y el bienestar de la comunidad.
Por su organización: integradora	Procura la articulación y la integración de recursos y esfuerzos institucionales, docentes, estudiantes y comunitarios en el trabajo conjunto para la solución de problemas prioritarios de la sociedad y a la vez, fortalece el quehacer académico institucional mediante un proceso de realimentación.
Por su duración y periodicidad: cíclica	El proceso de desarrollo está delimitado claramente por 3 ciclos académicos, número de horas de trabajo efectivo en la comunidad y tiempo máximo de duración para su cumplimiento por parte del estudiante.
Por su operación: planificada	Se basa en la formulación de programas o proyectos con objetivos y cronogramas de actividades claramente definidos en su naturaleza y en su periodicidad.
Por sus bienes y servicios: productiva	Los programas y proyectos deben obtener los productos necesarios para resolver las necesidades planteadas.
Por sus alcances y resultados: evaluable	Se basa en la evaluación sistemática de los objetivos y las metas alcanzados durante el desarrollo de cada proyecto, con lo cual se pueden establecer los indicadores de impacto en el cambio social.

Fuente: Elaborada con base en documento oficial de la Vicerrectoría de Acción Social, 1993, p. 6.

Esas características establecidas en los años 90 se mantienen vigentes hasta el día de hoy. Como puede observarse, los procesos de propuesta, diseño, ejecución y evaluación de los proyectos de TCU son complejos y requieren de

apoyo institucional amplio para poder cumplir con su cometido último, que es el aprendizaje institucional y personal, y el servicio a comunidades e instituciones.

Por ese mismo motivo, se requiere de claridad respecto de cada característica, pues estas deben ser comprendidas por la totalidad de carreras de la Universidad, las cuales manejan sus propios códigos de lenguaje técnico y de lectura de la realidad, lo que hace que su aplicabilidad en la realidad se vuelva compleja.

Con las características mencionadas, se procura promover la construcción y evaluación constante de aprendizajes, y se retoman principios básicos para afianzar aprendizajes, como la planificación, la integración y la evaluación, las cuales pueden generar pensamiento complejo a través de procesos amplios y apropiados por el estudiantado.

Los TCU, al ser procesos diseñados y ejecutados por las unidades académicas, deben vincularse con procesos académicos más amplios, de manera que responda a necesidades de aprendizaje concreto y que se brinde apoyo para la resolución de situaciones comunitarias.

Finalmente, recalca la interdisciplinariedad como una de las principales características de los TCU, pues se considera la forma más apta para resolver los problemas de forma integral (Vicerrectoría de Acción Social. 1993. p. 33.).

Así, a partir de los acercamientos profesionales de la investigadora, así como desde conversaciones y procesos de trabajo desarrollados en la Vicerrectoría de Acción Social, se detecta algún tipo de disociación entre la definición documental sobre lo que deberían ser los TCU, los procesos de construcción de aprendizajes y lo que sucede en la práctica.

Por tanto, se indagó con cada actor universitario sobre su posición en cuanto a las categorías investigadas. A continuación se presenta el análisis

realizado a partir de lo conversado con estudiantes, docentes y personal asesor de la Sección de TCU.

4.3. Análisis de datos brindados por estudiantes, docentes y personal asesor de la Sección de TCU sobre las categorías investigadas

A las distintas poblaciones con las que se trabajó se les consultó sus consideraciones respecto a la noción de aprendizaje y sobre los aspectos principales que se deberían aprender desde el TCU. Como las personas participantes no son profesionales en la materia educativa, se partió de los principales aprendizajes que deberían ser alcanzados con el proceso.

En este capítulo de análisis se presentan y analizan las principales discusiones planteadas por el estudiantado, las y los docentes y el equipo asesor de la Sección de TCU sobre cada una de las categorías planteadas inicialmente.

Mediante el proceso de acercamiento y discusión, fue posible ahondar y reconocer nuevas categorías y puntos de análisis, los cuales se verán en la descripción a continuación.

Nociones principales sobre aprendizaje desde TCU

Para las distintas poblaciones participantes de la investigación, pensar en cuáles son o deberían ser los aprendizajes no fue una cuestión automática o simple de externar, tal vez porque no es un eje que guía cotidianamente la ejecución de los procesos de TCU en la Universidad de Costa Rica.

Sin embargo, a partir de la guía en el proceso de conversación, planteada por la presente investigación, se obtuvieron respuestas válidas con respecto a qué se aprende, qué se debería aprender, cómo se debería aprender y cómo se podrían evaluar los aprendizajes.

Para la población estudiantil, los principales aprendizajes que se logran con el TCU parten de la enorme posibilidad de acercarse a poblaciones diversas, que de otra manera no se lograrían en la Universidad; este acercamiento también permite experiencias muy diversas.

Para el estudiantado, los principales aprendizajes se resumen de la siguiente manera:

- Conocer la realidad externa a la Universidad, antes de su egreso.
- Acercar conocimientos diversos de otras áreas académicas a la propia.
- Obtener experiencias de vida además de experiencias académicas.
- Conocer nuevas formas de trabajar y organizar procesos con personas de distintas áreas académicas.
- Desarrollar procesos académicos aprendidos en la carrera, desde visiones poco comunes.
- Conocer aspectos “poco comunes” en la carrera propia y en la de otros compañeros.
- Fortalecer metodologías aprendidas durante la carrera al acercarlas a las comunidades.
- Establecer alianzas y contactos entre carreras para resolver problemas específicos.

De sus respuestas se extrae, principalmente, que son aprendizajes distintos, reconocidos como extraordinarios en relación con lo que aprenden ordinariamente en sus carreras. Por ejemplo, las estudiantes mencionaron que desde TCU los aprendizajes “son distintos porque permiten el acercamiento a poblaciones diversas y permite experiencias muy diversas”; además, porque resulta “una experiencia que aporta a la vida laboral. Se aprende, sobre todo a cómo tratar a la gente”.

Por tanto, son aprendizajes vivenciales que ellos y ellas relacionan con sus carreras: “aprendizajes sobre cómo relacionarse académicamente con otros profesionales”, partiendo de una finalidad concreta, que es la que les da el TCU en el que se matricularon.

Las personas estudiantes que participaron en el proceso enfatizaron la posibilidad que les otorga el TCU de salir de la línea disciplinar y aprender de la relación con otras disciplinas. Concretamente, se mencionó que el TCU permite “otra academia, completamente integral, conocer el mundo real y aplicar los conocimientos teóricos de la carrera a la vida cotidiana”.

Además, fue ampliamente destacado el aprendizaje con las comunidades, grupos e instituciones desde donde proponen y ejecutan procesos de trabajo. Las estudiantes destacaron que las posibilidades de aprender desde el trabajo con personas y a partir de “esforzarse por conocer qué quieren, qué les gusta y no sólo proponer desde lo que uno cree” fortalece el acercamiento a otros intereses y necesidades distintos a los propios, en especial cuando se trata de intereses y creencias de las personas de las comunidades; asimismo, implica un aprendizaje desde las relaciones humanas, entendidas como el contacto humano básico con personas distintas.

Las estudiantes participantes mencionaron que también hay procesos de aprendizaje significativos por los vínculos con instituciones, sus funcionarios y los procesos que ejecutan. En estas instituciones han tenido que adecuarse a las condiciones que allí imperan, como aprender a diseñar y ejecutar talleres, para los cuales necesitan poseer conocimientos específicos en técnicas. Señalaron, además, que muchas veces se enfrentan a temas importantes y que les resultan muy fuertes, tales como la muerte y la enfermedad en infantes, por ejemplo desde los TCU que trabajan con la Unidad de Cuidados Paliativos del Hospital Nacional de Niños.

Estas características se vinculan concretamente con la teoría del aprendizaje significativo, la cual, siguiendo a García (2006. p. 6), se circunscribe a cuando la persona que aprende, reconocerá como significativo su aprendizaje si la experiencia desde la que se construye este aprendizaje le involucra como totalidad, es decir, incluye sus procesos afectivos y cognitivos.

También aseguraron que aquellos aprendizajes mayormente significativos provienen desde una propuesta de acción colectiva, pues aprenden en el trabajo con sus compañeros y compañeras a ver al otro desde afuera, a implicarse y crear en colectivo, por eso, resaltaron los espacios para colectivizar.

El encuentro con otras disciplinas, indicaron, les permite “conocer estrategias nuevas para trabajar con la gente, pero también a lo personal”. Con esa relación entre estudiantes “complementamos vacíos de las carreras y ponemos a jugar nuestros lenguajes con los de otros, que a veces a uno le parecen cosas básicas pero para otros estudiantes no son tanto”.

El principal proceso de aprendizaje referido por las estudiantes es la construcción de conocimientos desde la interdisciplinariedad y desde la relación intergeneracional con las y los docentes, y con las personas de las comunidades y grupos con los que se puede vincular el estudiante.

Para ellas, sus respectivos proyectos de TCU han alcanzado el aprendizaje desde la relación con otras disciplinas, pues el TCU brinda las prepara para trabajar con gente desde el acercamiento con otras disciplinas, es decir, a manejar tensiones y construir conocimientos desde ahí.

Por su parte, para el equipo asesor de TCU, los aprendizajes son “múltiples”, ya que no se puede hablar de uno solo. Según este equipo profesional, se generan en diversos campos problemáticos y no necesariamente son aprendizajes comunes, sino específicos.

Este equipo profesional opinó que los aprendizajes se relacionan principalmente con conocimientos personales y éticos, vinculados, por ejemplo, al respeto y a la escucha. El TCU también aporta en el cambio de jerarquías, pues se aprende desde el hacer en relación con otros y otras, a trabajar en subgrupos. Es un aprendizaje proyectado a mediano plazo, donde se planifica desde lo grupal, para procesos de mayor trayectoria e incidencia: “con mayor proyección en tiempo y amplitud contextual; es decir, se tiene que generar en un proceso más amplio y más complejo”.

Desde la visión de la oficina de TCU, el aprendizaje más importante es participar en un proceso complejo de largo alcance; desde el hacer, desde “sentirse y ser responsable ante la complejidad. Esto les debe permitir a las y los estudiantes generar un tipo de pensamiento complejo y estratégico”.

TCU como actividad académica constituye un ejercicio donde cada estudiante debe colocarse como agente en un lugar amplio y complejo, donde pone a prueba sus habilidades de organización y trabajo participativo; donde se construye y se gesta desde las diversas articulaciones en el marco de un proceso de trabajo comunitario.

Así, el proceso de construcción de conocimiento se da a partir de conocer y reflexionar sobre lo realizado, como uno de los principios de la teoría constructivista, que propone que los conocimientos se construyen, no se reciben desde el contexto (Díaz y Hernández, 2002. p. 25).

Para el equipo profesional de la Sección, “el trabajo con personas brinda la posibilidad de comunicarse con otros y aprender a valorarlo como otro, además de que se aprende desde la relación con otros estudiantes y de otras áreas”.

Para el equipo profesional, el aprendizaje significativo debe enmarcarse en el análisis y la aprehensión de la realidad en la cual se desarrollan los

proyectos, indistintamente del área académica que estudie el estudiante. En este proceso, es fundamental el trabajo con personas, ya sean habitantes de comunidades o estudiantes y docentes, especialmente si provienen de otras áreas académicas.

Según indican estos profesionales, la construcción del conocimiento pasa por ejercitar la escucha y las habilidades de trabajo con otros, y esto constituye en sí un ejercicio académico. Así, los aprendizajes también se dirigen hacia reconocer sus capacidades, fortalezas y debilidades.

Los profesionales afirman que en los procesos de TCU “uno se ve como es uno, reconociéndose uno; entonces eso sirve para canalizar ese autoconocimiento en relación con el servicio, que es parte de los objetivos de TCU”

Un aprendizaje fundamental para el estudiantado (que también lo es para la institucionalidad) es la capacidad de dar sentido social a la profesión, desde la vinculación con grupos o localidades.

Otro aspecto destacable es que el o la estudiante aprende desde el impacto de su acción. No se evalúa con una nota, sino con el impacto de la acción. Por tanto, según se propuso durante el conversatorio generado con este equipo profesional, el aprendizaje tiene un componente ético importante. En este caso, el éxito del proceso o el buen cumplimiento de la tarea no está centrado en lo individual, sino en el proceso de trabajo en el colectivo, que puede ser destacado como un “aprendizaje para posicionarse políticamente, pues permite aprender a realizar análisis de la coyuntura y entenderse como un actor participante” en dicha coyuntura.

Sin embargo, además de comprender las posibilidades de aprendizajes significativos en las y los estudiantes, tanto individualmente como en colectivo, también se plantean grandes diferencias respecto de lo que cotidianamente

sucede en el marco de los proyectos, pues han detectado procesos que incumplen las características necesarias para ser llamados “de aprendizaje real”, se reconoce su aprendizaje en la formación y en lo personal, pero falta apoyo para profundizarlos y estabilizarlos.

En síntesis, las y los asesores de la sección consideran fundamental que los principales aprendizajes de las y los estudiantes se enfoquen habilidades y destrezas concretas, que aporten a su futuro desempeño laboral. El TCU debe brindar herramientas concretas. Se debe consultar previamente a las y los estudiantes sus expectativas, ya que en la experiencia actual las y los estudiantes nos siempre poseen expectativas positivas alrededor del TCU.

Entonces, la decisión de qué se aprende no debe ser individual, sino negociada según la capacidad del proyecto. Elegir qué aprenden y qué hacen tiene un límite y es el marco de los procesos ya realizados. Las profesionales del equipo asesor destacan que “hay que respetar los proyectos y los procesos que ya se vienen desarrollando, de manera que se les pueda dar algún tipo de continuidad”.

En otro espacio, las y los docentes participantes en la investigación caracterizaron el aprendizaje que se desarrolla en el marco del TCU como sigue:

- Aprender cosas pequeñas de otras disciplinas
- Aprendizaje vivencial que permite transformar al estudiante.
- Proceso de fortalecimiento del ser a través de la mirada a las raíces culturales.
- Aprendizaje del contacto con la población con la que trabajan.
- Aprendizaje colaborativo.
- Aprendizaje desde el hacer.
- Aprendizaje como aventura.
- Aprendizaje desde el contacto con experiencias nuevas.

- Aprendizaje tendiente a resolver problemas y conflictos.
- Aprendizaje para el cambio de perspectivas.

Las y los docentes participantes coinciden en que los procesos de TCU permiten estabilizar las bases para que las y los estudiantes se acerquen y se vinculen con las comunidades que les rodean; visualizan la posibilidad que les brinda el TCU de aprender a conocer a otros y otras, universitarios o no.

Según los docentes consultados, el TCU “es un aprendizaje vivencial, que parte del encuentro de saberes. Es un aprendizaje fuera de las aulas, donde es necesario interactuar en diferentes escenarios y con diferentes públicos. Se aprende de las personas, se aprende haciendo, se aprende investigando en el campo, se aprende de todo, con lo cual enriquece a la persona y al futuro profesional”.

En el marco de los proyectos, el estudiantado aprende desde la planificación y logística para realizar los procesos, como a ponerse de acuerdo con otros estudiantes de diversas disciplinas.

Para este grupo, resulta fundamental discutir la limitación de disciplinas que se matriculan en cada proyecto, pues una de las posiciones de los docentes entrevistados es que lo más importante en los procesos de TCU es que el estudiantado disfrute el proceso, más que los aportes a lo meramente académico. Los docentes que sostienen esa posición, indican que el TCU aporta al descubrimiento de que todos los participantes saben algo y desde ahí se construyen los procesos.

Desde esta primera posición destaca el TCU más allá de lo disciplinar, pues lo más importante en el aprendizaje estudiantil es interactuar en distintos escenarios, a partir de demandas específicas, y construir conocimientos a partir

de la realidad local de cada comunidad, lo que permite enriquecer la visión de mundo. Se comprende el aprendizaje principalmente centrado en valores.

Las y los docentes con esta primera posición legitiman el aporte de TCU en la ruptura del individualismo, ya que “la riqueza está en aportar desde los conocimientos y partir de que todos saben. La disciplina aporta conocimientos, pero no solo eso, en escenarios específicos y con demandas específicas se construyen otros conocimientos”.

La otra posición externada por las y los docentes participantes se centra en el servicio que aportan las y los estudiantes desde los TCU; asimismo, reivindican la necesidad de que ellos y ellas tengan conocimientos concretos que puedan fortalecerse y que permitan brindar servicios a las comunidades que se acercan a la Universidad para resolver sus carencias. Por ende, sí es necesario que el estudiantado cuente con requisitos académicos de más alto nivel para que el aprendizaje y el servicio sean de alta calidad.

Ambas posiciones pueden coexistir como características de TCU, ni una ni otra determina mayor o menor calidad en el trabajo estudiantil, sino que caracteriza procesos distintos de trabajo en la diversidad que representa la actividad académica.

Además, ambas posturas reivindican la investigación y la discusión constante como eje para aportar y construir conocimientos, así como la necesidad de partir de lo que al estudiantado le motive, le guste y conozca, para generar procesos más profundos. El TCU puede ser “una aventura, y desde esa aventura se da el aprendizaje de experiencias nuevas, como aprender a resolver problemas”.

Relación de los aprendizajes en el TCU con el aprendizaje académico, según estudiantes

Al consultar al estudiantado cómo visualizan los aprendizajes y el proceso de TCU en relación con el aprendizaje académico que obtienen durante la carrera y los demás procesos ordinarios de su currículum académico, al principio no relacionaban la ejecución del TCU con los aprendizajes de “su carrera” o inclusive con aprendizaje académico. Una estudiante de Filología Española indicó que el TCU no tiene relación con su carrera, pues esta es muy individualista, mientras que en el TCU debe desarrollar procesos en colectivo, estudiantes y personas de los centros educativos donde ejecuta su requisito académico. La estudiante indicó que “aprendo porque las chiquitas me están enseñando montones. Por ejemplo hay unas chiquitas que sí leen, pero leen desde una aplicación para celular que se llama ‘watpad’ y yo no sabía qué era eso. Ellas me están enseñando a mí que hay más de una opción para leer”. Fue mediante el análisis de la pregunta y la relación con lo anteriormente acotado por ellas mismas que discutieron y relacionaron al TCU con procesos académicos.

A partir de este nuevo tema de discusión, las estudiantes afirmaron que el proceso de TCU es distinto a lo que conocen de sus carreras, pero que sí podrían vincularlo con procesos de aprendizaje; sí reconocieron aprendizaje académico y crecimiento profesional gracias a la ejecución de sus proyectos de TCU. “Uno de los aprendizajes más importantes está en manejar tensiones que puedan darse en el trabajo, para construir los conocimientos”, opinaron.

Solamente la estudiante de Zootecnia no vinculó este aprendizaje su carrera, pues su carrera está conceptualizada y dirigida hacia aprendizajes muy distintos a lo que ella desarrolla en el TCU, sin embargo, sí reconoció amplios aprendizajes provenientes, por ejemplo, de sus compañeros y compañeras de la carrera de Psicología en materia de prevención y mitigación de desastres.

Si bien el aprendizaje es de índole personal, pues no se dirige a “ser aplicado” en cursos subsecuentes, hay una experiencia en la relación con otros y

otras estudiantes y personas externas a la Universidad. Asimismo, se afirma un aporte real a la vida laboral sobre cómo tratar a las personas que les rodean.

Por otra parte, estudiantes de carreras del área de las ciencias sociales sí identifican el TCU como un proceso académico. Entre ellas, una estudiante de la carrera de Antropología posiciona al TCU como “otra academia” que complementa los aprendizajes teóricos que se ha obtenido durante su formación, haciendo la formación de la Universidad de Costa Rica más integral. Mediante el TCU, recupera, es posible conocer el mundo real, en contraposición del ideal establecido en la literatura o teoría estudiada. Además, aplicar conocimientos teóricos en proyectos y a conocer técnicas de otras carreras para aplicarlas en la propia. Las estudiantes mencionan que “el trabajo comunal les permite crear y conocer desde el trabajo con niños; le ayuda a uno a sacar conocimientos de otros lados porque se trabaja con otras poblaciones”.

Cuando se logra vincular el aprendizaje del TCU con los aprendizajes de la carrera, se puede crear, conocer y construir con mayor propiedad alrededor de las actividades del TCU. En ese sentido, las estudiantes aseguran que “uno aprende de todo”, desde el trato con personas hasta a indagar y obtener conocimientos de otros lados o, bien, a conocer desde el acercamiento con otras poblaciones.

Esta posición estudiantil se analiza a la luz de la teoría del aprendizaje-servicio solidario que comprende el proceso pedagógico, como una relación dialógica entre la institución educativa y el espacio local.

Evaluación de aprendizajes

Para el estudiantado, la evaluación de los procesos y aprendizajes de TCU es una cuestión fundamental. Según lo expresado en los procesos de discusión, es necesario que se plantee y ejecute de principio a fin y de forma novedosa, propositiva y activa.

Las estudiantes indican la necesidad de que después de cada actividad se evalúen los procesos y que se coloque el tema desarrollado en la actividad en el centro de la discusión. Concretamente, indican que “después de cada actividad que se haga se debe evaluar el proceso y colocando (sic) el tema”. Para ello, deben promover evaluaciones por subgrupos para una mayor realimentación y mejorar a todas las partes involucradas. También reconocen que les ha ayudado “cuando se hacen evaluaciones por subgrupos, entonces uno tiene retroalimentación y compara con lo que hicieron otros”.

La evaluación entre pares ha sido una de las más recomendadas por las estudiantes que participaron en el proceso de investigación. Según ellas, resulta adecuado proponer talleres evaluativos de manera que las y los estudiantes matriculados en un TCU puedan compartir entre sí “toques y ver cómo les ha ido a los otros. Eso, con las autoevaluaciones en las que uno cuenta cómo le fue con lo que hizo y ve cómo le fue a otros, uno agarra ideas”.

Las estudiantes recomiendan espacios como convivios y de almuerzo o merienda para compartir experiencias sobre los procesos desarrollados en el marco de TCU y comparar las experiencias vividas, para construir aprendizajes académicos y, a la vez, generar nuevas formas de enfrentar situaciones complejas, pues no todos y todas las estudiantes de un TCU están siempre en el mismo proceso. Para ellas, el trabajo de otros y otras les brinda ideas que pueden adaptar a sus propios procesos y aprender de los errores de otros y otras estudiantes.

Asimismo, la planificación de los procesos es fundamental. Por ejemplo, la estudiante de Antropología comentó que, en el marco de su TCU, antes del desarrollo de cada actividad en comunidad, realizan un taller de planificación y de distribución de roles; posterior a la actividad, realizan otro taller de evaluación del proceso. Este tipo de actividades surgió de la propia dinámica de organización propuesta por los mismos estudiantes y les ha permitido no sólo

conocer las formas de trabajo de estudiantes de otras carreras, sino sorprenderse con la forma de ver el mundo de otros y otras estudiantes, además de aprender formas concretas y novedosas de ejecutar sus procesos pre-profesionales.

Además de la autoevaluación de las y los estudiantes, los profesores y la oficina de TCU de la Vicerrectoría de Acción Social deben realizar procesos evaluativos de las experiencias de los TCU. Se propone ofrecer conversatorios evaluativos y que les cuenten horas por asistencia y participación , para conversar sobre las exigencias hacia las y los estudiantes, así como las reformas por realizar, de ser necesario.

Por otra parte, para evaluar los aprendizajes, desde la posición del equipo de profesionales de la Sección de TCU, se proponen talleres entre docentes, entrevistas digitales y cuestionarios. Asimismo, es necesario que los estudiantes valoren su propio proceso, de manera que se destaque la relación con otros procesos universitarios, entre personas y entre unidades académicas, pero, principalmente, la relación con todo lo que debe dar soporte a la formación humanista en la Universidad.

Entonces, para evaluar los aprendizajes se debe partir de la autoevaluación, la co-evaluación y, por supuesto, que las y los docentes evalúen a las y los estudiantes. La evaluación debe evidenciar los diferentes niveles de conocimiento generados en cada estudiante.

Durante la entrevista colectiva, el equipo profesional de asesores de TCU propuso procesos de evaluación más centrados en lo individual, en contraposición a los procesos de construcción colectiva de aprendizajes expuestos con respecto al aprendizaje significativo que destacan que se genera desde TCU.

Desde este se consideró pertinente ejecutar procesos de evaluación durante y al final del proceso, de manera que se revise si el o la estudiante obtuvo aprendizajes y de qué tipo, y que se tomen previsiones para realizar ajustes o renovar negociaciones.

Específicamente se menciona que “se debe promover la autoevaluación pero también que la comunidad evalúe al estudiante; también los docentes deben realizar una evaluación de los estudiantes.” Se concretiza lo anterior, anotando que “se debe retomar a medio camino si el estudiante está aprendiendo o si aprendió, para hacer ajustes cuando sea conveniente”.

Además de aprendizajes a partir de la reflexión personal, plantean cómo el intercambio público despierta posibilidades de aprendizajes. Por tanto, se recomiendan reuniones periódicas más o menos formales en las que se dirija el análisis de los aprendizajes obtenidos.

Asimismo, el proceso de proponer a partir de problemas concretos y reales también permite generar aprendizajes. Mientras, también se concibe la necesidad de que las y los docentes fortalezcan el traspaso de información a los nuevos grupos de estudiantes, por parte de los grupos anteriores y que esto sea un proceso formal y construido pedagógicamente.

En esa dirección, se contempla la urgente necesidad de revisar la estructura de los informes de labores que por reglamento se solicitan al estudiantado, labor que debe ser dirigida por la Sección de TCU. Los informes son un requisito para que las y los estudiantes finalicen su proceso, por lo que no deben ser sólo informes administrativos, sino instrumentos pensados para revelar los aprendizajes disciplinares e interdisciplinarios.

En el caso de los docentes participantes, las respuestas se centraron la dificultad de realizar evaluaciones en el marco de los TCU, pues al estudiantado le faltan conocimientos cuando ingresa a un proyecto de TCU, por lo que es

necesario mejorar las bases que son requisito para matricularlos proyectos. Concretamente, se debe fortalecer la llamada formación humanista (Estudios Generales, Seminarios de Realidad Nacional y Repertorios) con la finalidad de brindar herramientas por utilizar y mejorar mediante la ejecución de los TCU.

Los y las docentes, por ende, resaltaron la necesidad de que las y los estudiantes cuenten con herramientas previas para ejecutar procesos verdaderamente profundos y de aprendizaje en el marco de los TCU. Por ejemplo, de comunicación verbal: “Aprender a hablar como profesional y con la comunidad”, o cuestiones actitudinales como “no ver el trabajo comunitario como un castigo. Es importante que se trabaje para que el estudiante sea el que me va a decir qué hacer, y que aprenda a tirarse al agua, porque eso le va a servir de experiencia profesional”.

Participación

La discusión con cada uno de los actores participantes de la investigación desarrollada durante la entrevista colectiva se centró en indagar sobre la participación de las y los estudiantes en los procesos de los TCU, así como los procesos y posicionamientos que se deben promover para lograr la verdadera implicación del estudiantado en la construcción de los aprendizajes.

Según comentaron las estudiantes, su participación en el TCU es fundamental para generar aprendizajes importantes a través de una participación activa. Por tanto, debe propiciar la toma de decisiones en cuanto a cambios en los procesos en que están insertas, siempre con el debido acompañamiento y con suficiente claridad en los objetivos para que la participación sea real y completa por parte de las y los estudiantes.

“A los estudiantes lo que les corresponde es participar con flexibilidad, a partir de objetivos claros”.

Un aspecto mencionado constantemente por las estudiantes fue referente a la actitud del estudiantado en los proyectos de TCU, la cual debe ser positiva, con el fin de cumplir un rol activo que garantice la verdadera participación. Según su opinión, el o la docente también debe promover esa participación ejerciendo presión y manejando los ritmos de trabajo con adecuada comunicación colectiva y personal.

De ahí que se espera que el docente planifique los procesos del TCU como planifica un curso, es decir, con objetivos y procedimientos claros. Asimismo, es necesario que “se coloque claramente qué se espera del estudiante y qué se espera del proceso” interdisciplinario o transdisciplinario. Así, se promoverá adecuadamente la máxima participación estudiantil.

Para un buen proceso de TCU, aseguran ellas, deberían participar en la toma de decisiones sobre cómo abordar ciertos procesos y cómo vincularse con otros y otras estudiantes. Consideran que su participación debe ser desde el inicio de su incorporación al proyecto y de la conceptualización de los procesos en los que participarán. Según se indicó en la entrevista colectiva, las estudiantes creen que su participación debe regir en la propuesta, la ejecución y la evaluación del proceso; o sea, que la tendencia a que el o la docente “los ponga a hacer cosas” debe eliminarse, que se les permita “moverse”, pero que ellos como estudiantes también aprovechen esos espacios y propongan procesos acordes a sus posibilidades.

Además, las y los estudiantes deben comprender que el proceso de un TCU es más grande que su paso por ahí; esto es que hay un antes y un después de la participación de un o una estudiante. Entonces, el estudiante debe sentir que aporta y aprende a pesar de que el proceso sea más amplio.

Se reitera en numerosas ocasiones la importancia de la planificación general de los proyectos, para garantizar procesos adecuados de participación y

de vinculación entre las y los estudiantes. Según ellas, se debe motivar al estudiante a introducirse, implicarse y ver al TCU “como un curso más”.

Las estudiantes participantes de las entrevistas resumen la responsabilidad de los docentes en “cronometrar” la ejecución de procesos, establecer y dar seguimiento a objetivos de aprendizaje y promover procesos colectivos de evaluación de procesos en los que se converse y analicen las vivencias, así como también los aprendizajes.

Según se concretó en la entrevista colectiva, la participación estudiantil debe contar con apoyo real para que puedan involucrarse adecuadamente; para lo cual el docente debe realizar labores de liderazgo, de mediación de procesos y de apoyo para enmarcar la labor estudiantil.

Como todas las participantes están inscritas en un TCU, ellas reconocen que ya los proyectos en los que se han incorporado están consolidados y es difícil hacer cambios, pues ya pasaron por la aprobación de la unidad académica y de la Vicerrectoría. No obstante, recomiendan que la Sección de TCU los analice y revise constantemente para promover la interdisciplinariedad. Fue posible conocer a través de la entrevista colectiva realizada con estudiantes que ellos esperan que la oficina de la Vicerrectoría “mejore la divulgación y los espacios para informarse del TCU y así saber a qué va uno”. Con esto, se espera ampliar la incidencia estudiantil en la toma de decisiones.

Por su parte, las asesoras y asesores del equipo profesional de la Sección de TCU consideran que la participación real del estudiantado pasa por contar con bases sólidas –que son las que debería brindar los Seminarios de Realidad Nacional (SRN)–; sin embargo, actualmente ese vínculo está roto, lo que definen como una carencia pues “rompe el sentido de proceso con el que se diseñó al TCU”.

Otra condición que incide en el logro real de la participación e implicación estudiantil es el periodo destinado a esta actividad académica. Las y los profesionales consideran que el TCU no debería durar un sólo año, sino que se pueda realizar en tramos. El aporte debería ser visto según avance del estudiante en el proceso de ejecución del TCU, debería verse a la Universidad y al proceso académico de la Universidad a más largo plazo y en un contexto.

Ante la consulta de “¿en qué partes del proceso deberían participar los estudiantes?”, las asesoras de la Sección de TCU opinaron que la participación estudiantil debe darse desde el propio proceso de planificación o propuesta de los temas y procesos por abordar, con el fin de establecer vínculos personales, que las y los estudiantes se conecten con los procesos en los que estarán inmersos.. Por tanto, docentes y estudiantes deben contribuir en ese proceso de propuesta y negociación.

Entonces, deben existir posibilidades reales de construcción conjunta, aunque exista ya la estructura específica creada en la Universidad. Para que esto suceda, las unidades académicas deben comprender el TCU como un proceso pedagógico. Inclusive, es necesario que se dé la apertura de espacios según las condiciones de los estudiantes, pero son los docentes quienes deben procurar esa apertura, aunque, tal como se indicó durante la entrevista, los asesores y asesoras aseguran que “es el docente el que debe procurar la apertura de los procesos para que participen los estudiantes, pero también hay que tomar en cuenta los objetivos aprobados al proyecto”.

Se destacó, durante la entrevista colectiva, la necesidad de potenciar la relación previa al tema o a los proyectos, para poder comprender los procesos y dinámicas del proyecto en el que estarán inscritos los estudiantes y en los cuales se espera que brinden aportes reales. Por eso se retoma el tema de que se debe arrancar a trabajar solamente cuando exista un conocimiento y apropiación de los procesos que previamente han sucedido en el marco del proyecto.

Concretamente, se indicó durante la entrevista colectiva, la necesidad de “poner en valor en conjunto lo que está pasando en los proyectos y que la participación de los estudiantes se de desde el análisis colectivo constante.”

Asimismo, en los momentos previos a la matrícula, es fundamental que las y los estudiantes conozcan la estructura de los proyectos, esto brindará posibilidades reales de que las y los estudiantes participen desde la construcción de los proyectos en todas sus etapas.

Por otra parte, en palabras de las y los docentes de TCU, la participación del estudiantado es necesaria, en su expresión más amplia. Consideran que uno de los principales inconvenientes que enfrentan al ejecutar los TCU es que los estudiantes esperan que el o la docente indique las actividades que deben realizar y no muestran actitudes propositivas que demuestren motivación de hacer su TCU. Por tanto, consideran que se deben motivar actitudes tendientes a que el estudiantado asuma un rol participativo y propositivo en los procesos de TCU.

Según la posición de los docentes entrevistados, es necesario que cada estudiante aprenda a “tirarse al agua” y que desde ahí se logre generar experiencia para el futuro profesional, por ejemplo respecto al trabajo en equipo.

Respecto a la participación estudiantil en los procesos de TCU para garantizar aprendizajes, las y los docentes afirman que se debe tomar en cuenta y partir del perfil del estudiante, para realmente promover la participación, de manera que las actividades estén acorde con sus intereses y posibilidades de acción.

Sin embargo, también coinciden con lo expresado por las estudiantes participantes respecto a la necesidad de que existan aptitudes y actitudes específicas por parte de los estudiantes que les permita implicarse y aprehender los procesos en los que están inscritos.

El personal docente a quien se entrevistó, destacó las diferencias que existen entre los diversos grupos o generaciones de estudiantes. Según indican, en ocasiones cuesta que los estudiantes se involucren entre sí o que se “activen” para participar, por lo que las estrategias utilizadas para motivar la participación deben ser diversas y respetar los ritmos estudiantiles, sin embargo, afirman que todo tiene un límite y ellos no pueden motivar si el o la estudiante no quiere participar o bien, si no da el lugar adecuado a la ejecución del TCU.

En la entrevista colectiva se indicó que “la experiencia que yo he escuchado es que muchos estudiantes son muy cotizados al salir por su trabajo en las empresas, y muchas veces les ofrecen muy buenos puestos. Pero muchas veces por la falta de cancha, por ejemplo en el trabajo en equipo, fácilmente pueden perder ese puesto de trabajo.”

Reconocen que a ellos como docentes les corresponde promover que los estudiantes participen, que vean al TCU como una oportunidad de crecimiento y de construcción de aprendizaje y que se involucren, al igual que lo consideran las estudiantes entrevistadas y el equipo de asesoras de la Sección de TCU.

La principal acción que las y los docentes plantearon durante la entrevista, que según ellos está a su alcance para promover y garantizar la participación estudiantil se dirige hacia aprender a delegar. Sin embargo, acompañando a esta acción se plantea la necesidad de que se revisen los requisitos que permiten matricular el TCU, de manera que se garantice que el estudiantado se matricule cuando esté verdaderamente listo para realizar aportes reales.

Además, se plantea que las condiciones de disponibilidad horaria afectan fuertemente la implicación y participación estudiantil. Según las y los docentes reconocen, existen periodos universitarios que son considerados “más libres”. Durante esos periodos, las y los estudiantes tienen mayor libertad para ejecutar procesos comunitarios y con la población con la que trabajan los proyectos. Eso

motiva la mayor participación de estudiantes pues les permite mayor involucramiento con los procesos y por tanto, mayor satisfacción con lo que desarrollan. Así, se destaca la necesidad de partir de las condiciones de los y las estudiantes para que esto les pueda generar felicidad, que según plantean las y los docentes, es fundamental en el proceso de TCU.

También, el contacto e interacción con estudiantes de diversas carreras y el hecho de que los estudiantes puedan decidir en qué procesos involucrarse, en criterio de algunos de los docentes entrevistados, les genera mayor compromiso.

Sin embargo, en otros TCU, los docentes mencionan que los procesos son muy dirigidos, precisamente por la especificidad de los mismos. Se presenta una discusión sobre cuándo, verdaderamente poseen capacidad de decisión para la verdadera participación las y los estudiantes, tomando en cuenta el argumento de que entran al TCU sin formación suficiente y sin comprender en qué procesos están involucrándose.

Según comentaron en la entrevista, es necesario revisar el momento en que está pensado el TCU para que el estudiantado matricule. Concretamente, los docentes entrevistados mencionaron que “tal vez se deba mover el requisito de que no sólo a mitad de carrera el estudiante pueda entrar, sino cuando el estudiante sienta que pueda aportar.”

Se pudo determinar que aunque exista mayor control sobre las posibilidades de decisión de los estudiantes en sus proyectos, en los TCU que se presentaron, según los docentes a cargo, los estudiantes deciden desde a qué subproyectos vincularse hasta los tiempos y acciones por desarrollar. Eso les permite enfrentarse a múltiples escenarios.

Por último, un factor que surgió en durante la entrevista, que según los docentes afecta la participación e involucramiento estudiantil es la presencia de las Universidades privadas y la visión de TCU que se tiene desde ellas, pues

según afirman, confunden al estudiantado y a las comunidades e instituciones, las cuales solicitan servicios o acciones que no están acordes con los planteamientos de TCU de la Universidad de Costa Rica. Según indican los docentes, ante estos panoramas se deben redoblar los esfuerzos por aclarar la función social y académica del TCU.

Interdisciplinariedad

Otra de las categorías indagadas en las entrevistas con los diferentes actores universitarios fue la interdisciplinariedad. Llama la atención que esta categoría fue vinculada tanto con los procesos de construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado como con los procesos de promoción y logro efectivo de la participación para la toma de decisiones y la máxima implicación de los estudiantes en el TCU.

Siguiendo la estructura de análisis de las anteriores categorías, respecto a la interdisciplinariedad las estudiantes entrevistadas la colocaron como una categoría fundamental y distintiva de la actividad académica. Consideran además, que permite ver la realidad en la que trabajan desde otros puntos de vista, les permite abrir la mente y ayudarse mutuamente.

A la interdisciplinariedad la reconocieron, durante la entrevista colectiva como esa posibilidad de aprehender la realidad de forma más amplia, al afirmar que “es como ver la realidad desde varios puntos, no sólo desde Biblio, desde Filo, desde Música, sino que la realidad es muy amplia y uno tiene que estar abierto a todos o a la gran mayoría de pensamientos, de visiones y opiniones que lo rodean a uno, porque si no, va a ser una persona que se encierra en lo que le gusta y no puede relacionarse con las personas porque no acepta el punto de vista de otros”.

Para promover el aprendizaje desde la participación, indican que se requiere que los proyectos cuenten con diversidad disciplinar, que se promueva

la escucha. Indican, además, que es necesario motivar a “otras” carreras a vincularse y a trabajar interdisciplinariamente, pues a veces la vinculación real pasa por la motivación. Asimismo, para que el aprendizaje sea efectivo a través de la interdisciplinariedad, es necesario que se diseñen y ejecuten procesos compartidos entre las y los estudiantes.

La interdisciplinariedad, según reconocen las estudiantes es una clara oportunidad de construir aprendizajes. Sus principales aportes al proceso académico se resumen de la siguiente manera:

- Aprendizaje sobre visualizar otros aspectos de la realidad que, de otra manera, no se percibirían.
- Posibilidades de participación en temáticas que de otra forma no se abordarían desde la disciplina.
- Posibilidades de reconocer y aprender otros lenguajes, distintos al lenguaje técnico de cada carrera.
- Permite poner a interactuar los lenguajes disciplinares con los de otras disciplinas.
- Posibilidades para construir nuevas estrategias de abordaje de procesos.
- Aportes concretos a los procesos personales, que permiten crecimiento desde la evaluación de lo que ya uno sabe.
- Potencia y permite el disfrute del proceso de trabajo comunitario.
- Complementa vacíos de la carrera.
- Se resignifican algunas cuestiones que se creían básicas y se aprenden cosas nuevas que en la carrera no se ven.
- Permite conocer a otros y otras estudiantes, pues muchas veces aunque estén en la misma facultad, no se conocen entre sí.
- La relación entre estudiantes es potenciada a través de la gestión de procesos interdisciplinarios.

Así, se reconoce que existe motivación entre el estudiantado para generar vinculación y a partir de ahí, aprendizajes significativos, sin embargo, según ellas afirman, en ocasiones si no existen las condiciones, se les complica vincularse entre sí, por lo que es función del o de la docente motivar esa vinculación como proceso consciente y dirigido, no sólo esperar a que suceda.

Las estudiantes consideran fundamental realizar actividades para la presentación de todo el estudiantado matriculado en los TCU y procurar constante vinculación entre ellos y ellas, de manera que esto se revierta en posibilidades de integración no sólo personal sino de los procesos de trabajo desarrollados.

Además, afirman que hay responsabilidad por parte de ellos y ellas como estudiantes en participar en esa vinculación desde decidir cómo vincularse. Sin embargo, afirman que existe una tendencia a disgregarse, pues las condiciones generales de la Universidad son adversas.

Recomiendan que para que se de un verdadero proceso de construcción de aprendizajes desde la interdisciplinariedad es necesario buscar resultados concretos. Afirman que el contacto con la realidad les va marcando la necesidad de involucrarse, así como la ruta idónea para hacerlo.

Para la ejecución efectiva de la interdisciplinariedad a través del TCU se requiere que los cupos ofrecidos para las diferentes disciplinas sean suficientes, de manera que las y los estudiantes puedan estar en aquellos proyectos que realmente son de su interés.

Por otra parte, insisten en la recomendación sobre la necesidad de que el o la docente motive la integración de todo el grupo, no el trabajo a partir de proyectos aislados, lo que además debe ir acompañado de una insistente reflexión que permita superar el interés único por “hacer horas”.

Reconocen que es importante que el o la docente motive y que procure que el estudiante genere aprecio por la actividad académica, desde el conocimiento. Indican que “ahí radica la importancia de conocer lo que uno va a hacer, y no llegar a que me pongan a hacer algo que no sé”.

Consideran como “clave” la primera reunión inicial, para conocer a otros y otras estudiantes pero también para poder ver qué se ha hecho antes en el proyecto, y ojalá conocer estudiantes ya avanzados o que hayan pasado por el TCU. Según indican, es labor del docente promover la comunicación, pero es responsabilidad de las y los estudiantes mantenerse receptivos a las propuestas y a los procesos.

Por su parte, el equipo de asesoría fue más explícito en su interés por la categoría interdisciplinariedad. Lo conciben como uno de los procesos más ricos dentro de los proyectos de TCU pero comprenden que no puede ni debe presentarse en todos los proyectos ni en todos los momentos.

Según explica el grupo profesional de la Sección de TCU es importante que existan reflexiones concretas sobre hacia dónde va el proceso propuesto por el proyecto y a partir de ahí, proponer los procesos de trabajo interdisciplinario. Se reconoce que es necesario proponer, en principio, espacios mínimos de discusión en los que se incorpore la interdisciplinariedad como eje medular, por ejemplo, las giras de campo pueden ser visualizadas como un ejercicio con productos concretos desde los cuales es posible construir procesos interdisciplinarios.

En todos los procesos de trabajo, se recomienda la colectivización de los procesos vividos como espacios de análisis, construcción de aprendizajes y para la toma de decisiones concretas alrededor de los procesos desarrollados en los proyectos.

La gestión de los proyectos de TCU desde subgrupos ha demostrado que permite el trabajo conjunto, la producción concreta de posibles soluciones a problemas concretos y la evaluación de las experiencias, por lo que se deberían proponer la mayoría de procesos desde esta forma de gestión. La realización de procesos de intercambio, de compartir información y vías de resolución de cuestiones concretas permite la sistematización para la resignificación de los procesos de conocimiento.

Según se reconoció en esta entrevista colectiva, para llevar a cabo la interdisciplinariedad en los procesos de TCU es necesario partir de productos concretos visualizados desde las posibilidades de construcción de lo proyectos con las y los estudiantes. Se concretiza en la entrevista colectiva, que la interdisciplinariedad debe ser promovida por el docente “porque no va a surgir de otro espacio, pero también tiene que ver con hacia dónde va esa acción, hacia que lugar se dirige la acción para que un grupo de estudiantes pueda hacer propuestas colectivas o productos colectivos o análisis colectivos.”

Pero, se considera que la interdisciplinariedad es un proceso que debe ser repensado en el marco de los proyectos de TCU, pues se considera que actualmente está siendo difícil su implementación, precisamente debido a la falta de condiciones y a la poca claridad sobre el significado y posibilidades reales de implementación.

El equipo de profesionales de asesoría, reconocen la falta de claridad en los distintos actores del TCU sobre qué es la interdisciplinariedad, pues afirman que fácilmente se confunde con la multidisciplinariedad, que es la presencia de múltiples disciplinas, sin necesariamente interactuar entre sí. Por tanto, hay carencias tangibles en los procesos que se proponen y ejecutan en los TCU.

Se reconoce como un proceso complicado y a veces imposible, tomando en cuenta algunas condiciones estructurales como la matrícula, los horarios de

las y los estudiantes y los tiempos reales de nombramiento de las y los docentes. En esta dirección, reconocen también que la Sección de TCU debe brindar herramientas concretas para realizar este tipo de procesos, a la vez que debe promover la comprensión epistemológica por parte de las y los docentes, para que sus propuestas sean más acordes con el discurso de TCU.

Según ellas indican, los procesos de TCU actualmente se proponen y ejecutan desde el plano de lo intuitivo, lo que hace que sea necesario articularlos al plano de lo racional, para que sea evidente el aprendizaje logrado y validado para todas las partes involucradas. La sección debe realizar filtros correctos para no permitir comprensiones erróneas de la interdisciplinariedad o bien, procesos disciplinares muy concretos, que podrían estar sucediendo con carreras que no se conoce muy bien cuál puede ser su aporte social o cuyos estudiantes plantean problemas de saturación de horarios o con horarios y procesos laborales complicados.

Por otra parte, se visualiza que el TCU debe dejar de ser disciplinar, se debe contemplar que las y los estudiantes son personas y existen a pesar de su paso por la universidad, por lo que un proceso como TCU debe reivindicar esa condición de persona y rescatar las potencialidades de cada una. También, el sistema informático institucional desde el que se inscriben los proyectos debe ser modificado para que no solicite actividades específicas por disciplina, sino actividades interdisciplinarias y la forma en que estas actividades se conectarán entre sí en el marco de los proyectos.

Para lograr una verdadera propuesta interdisciplinaria, según este equipo asesor, es fundamental que las Unidades Académicas encargadas de los proyectos conceptualicen y describan los perfiles del estudiantado en funciones de Acción Social. Concretamente, se requiere que las Unidades Académicas trabajen un perfil del estudiante en el marco de las actividades de los TCU, es decir, que puedan ser capaces de explicitar cuáles son las herramientas que

poseen y cuales son los aportes que pueden realizar en las comunidades y que a partir de eso, la Oficina de TCU promueva no sólo su conocimiento e implementación en los proyectos, sino la gestión de procesos en los que se puedan incorporar los estudiantes desde procesos verdaderamente interdisciplinarios.

La interdisciplinariedad también podría promoverse entre docentes, de manera que los procesos con las y los estudiantes puedan ser más amplios y consecuentes, sin embargo, esta posibilidad es vista como más compleja debido a las debilidades estructurales de la Universidad en cuanto a asignación de cargas académicas para la Acción Social. Las asesoras indicaron, en la entrevista colectiva realizada, que “hay un vacío en el contenido de lo que significa la interdisciplinariedad” por tanto, resulta complejo llevarla a la práctica. Se visualiza como muy importante el proceso interdisciplinario, pero se indica que “hay una gran queja de limitación de tiempo y de posibilidades de estudiantes que influyen en cómo se están llevando los proyectos”.

Por su parte, para el grupo de docentes entrevistados, la interdisciplinariedad es un proceso fundamental pero su análisis durante el proceso de entrevista no se centró en cómo lograrla y cómo incidir en el aprendizaje estudiantil, tal como se solicitó, sino que se quedó en la reflexión alrededor de las dificultades para lograr verdaderamente procesos de trabajo interdisciplinario estudiantil.

Según los docentes entrevistados, condiciones como los horarios, la carga académica semestral del estudiantado, tendencias en la formación hacia el individualismo, los ritmos de las comunidades (que son distintos a los ritmos universitarios) y las priorizaciones que realiza el estudiantado inciden negativamente en el logro de verdaderos procesos interdisciplinarios.

Concretamente, los docentes señalaron que difícilmente se logran realizar procesos interdisciplinarios, pero cuando lo logran los resultados de la acción son distintos, la implicación estudiantil en los procesos es más amplia y el aprendizaje más rico.

Indican que el aprendizaje interdisciplinario en los TCU a su cargo se caracteriza por el desarrollo de actividades lideradas por uno o dos estudiantes que requieren el apoyo del resto de compañeros y compañeras. Según ellos, esto enriquece las propuestas, el análisis y la proyección hacia las comunidades. Desde la interdisciplinariedad, se intenta ir más allá de que cada persona estudiante aporte desde su disciplina, sino que juntos, estudiantes y docentes de varias disciplinas, tengan la capacidad de observar, aprender y proponer desde la diversidad. Destacó en la entrevista colectiva realizada con los docentes su visión sobre los procesos interdisciplinarios como apoyo a los procesos disciplinares y se destacó que “según la experiencia en el proyecto a mi cargo, mediante el desarrollo de actividades lideradas por uno o dos estudiantes que requieren de los insumos de otros. Más que aprender al trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinar en el TCU enriquece las propuestas, el análisis y la proyección.”

Llama la atención que las y los docentes posicionen las diferencias intergeneracionales como un factor que incide en el logro de la interdisciplinariedad, concretamente vinculado con las formas mediante las que el estudiantado genera contacto entre sí, por ejemplo, a través del uso de medios electrónicos, lo que hace, según la posición de las docentes que se pierda contacto y se dificulte la ejecución y análisis de procesos colectivos.

Sobre la interdisciplinariedad, al igual que con el resto de categorías, los actores involucrados en el proceso educativo brindaron amplia información sobre su comprensión, desarrollo y análisis desde las condiciones reales con que se cuenta en la cotidianidad para desarrollar el TCU.

Como puede observarse en los datos presentados, cada actor universitario posee claridad en cómo se puede abordar y mejorar cada proceso y en general muestran gran compromiso por mejorar y hacer crecer esta importante actividad académica.

Los procesos de aprendizaje son ampliamente reconocidos y valorados pero se considera que pueden ser perfectibles a través del diseño, ejecución y evaluación de acciones que ahonden la participación estudiantil en la toma de decisiones sobre sus TCU y con el fortalecimiento de propuestas de trabajo verdaderamente interdisciplinarias.

El compromiso docente es evidente en cuanto a procurar adecuados procesos de servicio sin olvidar el aprendizaje estudiantil, sin embargo, tal como ellos y ellas indicaron durante la entrevista, requieren de mejores herramientas que les permitan proponer mejores procesos, generar mayor empoderamiento y participación estudiantil, evaluar desde procesos novedosos y alternativos y gestionar las relaciones entre estudiantes procurando mejores procesos de TCU. Específicamente se planteó durante la entrevista colectiva que “es necesario capacitarnos, sensibilizarnos, para realmente poder realizar aportes de verdad.”

De lo desarrollado en las entrevistas colectivas realizadas con docentes, estudiantes y personal asesor de la Sección de TCU se pudo constatar gran cantidad de información relevante, referente a cómo estas poblaciones conciben su rol y cómo interactúan entre sí en los procesos de construcción de aprendizajes.

De esta parte, se concluye que las y los docentes poseen una importante responsabilidad en la construcción y acompañamiento de los procesos estudiantiles. En acuerdo con la teoría humanista, el rol docente es fundamental para la guía en el acercamiento social con lo realidad que rodea los procesos de aprendizaje.

Fue evidente el posicionamiento de los tres actores consultados en cuanto a su comprensión sobre los procesos de construcción de los conocimientos, distinto a los procesos de traslado de conocimientos, en acuerdo con la teoría constructivista que sustenta esta investigación.

4.4. Propuesta de guía para el desarrollo de procesos pedagógicos desde la formulación de proyectos de TCU

A partir de los datos ubicados con el proceso de investigación, se logró determinar que si bien es cierto los procesos educativos son inherentes al proceso de TCU, para que estos puedan ser explicitados y por tanto mejorados constantemente, se requiere que sean planificados y abordados durante las etapas de planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de TCU y con la participación de todas las personas involucradas en los proyectos.

Con el desarrollo de las entrevistas y de la investigación en general, fue posible conocer y ahondar en las necesidades de hacer evidente las potencialidades de construcción de aprendizaje que brinda el TCU, así como las necesidades de que espacios especializados puedan acompañar a las y los docentes para que esta construcción de conocimientos pueda desarrollarse en su máxima expresión.

La propuesta que se describe en este apartado se basa principalmente en los aportes de teóricos del Aprendizaje Basado en Proyectos, pues se considera vital su enfoque hacia reconocer la capacidad y experiencia del estudiantado y la influencia que esta pueda tener en el alcance real del proyecto. Asimismo, esta teoría impulsa el fortalecimiento de la autonomía estudiantil como vía para la construcción de los conocimientos (Fundación Omar Dengo, 2003. p. 23).

Siguiendo esta base, se comprende que los proyectos son una vía idónea para propiciar la participación estudiantil, desarrollar procesos interdisciplinarios, permitir acercamientos entre la Universidad y la Sociedad, generar relaciones de

horizontalidad entre docentes y estudiantes, entre otras ventajas. La resolución de problemas cotidianos fue un aspecto destacado durante las entrevistas como una posibilidad de aprender, y es el eje de esta propuesta.

Al guiarse también por el humanismo y el constructivismo, visualiza al estudiantado de manera integral, como personas con capacidad de elección, libres para establecer metas en su propia vida y con capacidad de asumir responsabilidades por sus elecciones (García, 2006, p.4).

Con esta propuesta, se espera que las características personales y académicas del estudiantado puedan ser exploradas con amplitud, de manera que los procesos de aprendizaje sean efectivos y satisfactorios, pero también que los resultados de la acción estudiantil sean pertinentes en las comunidades.

La propuesta se desarrolla siguiendo las recomendaciones recibidas en las entrevistas colectivas realizadas durante el desarrollo de esta investigación, asimismo, contemplando aspectos que fueron discutidos históricamente para consolidar la actividad académica.

Así, se plantea que para conceptualizar los procesos de aprendizaje en TCU es fundamental apoyar al estudiante, quien desarrolla su TCU y se encuentra en un proceso de aprendizaje, para que reconozca cuáles aprendizajes le serán significativos en la medida en que los vincule con sus propios procesos afectivos y cognitivos.

Se reconoce la necesidad, ampliamente demostrada por docentes, estudiantes y el equipo de asesores y asesoras de la Sección de TCU, de buscar la más amplia participación estudiantil en el diseño y ejecución de los proyectos en los que participarán, de manera que se puedan apropiar de ellos y gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

Esta propuesta pretende aportar a los procesos de formulación, desarrollo y evaluación que ya se desarrollan desde TCU en la Universidad de Costa Rica y se propone como una opción que no irrumpa con los procesos ordinarios.

Tal como se ha evidenciado en la información obtenida de las entrevistas colectivas realizadas a docentes, estudiantes y personal asesor de la Sección de TCU, el proceso de aprendizaje desde la ejecución de los TCU debe convertirse en un proceso consciente y dirigido, pero además, un proceso en el cual el estudiantado cuente con la mayor cantidad de información que le permita tomar decisiones.

Por tanto, las decisiones para permitir aflorar el aprendizaje deben enmarcarse en procesos de reflexión y toma de decisiones, más amplios. Por tanto, se considera fundamental que los siguientes aspectos sean contemplados:

1. En el desarrollo de la idea del proyecto: los proyectos de TCU son propuestos y actualizados año con año, siguiendo los lineamientos de la Oficina de Planificación Universitaria y otras entidades universitarias. Año con año, la Universidad abre un periodo de recepción de propuestas nuevas y de renovación de las propuestas vigentes.

Este proceso se considera fundamental para el proceso de conceptualización general de los procesos de aprendizaje esperado desde el TCU. Sin embargo, para las propuestas nuevas, debe entenderse que es un proceso previo y muy anterior a que puedan participar los estudiantes que matricularán en el futuro. Por tanto, es recomendable incorporar la visión estudiantil desde cualquier otra vía, por ejemplo, a través de grupos focales con estudiantes de una asociación, desde el acercamiento a un curso de Seminario de Realidad Nacional, entre otras muchas posibilidades.

2. Definición de los objetivos: siguiendo a la Fundación Omar Dengo (2003, p. 21) los objetivos serán los que señalarán lo que es más importante en

un campo de estudio. Vale la pena preguntarse de previo qué se espera que aprendan las y los estudiantes desde la temática que aborda el proyecto.

Según fue constatado en las entrevistas colectivas, el estudiantado no cuenta con herramientas suficientes al momento de matricular e iniciar su TCU, que le permitan incidir en el proyecto o en su propio proceso de aprendizaje, por lo que se requiere que se planteen bases previas que podrán ser modificadas en el transcurso del proyecto.

La vinculación con procesos de investigación, de docencia o de extensión ya avanzados en espacios locales o instituciones, o bien, con cursos de grado y Seminarios de Realidad Nacional puede resultar de gran ayuda en este proceso.

3. La autonomía del estudiante y sus posibilidades de construir los proyectos: este aspecto va a incidir directamente en el desarrollo del proyecto y en los resultados del aprendizaje construido por el estudiantado. Según la Fundación Omar Dengo (2003, p. 23), el máximo aporte del estudiante se da cuando éstos participan en la Selección de los temas y en la definición de los resultados de su aprendizaje.

Este aspecto es fundamental en tanto posiciona al estudiantado desde su capacidad de aportar como persona que posee conocimientos. Se parte del reconocimiento de que el aprendizaje está determinado por los conocimientos y experiencias previas poseídas por las personas y que el aprendizaje se construye al poner a interactuar al conocimiento anterior, con las nuevas experiencias vividas. (Díaz y Hernández, 2002. pp.39-40).

4. Incorporación de resultados simultáneos: resulta fundamental que los procesos de trabajo no sean vistos con un eje único centrado en el o la estudiante, sino que puedan ser concebidos en todo momento como un espacio de construcción y de aporte a las necesidades que rodean a las personas.

Siguiendo la teoría del Aprendizaje Basado en Proyectos y la del Aprendizaje-Servicio Solidario, resulta fundamental que los proyectos propuestos partan de las condiciones reales de las comunidades o poblaciones y que la construcción de los conocimientos se lleve a cabo a través de la experiencia de acercarse a la realidad, de diagnosticar y de proponer abordajes a los problemas encontrados. De esta forma, los aprendizajes obtenidos estarán vinculados con los contextos y generarán competencias en los y las estudiantes para actuar en situaciones reales (Tapia, 2012. p. 29).

5. Generación de un ambiente óptimo: más que el ambiente físico, este aspecto se refiere a las condiciones generales para procurar procesos de aprendizaje efectivos, tal como lo expresado por docentes, estudiantes y asesores de la Sección de TCU, sobre la necesidad de consolidar y mejorar las relaciones interpersonales y de cooperación entre estudiantes y docentes.

Para esto, se parte de la noción de que el o la estudiante es una persona activa en su propio proceso, capaz de elaborar la información y progresar por sí mismo. También, se reconoce la capacidad que debe poseer el docente para favorecer el desarrollo de aprendizajes a partir de la propuesta de actividades adaptadas a cada proyecto (Villar, 2001, p. 300).

Desde este aspecto, es fundamental el fomento a los procesos interdisciplinarios y cooperativos y tal como se comentó ampliamente en las entrevistas, es función del o de la docente dirigir esos procesos, pero hay algunas nociones básicas en el estudiantado que hacen que este proceso pueda facilitarse, como la disposición a participar.

6. Procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación antes, durante y después del desarrollo de las actividades. Esta función debe ser consensuada y construida por parte de las personas involucradas en el desarrollo del TCU. Se requiere del establecimiento de criterios para medir los resultados de aprendizaje

deseados en el estudiante, por ejemplo, conocimientos disciplinarios, hábitos mentales y aprendizaje aplicado (Fundación Omar Dengo, 2003, p. 42).

Se requiere de la definición de los métodos de autoevaluación y coevaluación que se utilizarán a lo largo del proceso de desarrollo de TCU. Por ejemplo, la oficina de TCU pone a disposición de la comunidad universitaria la bitácora de control de horas, la cual permite describir el trabajo realizado e indicar la cantidad de horas invertidas en el desarrollo de esa actividad.

La Fundación Omar Dengo (2003, p. 57) propone el uso de evaluaciones no tradicionales, alejadas de los exámenes y del “papel y lápiz”, más bien, enfocadas en medir prácticas auténticas, como la colaboración, la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Según lo anteriormente descrito, así como lo indicado por docentes, estudiantes y personal asesor de la Sección de TCU, es necesario realizar una planificación del proceso de construcción de los aprendizajes y de la función que cada actor involucrado deberá cumplir en el proceso.

En el caso del estudiantado, la participación activa resulta esencial. Según indicaron, se espera que logren desarrollar deseos de aprender y de interactuar con el medio que les rodea, mientras procuran la construcción de conocimiento conscientemente, gracias al acercamiento que puedan realizar hacia la realidad que les rodea, a partir de diagnósticos y propuestas de abordajes de las situaciones reconocidas (Tapia, 2012, p. 29).

Los docentes deben ser quienes desarrollen las primeras propuestas y definan, a largo plazo, cómo se desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ellos y ellas en conjunto con la Sección de TCU deberán velar por la ejecución de procesos que motiven la participación activa del estudiantado.

En síntesis, se propone esta guía de aspectos básicos que deben ser contemplados en las formulaciones de los proyectos de TCU. Sin embargo, cabe aclarar que no se pretende generar una receta única que deba ser seguida al pie de la letra, sino un conjunto de posibles líneas que cada persona pueda adaptar a su realidad.

Por tanto, esta propuesta parte de una serie de preguntas generadoras, que no deben ser respondidas como si fuera un cuestionario, sino analizadas para que guíen la conceptualización, propuesta y logro de aprendizajes concretos y significativos en el marco de los proyectos de TCU.

Cuadro 4: Matriz para guiar la planificación del desarrollo de procesos pedagógicos desde la formulación de proyectos de TCU

Aspecto	Preguntas generadoras	Descripción
Justificación	¿Por qué se aprende desde este TCU?	<p>Propone la realización de una pequeña justificación que permita al lector de la propuesta ubicarse respecto a por qué es importante visualizar procesos de aprendizaje desde el TCU y por qué en el marco de su proyecto se generarán aprendizajes.</p> <p>Además, que permita realizar aportes desde la diversidad de visiones de las múltiples unidades académicas de la Universidad.</p>
Enfoque educativo	<p>¿Qué tipo de aprendizajes se construyen desde este proyecto?</p> <p>¿Cómo se relacionan los</p>	Según lo expuesto en el análisis de datos de esta investigación, es necesario identificar el tipo de aprendizaje que brindará el proyecto de TCU, por ejemplo aprendizajes más de tipo vivencial, aprendizajes

	<p>aprendizajes de este TCU con la formación humanista de la Universidad?</p> <p>¿Se espera que los aprendizajes se vinculen con conocimientos disciplinares?</p> <p>¿Qué tipo de aprendizajes se espera generar desde la interdisciplinariedad?</p>	<p>vinculados a una temática o al trabajo con una población.</p> <p>Asimismo, es necesario que se analicen y propongan procesos de aprendizaje vinculados con la totalidad del plan de estudios y el currículo académico de los y las estudiantes.</p>
Objetivos de conocimiento	<p>de ¿Qué conocimientos concretos se espera construir con este TCU?</p>	<p>En el marco específico de cada proyecto, se recomienda establecer al menos un objetivo centrado en conocimientos concretos en la temática específica de cada TCU.</p> <p>Se deben contemplar los diferentes niveles que puedan poseer los y las estudiantes de las distintas carreras que se vincularán al proyecto.</p>
Objetivos de habilidades	<p>¿Qué habilidades se espera desarrollar en el estudiantado con este TCU?</p>	<p>Se debe incorporar al menos un objetivo que de cuenta de habilidades que se procura que sean desarrolladas gracias al TCU.</p> <p>Por ejemplo, desarrollo de habilidades de expresión oral, habilidades para el establecimiento de contactos con actores comunitarios, etc.</p>
Objetivos de formación	<p>¿Qué actitudes se busca desarrollar y fortalecer</p>	<p>Se debe incorporar al menos un objetivo que referente a las actitudes</p>

de actitudes	con este TCU?	<p>por fortalecer o desarrollar.</p> <p>Por ejemplo, formación y fortalecimiento de pensamiento crítico respecto al quehacer académico e institucional, desarrollo de actitudes creativas y propositivas ante situaciones concretas, entre otras.</p>
<p>Proceso de encuentro e inicio del trabajo</p> <p>Seguimiento y acompañamiento durante el desarrollo del proyecto</p>	<p>¿Cómo será el proceso de recibimiento e inducción a estudiantes?</p> <p>¿Cómo se desarrollarán los procesos de seguimiento y acompañamiento a los procesos de aprendizaje del estudiantado?</p>	<p>La primera reunión y los procesos iniciales de inducción al tema y a los procesos de TCU han sido identificados como fundamentales.</p> <p>Asimismo, se ha determinado como central el proceso de acompañamiento de estudiantes salientes a las nuevas generaciones de estudiantes matriculados en los TCU.</p> <p>Ha resultado evidente la necesidad de generar procesos colectivos de discusión y propuesta alrededor de lo ejecutado en el marco de los TCU.</p> <p>Por tanto, se recomienda planificar procesos de encuentro, de valoración de actividades, de revisión de actitudes, etc, a lo largo de todo el proceso de desarrollo del TCU.</p>
Evaluación	<p>¿Cómo se evaluará el aprendizaje individualmente?</p> <p>¿Cómo se evaluarán colectivamente los aprendizajes</p>	<p>Es necesario que se planifiquen procesos de evaluación centrados en indagar individualmente y en colectivo cuáles han sido los principales aprendizajes que se generan con el TCU.</p>

	desarrollados en el marco del proyecto? ¿Cuándo se evaluarán los aprendizajes?	No se recomiendan las evaluaciones tradicionales (exámenes) pues el TCU es un tipo de proceso formativo no formal. Asimismo, se recomienda la planificación de la evaluación durante la ejecución de los procesos.
Compromisos del docente	¿Cuál será el papel del docente para procurar aprendizajes? ¿Cuál será la actitud del docente para procurar aprendizajes?	Se espera que el o la docente cumplan roles de facilitación y organización general de los procesos, por lo que es necesario explicitar cómo será ese proceso y cuáles serán los alcances de esa facilitación.
Compromisos del estudiante	¿Cuál será el papel del estudiante para procurar aprendizajes? ¿Cuál será la actitud del estudiante para procurar aprendizajes?	Asimismo, es necesario que en un proceso de construcción de aprendizajes, el estudiantado participe activamente, por lo que se requiere explicitar cómo se espera que el o la estudiante participe en la propia construcción.
Solicitudes para la Oficina de TCU	¿Qué se requiere como apoyo concreto por parte de la Oficina de TCU para garantizar procesos de aprendizaje efectivos desde este TCU?	Se considera importante que la Oficina de TCU tenga un papel importante como facilitadora y rectora de los procesos de TCU en la Universidad.

Fuente: propuesta elaborada con base en el análisis de la información brindada por los participantes y fuentes de información de esta investigación, 2016.

Como se mencionó anteriormente, con esta guía no se espera que se constituya en un instrumento de aplicación en sí misma, sino que aporte y

contribuya con la visibilización y planificación del componente de construcción de conocimiento que ha sido harto destacado como fundamental en el marco de los proyectos de TCU.

Con la motivación y planificación de la participación estudiantil en la definición y seguimiento de su propio proceso de aprendizaje, se espera que los aprendizajes significativos sean la constante en los procesos de TCU.

5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Con este proceso de investigación fue posible observar y evidenciar que los discursos y las construcciones históricas sobre lo que debería ser el TCU en la Universidad, enmarcado en procesos de formación más amplios y desde un enfoque humanista, en múltiples oportunidades se ignoran y no siempre se incorporan en las propuestas concretas desarrolladas cotidianamente.

Esto hace que se tiendan a confundir los procesos académicos de manera horizontal entre estudiantes y docentes, con activismo, caridad o filantropía, lo que afecta directamente en los procesos de construcción y análisis de aprendizajes concretos y significativos por parte del estudiantado, e igual de la institución en general.

En el marco del neoliberalismo, los embates sobre lo social y su fortalecimiento se evidencian en la construcción de propuestas de TCU, específicamente en la desnaturalización de la función social y de la función educativa.

La investigación detectó disociaciones entre el discurso y la práctica: docentes, estudiantes y de asesores y asesoras de la Oficina de TCU poseen ideas claras sobre cómo fortalecer la función educativa del TCU, pero los procesos cotidianos y las condiciones estructurales (burocracia, horarios, nombramientos) durante la ejecución del TCU dificultan los logros efectivos de la actividad académica.

Asimismo, a partir del cumplimiento de los dos primeros objetivos específicos, al identificar las bases de la propuesta pedagógica inicial de TCU en la Universidad de Costa Rica y al definir los fundamentos vigentes y las necesidades de actualización de una propuesta pedagógica de TCU, se logró concluir que existen olvidos importantes respecto a los alcances del proceso educativo, a la vez que los procesos formativos más amplios que deberían

acompañar al TCU (como los Estudios Generales o los Seminarios de Realidad Nacional) no brindan el suficiente soporte como para que el TCU pueda cumplir tanto sus objetivos de aprendizaje como los de servicio.

Se logró reconocer, a partir del cumplimiento de ambos objetivos que se ha olvidado, se ha diluido en el tiempo la propuesta y las bases filosóficas y educativas de TCU. En las actas y documentos históricos se evidencia que nació y se pensó articulado en procesos de formación integral; sin embargo, en las discusiones con los actores universitarios no es posible visualizar esa integración actualmente.

Este aspecto se evidenció con mayor intensidad en las entrevistas con estudiantes universitarios, quienes al principio no relacionaban el TCU con su currículo académico o con otras propuestas académicas de la llamada formación humanista de la Universidad, como son los Estudios Generales, los Repertorios y los Seminarios de Realidad Nacional.

Además, se concluyó que existe un fuerte interés en los actores universitarios vinculados con el TCU por fortalecer características fundamentales de esta actividad académica, entre ellas, su carácter interdisciplinario.

La interdisciplinariedad es reconocida como la vía idónea para generar conocimientos significativos en el estudiantado; sin embargo, hay procesos muy disciplinares, donde la interdisciplinariedad real no siempre se logra.

Se determinó que es necesario realizar una campaña para resignificar al TCU, que no sólo sea visto como una obligación o un requisito académico, sino como una posibilidad de aprender y de aportar.

Es necesario, además, posicionar principios psicopedagógicos en las y los docentes universitarios, con la intención de evidenciar que sus procesos no pretenden extender capacidades universitarias, sino facilitar la construcción de

aprendizajes a partir del acercamiento universitario a la realidad de las comunidades costarricenses.

En esta dirección, se concluyó que es necesario realizar un proceso de trabajo específico con las y los docentes de TCU de manera que se procuren cambios en los roles que actualmente ejercen. Según se evidenció en la investigación, es necesario romper con los roles tradicionales de los docentes y procurar que estos asuman la facilitación y guía de procesos centrados en la construcción de conocimientos mientras se aporta a las comunidades, no que se continúe con procesos de transmisión de conocimientos.

Existen carencias en los procesos de apropiación de las y los estudiantes sobre la ejecución de los proyectos de TCU. Estas carencias han estado vinculadas, principalmente con la falta de conocimiento sobre los procesos generales del TCU e inclusive sobre la especificidad de la temática y forma de trabajo de los proyectos en los que se inscriben.

El TCU y su concepción histórica y actual permiten generar procesos de largo plazo. Es fundamental que se visualice de esta manera: un proceso largo y que procure partir de procesos de tejido de redes, en el cual se propicien los intercambios entre pares, tanto de docentes como de estudiantes. Esta condición es fundamental para propiciar aprendizaje, pues es necesario aprender a enseñar, a transmitir, comunicar y construir aprendizajes.

La visión de TCU como carga, requisito y proceso que genera angustia y sufrimiento permanece y vigente en la cotidianidad, por lo que se deben realizar esfuerzos por atacar directamente las causas que generan esta visión, pues es uno de los principales obstáculos identificados para que los procesos de aprendizaje puedan ser aprovechados en su máxima expresión.

Por último, cabe recordar que la guía propuesta no debe ser aplicada como un instrumento rígido al que se responde como a un cuestionario. Más

bien, se requiere que este instrumento sea apropiado, discutido y valorado con la población a la que servirá de guía, para que su cumplimiento responda a sus requerimientos de manera fiel, abordando principios psicoeducativos como el aprendizaje significativo, la participación consciente y la evaluación desde múltiples vías y también participativa.

5.2. Recomendaciones

A partir de las conclusiones, es posible brindar las siguientes recomendaciones, dirigidas a diversas instancias involucradas en el proceso de diseño, ejecución y evaluación de los TCU:

En primera instancia, se debe poner en conocimiento de toda la comunidad universitaria las contradicciones sobre las comprensiones que tuvo el TCU desde su nacimiento, con la finalidad de procurar un debate que permita definirlo y fortalecerlo como actividad académica.

Se recomienda, además, la ejecución de un proceso de encuentro académico entre docentes, estudiantes y personal administrativo de la Sección de TCU, en el cual se pueda ahondar en la comprensión del TCU como proceso educativo y sobre los alcances reales de los procesos de aprendizaje desarrollados desde esa actividad académica.

Se recomienda al Consejo del Sistema de Educación General Básica de la Universidad de Costa Rica, discutir y rescatar la integralidad del proceso de formación estudiantil desde el inicio de su carrera con los Estudios Generales, hasta el TCU.

Se recomienda a las oficinas administrativas encargadas de la gestión de los procesos de TCU incorporar procesos de capacitación hacia los y las docentes en los cuales se fortalezcan sus capacidades para proponer, gestionar

y evaluar procesos de aprendizaje participativos y horizontales con el estudiantado.

Como fue evidente, existe una clara desinformación sobre la historia del TCU y su influencia en los valores y principios que lo caracterizan. Por tanto, al visualizar la disociación entre otros procesos formativos en la Universidad y el TCU, se recomienda a la Sección de TCU, planificar, diseñar, ejecutar y evaluar un proceso de capacitación con las y los docentes para posicionar su función facilitadora de la construcción de conocimientos desde el estudiantado en vinculación con las comunidades, a partir del reconocimiento de la integralidad del proceso formativo que es denominado “formación humanista” en la Universidad de Costa Rica.

Asimismo, se recomienda a esta misma instancia, ahondar en la discusión sobre la comprensión y operativización de la interdisciplinariedad como principio psicoeducativo fundamental para la generación de conocimientos, entendiéndolo como proceso diseñado, dirigido y evaluado con tal fin.

Se recomienda realizar esfuerzos, por ejemplo, desde campañas de comunicación, para desmitificar la imagen negativa del TCU en el estudiantado, de manera que se minimice el efecto del peso de saber que se deben realizar 300 horas y se fortalezca la visión de la oportunidad de disfrute y aprendizaje que ofrece esta actividad académica.

Se recomienda a la Sección de TCU, revisar la intensidad de carga propuesta por los proyectos, pues se evidenció que tanto docentes como estudiantes opinan que hay proyectos en los que no se trabaja suficiente en contraposición a otros en los que el trabajo es intenso y arduo.

Hacia esta misma instancia, se recomienda revisar posibilidades para reorganizar los procesos de gestión administrativa de TCU, por ejemplo,

segmentar la ejecución de horas de manera que se pueda aprovechar mejor el tiempo y proyectar el trabajo de las y los estudiantes.

Asimismo, se recomienda promover procesos de acercamiento al estudiantado, de manera que ellos y ellas se apropien de conocimiento suficiente que les permita tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, desde actitudes críticas.

Al estudiantado, se le recomienda posicionarse siempre desde una posición crítica a favor de procesos interdisciplinarios, reconociendo el valioso aporte que esto puede brindar a su propia formación.

Para las y los docentes, se les recomienda planificar, ejecutar y evaluar procesos participativos en los que tomen en cuenta la posición del estudiantado antes, durante y después de ejecutados los procesos. Así, se espera ampliar el ámbito de participación e incidencia en la construcción de aprendizajes significativos.

Según lo expuesto por estudiantes y personal asesor de la Sección de TCU, se recomienda a los y las docentes realizar procesos de traslado controlado de funciones y procesos entre generaciones de estudiantes en el marco de los proyectos de TCU. Un aspecto muy destacado fue el éxito de los procesos cuando los grupos “salientes” apoyan a los nuevos matriculados en los proyectos, por lo que se considera que este debe ser un proceso permanente y planificado intencionalmente.

Se recomienda también, generar formularios generales y procedimientos que puedan ser replicados y adaptados a cada estadio del proyecto, para facilitar la obtención de información y el fortalecimiento de los proyectos.

Se recomienda a los y las docentes, además, promover el autoanálisis de las fortalezas y debilidades de las y los estudiantes en la ejecución de sus

procesos de crecimiento en TCU, como eje central de los procesos de participación consciente.

La información suficiente es fundamental para la toma de decisiones en todo nivel, por lo que se recomienda a docentes y a la Sección de TCU, facilitar mayor cantidad de información para el estudiantado, de manera que ellos y ellas puedan llegar con mejores bases para ejecutar sus proyectos de TCU.

Por último, se recomienda a las Unidades Académicas de la Universidad planificar y proponer procesos de trabajo de largo plazo, superando la inmediatez y las visiones cortoplacistas. Con esto, no sólo podrán brindar mejores servicios comunitarios, sino mejorar la planificación de los procesos de aprendizaje en el estudiantado.

6. Lista de referencias

Lista de referencias

- Accionsocial.ucr.ac.cr. (2016). *Portal de la Universidad de Costa Rica*. Disponible en: <http://accionsocial.ucr.ac.cr/>. Recuperado el 8 de agosto de 2016.
- Arévalo, J. (2014). Relación Seminarios de Realidad Nacional – Trabajo Comunal Universitario. Una propuesta de articulación. *Séptimo Congreso Universitario*. San José: Universidad de Costa Rica, pp.7-8.
- Calderón , J. y Diana, L. (2014). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, pp. 2-7.
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje Servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana. Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio. Caracas, Venezuela, pp, 1-12.
- D Antoni, M. (2006). Derechos Humanos de la infancia en un TCU. *Actualidades Investigativas en Educación* , 6 (1). 1-17.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Ferrer, J., Clemenza, C. (2009). Servicio comunitario del estudiante en el contexto de la educación superior venezolana. *Revista Venezolana de Gerencia*, (45), 14 , pp. 110-124.
- Fundación Omar Dengo. (2003). Manual para el aprendizaje basado en proyectos, San José, Costa Rica.
- García, J. (2006). ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? Recuperado de <http://www.riial.org>:
http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf

- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, (138), 45, pp. 125-135 .
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México D.F., México : Mc Graw Hill.
- Jiménez, N., Álvarez, J., Arroyo, C., Elizondo, M. I., Torres, M. Y Chacón, L. L., (2015). Trabajo Comunal Estudiantil en la comunidad de Río Jesús, San Ramón, Alajuela. *Biocenosis* , (1-2), 29, pp. 36-42.
- Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. Grijalbo. México D.F. México.
- Martínez, A. (2007). Service Learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, (4) , 59, pp, 627-640.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades*. Barcelona, España.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, (14), 28, pp. 158-180.
- Moimaz, S., Saliba, N., Zina, L, Saliba, O. Y Garbin, C. (2010). Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais. *Interface Comunicação Saude Educação* , (32),14, pp. 69-79.
- Pérez, M., Meoño, R. (2007). TCU, la conquista de un derecho. San José, Costa Rica.
- Sobrado, L., Obando, E. y Vargas, C. (1976). *Trabajo Comunal Universitario como requisito de graduación*. (Trabajo de Investigación presentado ante la Facultad de Educación para optar al grado de Licenciadas en Ciencias de la Educación con especialidad en Administración Escolar). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Strauss, A., y Corbin, J. Bases de la investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Tapia, M. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio”. *Studium Educationis* , (1), XIII, pp. 23-37.

Semanario Universidad (2015) Suplemento 40 aniversario de TCU. 24 de Marzo de 2015. Universidad de Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. (1974). Estatuto Orgánico. San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. (1975). Acta del Consejo Universitario 2122-1975. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. (1976). Informe del Rector 1975-1976). San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. (1980). Reglamento de la Vicerrectoría de Acción Social. San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica. (1981). Reglamento de Trabajo Comunal Universitario. San José, Costa Rica.

Unc.edu.ar. (2016). *La Reforma Universitaria de 1918 — Universidad Nacional de Córdoba*. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma>. Recuperado el 8 de agosto de 2016.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (s.f.), Disponible en: <https://www.unad.edu.co/>. Recuperado el 8 de agosto de 2016.

Vicerrectoría de Acción Social. (1985). Acción Social. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Vicerrectoría de Acción Social. (1985). La educación permanente y abierta como parte del quehacer universitario. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Vicerrectoría de Acción Social. (1985). Extensión Cultural. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Vicerrectoría de Acción Social. (1985). TCU vínculo entre Universidad y Sociedad. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Vicerrectoría de Acción Social. (1993). Què es Acción Social. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Vicerrectoría de Acción Social. (1996). La Acción Social. Conceptualización y Organización. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Villar, F. (2001) Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación. Proyecto docente, Universitat de Barcelona. En <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>

Anexos

Anexo 1

Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía

Instrumento para recolectar y analizar documentos históricos de TCU

Diseñado y ejecutado por Eugenia Boza Oviedo

Fecha:

Fuentes de información: documentos de archivo del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica

Presentación:

Para responder al primer objetivo de investigación, se buscó toda la información disponible sobre el visitas a los archivos del Consejo Universitario, donde se custodia la información de las discusiones y sus resultados, que dieron pie al surgimiento y consolidación del TCU en la Universidad de Costa Rica. Se solicitó a la encargada de los archivos que ubicara toda la información referente a TCU, así como toda la información que pudiera estar conectada con esta actividad académica.

La información que sólo está en físico, no se puede sacar del archivo del Consejo Universitario. Para el envío de la información, se requiere especificar qué debe ser enviado.

Se procedió a la revisión de documentación y se fue descartando aquella que solamente hacía referencia indirecta a TCU.

Una vez que se definió cuál información sería vinculante con la investigación que se realiza, se procedió a solicitarla en digital para, posteriormente, realizar la lectura y análisis con mayor detenimiento.

Se decidió que la mejor vía para analizar la información debía ser ubicar las principales categorías de análisis definidas en el diseño de la investigación y destacar en una matriz, la información que se lograra ubicar, por décadas.

A continuación se incluye un cuadro con la síntesis de la información ubicada en los archivos históricos de constitución y funcionamiento del Trabajo Comunal Universitario, organizada por categorías, según década.

Se incorporan citas textuales e interpretaciones de textos.

Por último, se incluye la bibliografía y se anexa una fotografía con las principales ideas que van surgiendo conforme se realiza el acercamiento a la información. Se ha partido de los objetivos específicos para definir los pasos a seguir, las preguntas generadoras, así como los procedimientos e instrumentos que se deben planificar, diseñar y ejecutar en cada etapa de la investigación.

Categoría	1975-1985	1986-1995
-----------	-----------	-----------

<p>Bases educativas Proceso educativo Cómo se genera, construye, da el proceso educativo?</p>	<p>1985. Acción Social. Pág. 26.</p> <p>“Que las actividades definidas como acción social, son un elemento del quehacer académico, constituido por la docencia, la investigación y la acción social, por lo cual, acreditan reconocimiento en el sistema de Régimen Académico y de la Comisión de Cargas Académicas”</p> <p>TCU “pretende poner a la Universidad al servicio del país”</p> <p>Entre las necesidades básicas que satisfacen los proyectos están el servicio que prestan los estudiantes a las distintas instituciones, la ayuda especializada y la divulgación de experiencias y conocimientos. Pág. 27.</p> <p>Objetivos:</p> <p>“...formar conciencia social en el estudiante mediante el conocimiento directo de la realidad nacional, para que sea un profesional más comprometido en el mejoramiento de la sociedad, a la cual, debe retribuir parte de lo aportado para su propia formación en la educación superior.”</p> <p>Otro objetivo es lograr un acercamiento de la Universidad a las necesidades de las comunidades nacionales, con el fin de que la</p>	<p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de Acción Social. Pág. 2:</p> <p>Proceso académico permanente de interacción de la Universidad con la sociedad.</p> <p>Desarrollo planificado de acciones que ponen al servicio de la comunidad, la capacidad académico-institucional.</p> <p>Propósito: promover el desarrollo de la comunidad y el bienestar general, así como retroalimentar y adecuar el quehacer institucional a las necesidades prioritarias de la realidad nacional. Aplicación de los conocimientos y experiencias de los procesos académicos. Espacio integrador de la docencia y la investigación con las necesidades concretas de la comunidad.</p> <p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de TCU. Pág. 4:</p> <p>Deseo de la UCR por ligar la docencia, la investigación y la acción social.</p> <p>Modalidad sustantiva de la acción social que ejecutan las UA, al poner el potencial docente y de investigación al servicio de las comunidades, grupos organizados e instituciones nacionales para contribuir en</p>
---	--	---

	<p>Institución incorpore al campo de sus conocimientos y de su quehacer, los problemas de la comunidad costarricense, para colaborar con aquellos sectores que más lo necesitan.</p> <p>Pág. 28: puntualiza los pasos metodológicos que pueden guiar el trabajo a lo interno del proyecto de TCU a planificación del trabajo, la capacitación a estudiantes, la recolección de información, el conocimiento de los problemas que genera el TCU, el análisis de información, la evaluación y la divulgación del trabajo.</p> <p>Acta de la sesión No. 2122 14-03-1975</p> <p>También se concibió que las Vicerrectorías de Acción Social y Docencia deben trabajar unidas porque las actividades de Acción Social son parte del proceso del formación del estudiante.</p> <p>Acta de la Sesión No.</p> <p>TCU vínculo entre universidad y sociedad. 1985</p> <p>Constituye un requisito obligatorio de graduación.</p> <p>Se realiza después de haber aprobado el 50% de los créditos y un SRN pues se busca que los educandos tengan cierta madurez profesional para</p>	<p>la atención de sus necesidades.</p> <p>RETOMAR LOS OBJETIVOS DE TCU, vigentes.</p> <p>1993. Documento oficial de la VAS. Características de la modalidad TCU. Pág. 6:</p> <p>Por su concepto y naturaleza: académico-humanista a basada en principios fundamentales de la Acción Social (unidad, solidaridad, responsabilidad y obligatoriedad). Por medio de la cual, la universidad interactúa con la sociedad con el propósito de proponer productos de la docencia y la investigación al servicio del desarrollo y el bienestar de la comunidad.</p> <p>Por su organización: integradora a articula e integra recursos y esfuerzos institucionales, docentes, estudiantes y comunitarios en el trabajo conjunto para la solución de problemas prioritarios de la sociedad y a la vez, fortalece el quehacer académico institucional mediante un proceso de retroalimentación.</p> <p>Por su duración y periodicidad: cíclica a su proceso de desarrollo está delimitado claramente por 3 ciclos académicos,</p>
--	---	--

	<p>garantizar su efectiva labor en las comunidades.</p> <p>“hasta 1978 adquiere un carácter obligatorio.”</p>	<p>número de horas de trabajo efectivo en la comunidad y tiempo máximo de duración para su cumplimiento por parte del estudiante.</p> <p>Por su operación: planificada se basa en la formulación de programas o proyectos con objetivos y cronogramas de actividades claramente definidos en su naturaleza y en su periodicidad.</p> <p>Por sus bienes y servicios: productiva los programas y proyectos deben obtener los productos necesarios para resolver las necesidades planteadas.</p> <p>Por sus alcances y resultados: evaluable se basa en la evaluación sistemática de los objetivos y las metas alcanzados durante el desarrollo de cada proyecto, con lo cual se pueden establecer los indicadores de impacto en el cambio social.</p> <p>1993. Documento oficial de la VAS. Cómo se generan los proyectos de TCU y cómo se integran con la actividad académica de la institución. Pág. 7:</p> <p>Proyectos obedecen a políticas institucionales y son producto de un proceso de planificación de las actividades</p>
--	---	--

		<p>de las UA.</p> <p>Las solicitudes para generar u obtener servicios universitarios se traducen en esta modalidad, en la elaboración de programas y proyectos de TCU.</p> <p>Deben responder a las necesidades académicas de los distintos planes de estudio.</p> <p>VAS. Acción Social, conceptualización y organización. 1993. Pág. 33.</p> <p>“Esta modalidad debe planificarse a corto, mediano y largo plazo a fin de que permita una evaluación del servicio que brinda la Institución a la comunidad nacional”.</p> <p>RESOLUCIÓN VAS-2-87. 1987</p> <p>El Vicerrector llama a analizar y actuar ante la problemática de la disociación entre SRN y TCU. Indica que los SRN nacieron para alimentar el quehacer de los TCU y que mediante ellos se garantiza la integración adecuada entre D-I-AS.</p>
--	--	---

<p>Participación Cómo se propicia? Cómo se entiende? Quién participa? Para qué se participa?</p>	<p>TCU vínculo entre universidad y sociedad. 1985</p> <p>“...realizada en íntima relación con las comunidades y que significa una interacción dinámica y crítica que contribuye a atender y resolver problemas concretos de esas localidades y de la sociedad costarricense en general.” Pág. 6</p> <p>Pág. 7 Proyectar el quehacer académico a las diferentes comunidades costarricenses, en un proceso continuo y recíproco de aportar y recibir, trabajar conjuntamente con ellas en la formación de una actitud y comprensión de los problemas que las afectan y en la búsqueda de soluciones, y crear un compromiso efectivo con la sociedad y en especial con la población más necesitada.</p>	<p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de Acción Social. Pág. 2:</p> <p>Mediante la AS, la Universidad de CR establece una comunicación directa con los diversos sectores sociales para identificar sus principales problemas y aportar el conocimiento científico, tecnológico y cultural que genera la Institución en la búsqueda conjunta de soluciones adecuadas a dichos problemas. Deber ineludible de justa retribución a esfuerzo de la colectividad.</p> <p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de TCU. Pág. 4:</p> <p>Vinculación dinámica y crítica con las comunidades de menos recursos.</p> <p>VAS. Acción Social, conceptualización</p>

		<p>y organización. 1993. Pág. 33.</p> <p>“Los proyectos de TCU deben incorporar a la población beneficiaria tanto en el proceso de planificación como en el de ejecución.”</p> <p>Retoma la necesidad de vinculación dinámica y crítica entre docentes, estudiantes y personas de las comunidades.</p>
<p>Interdisciplinariedad Cómo se define? Para qué se solicita?</p>	<p>La característica principal de los trabajos comunales es la interdisciplinariedad pues se considera la forma más apta para resolver los problemas de manera integral.</p> <p>Acta de la sesión No. 2119, 07-03-1975</p> <p>“piensan delegar la responsabilidad de la ejecución del plan en las unidades académicas, porque son los estudiantes de años avanzados los que pueden realizar un trabajo comunal muy determinado.”</p> <p>Acta de la sesión No. 2122 14-03-1975</p>	<p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de Acción Social. Pág. 2:</p> <p>Espacio integrador de diferentes disciplinas pues los problemas deben ser observados en forma holística y, por lo tanto, interdisciplinaria.</p> <p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de TCU. Pág. 4:</p> <p>Actividad interdisciplinaria realizada por la Universidad de Costa Rica, por medio de sus estudiantes y profesores.</p> <p>VAS. Acción Social, conceptualización y organización. 1993. Pág. 33.</p>

	<p>“ ... uno de los aspectos más importantes que tiene este servicio comunal es el hecho de ser multidisciplinario pero si se deja a cada unidad en libertad para actuar, no será así. Se ha pensado formar equipos de cinco personas aproximadamente, una por cada área, coordinados por Acción social”</p>	<p>Los programas y proyectos de Trabajo Comunal Universitario deben ser interdisciplinarios. La problemática debe abordarse desde diferentes aristas y permitir la incorporación de varias disciplinas tanto en el nivel de planificación como de ejecución.</p>
<p>Aprendizaje-significativo</p> <p>Qué se debe aprender?</p>	<p>1985. Acción Social. Revista etiquetada para María Eugenia Bozzoli . Pág. 26.</p> <p>“... formando profesionales con sensibilidad social, adquirida dentro del conocimiento y contacto con los problemas reales del pueblo.”</p> <p>Acta de la sesión No. 2119, 07-03-1975</p> <p>El Dr. Sherman Thomas indica “no se pensaba al redactar el Estatuto Orgánico, en un servicio social después de que el estudiante se haya graduado, sino que la idea era que fuera parte misma de su carrera para que contribuyera a su formación.”</p> <p>Los programas de Acción Social “deben tener como objetivo fundamental la creación de actitudes en los estudiantes, favorable a que ellos en su vida como seres humanos de una comunidad, participen siempre en la</p>	<p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de Acción Social. Pág. 2:</p> <p>Abrir oportunidades de formación de valores de responsabilidad y solidaridad social a estudiantes y docentes. Procura actualizar la orientación social de la labor docente, estudiantil y profesional, tanto en el plano de la conciencia de la responsabilidad social que les compete, como en el proceso de adecuación de los planes de estudio y en la promoción del desarrollo académico institucional.</p> <p>Contribuye a orientar la investigación e su función social, para comprometerla con el estudio de los problemas que inciden en el desarrollo del país.</p> <p>1993. Documento oficial de la VAS. Definición de TCU. Pág. 4:</p> <p>Para contribuir con la superación de los</p>

	<p>solución de sus problemas no técnicamente sino en el sentido de que estén suficientemente concientizados para que en la medida de lo posible no se vendan del todo al sistema o se dediquen a hacer de buenos burgueses de la vereda, que ganan muy bien y se olvidan de sus deberes ante la comunidad. Ese es un elemento esencial de la política de acción social, la formación del estudiante en el sentido de concientizarlo hacia los problemas de la comunidad”.</p> <p>Acta de la sesión No. 2122 14-03-1975</p> <p>El Ing. Walter Sagot indica “que lo que motivó al Consejo Universitario para crear esta Vicerrectoría e incluir el programa desde el principio de la carrera, fue el propósito de que los estudiantes adquieran una conciencia social adecuada y no que resuelvan los problemas de la comunidad, ni que sientan que han pagado alguna parte de la deuda que tienen con la nación. Que vean, conozcan y palpen los problemas costarricenses y cuanto estén ubicados en posiciones de mando, les sirva para tomar</p>	<p>problemas concretos de éstas (las comunidades de menos recursos) y de la sociedad costarricense en general.</p> <p>Búsqueda de la formación de profesionales con una visión global de los diferentes problemas del país y conscientes de su responsabilidad como tales.</p> <p>1993. Documento oficial de la VAS. Conclusión. Pág. 9:</p> <p>Por medio del Trabajo Comunal Universitario, la Universidad de Costa Rica manifiesta su voluntad de proponer su potencialidad académica al servicio de la comunidad costarricense. Estudiantes, profesores, y funcionarios participan de esta manera junto con la comunidad nacional en los procesos de transformación social para el logro del bien común y el desarrollo integral de nuestro pueblo.</p>
--	--	--

	<p>decisiones diferentes a las que tomarían si sólo se ubican dentro de una metrópoli. Son dos tipos de actividad: la de los estudiantes del primer ingreso para adquirir esa conciencia y luego la participación de los estudiantes de último año en la búsqueda de soluciones, ya no tanto como estudiantes aislados sino como parte de un equipo de trabajo organizado por la Universidad.”</p> <p>El programa va mucho más allá, en lugar de esa retribución se desea dar cierta sensibilidad a los universitarios acerca de los problemas que vive la comunidad porque algunas veces ignoran lo que ocurre fuera de los límites de la Ciudad Universitaria.</p> <p>TCU vínculo entre universidad y comunidad. 1985.</p> <p>Pág. 7-8: “El Trabajo Comunal Universitario procura la formación de un profesional universitario con cimiento nacional, capaz de convertirse en uno de los principales gestores del desarrollo del país.</p> <p>De ahí que se pretende incentivar en él la entrega desinteresada al servicio de la vida humana, el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y creador respecto a los problemas sociales, el</p>	
--	--	--

	<p>compromiso con el destino de nuestro país y el entrenamiento para trabajar en equipo con alumnos de otras carreras y con miembros de comunidades e instituciones.</p> <p>“pretende crear una conciencia crítica en los participantes del proceso, en los miembros de la comunidad universitaria y en aquellos sectores con los cuales se trabaja”</p>	
Otras		

Anexo 2

Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela de Ciencias de la Educación
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía

Instrumento para ejecutar entrevistas colectivas

Proceso diseñado y ejecutado por Eugenia Boza Oviedo

Fecha:

Participantes: Docentes

Estudiantes

Asesores y asesoras de la Sección de TCU

Presentación:

Mediante el presente instrumento se pretende recabar información a partir del conocimiento de docentes, estudiantes y personal de asesoría vinculados con el TCU de la Universidad de Costa Rica.

El instrumento será aplicado a cada una de las poblaciones por separado y posteriormente se triangulará la información obtenida.

La actividad se ha convocado para durar dos horas y se brindará un pequeño refrigerio cuya intención es propiciar un ambiente distendido y una conversación alrededor de un café, es decir, en confianza.

Descripción:

1. Bienvenida y contextualización: se explicará en qué se enmarca el presente proceso, las características de la investigación y los alcances de la misma.
2. Objetivos de la entrevista-colectiva:
 - a. Conocer las opiniones y experiencias de docentes, estudiantes o personal de asesoría vinculados con el TCU sobre los procesos de aprendizaje que se desarrollan a partir de los proyectos.
 - b. Reconocer propuestas concretas para evidenciar y fortalecer los aprendizajes generados por el TCU.
3. Metodología del taller:
 - a. Se realizará un conversatorio a partir de preguntas generadoras referentes a 4 categorías específicas:

- b. La investigadora guiará el proceso de preguntas procurando que la totalidad de participantes brinden su criterio.
 - c. Paralelamente, se entregará una ficha a cada participante en la que se solicita que escriba sus criterios sobre cada aspecto y cada pregunta, a lo largo de la actividad.
4. Cierre

Principales preguntas generadoras:

Categoría	Preguntas generadoras
Aprendizaje-significativo	<p>¿Cuáles son las características del aprendizaje esperado desde TCU?</p> <p>¿Cuál debe ser el aprendizaje más valioso que se puede obtener desde los TCU?</p> <p>¿Cuáles son las vías idóneas que ustedes podrían imaginar para obtener aprendizajes?</p> <p>¿Cómo se pueden evaluar esos aprendizajes?</p>
Participación	<p>¿Cómo se da la participación de las y los estudiantes en los procesos de los TCU?</p> <p>¿Deberían las y los estudiantes decidir qué aprenden?</p> <p>¿En qué fases de los proyectos deberían participar las y los estudiantes para garantizar que obtengan aprendizajes? ¿cómo debe ser esa participación?</p>

	<p>¿Qué tipo de participación deben promover los docentes para procurar que las y los estudiantes aprendan?</p> <p>¿Qué debería hacer la Sección de TCU para propiciar que las y los estudiantes aprendan y que las y los docentes puedan garantizar esos aprendizajes?</p>
Interdisciplinariedad	<p>¿Cómo se podría vincular el aprendizaje disciplinar con procesos interdisciplinarios?</p> <p>¿Qué consideran que debería aportar la interdisciplinariedad a la formación profesional de las y los estudiantes?</p> <p>¿Qué debe facilitar/hacer/ comprometer cada actor (TCU-VAS, docentes, estudiantes) para propiciar aprendizajes desde los procesos interdisciplinarios?</p>
Bases de la propuesta pedagógica	<p>¿Qué es necesario actualizar en los proyectos de TCU para que las y los estudiantes logren construir aprendizajes?</p> <p>¿Qué se requiere que la Universidad construya/proponga/garantice para hacer operativa la propuesta pedagógica de TCU?</p> <p>¿Qué se requiere para que se operativice el aprendizaje desde el contacto</p>

	comunitario?
Cierre	<p>Cómo se imaginan el proceso:</p> <p>¿un apartado más en los sistemas de formulación?</p> <p>Un documento aparte que deba ser trabajado con la VAS?</p> <p>Quién más debe participar en este proceso de construcción de aprendizajes?</p> <p>Identificar lo positivo y lo negativo del proceso de TCU.</p>